

MASTER « Métiers de l'Éducation et de la Formation »

Mention :
**Pratiques et Ingénierie de
Formation**

Parcours :
**Intervention auprès de Publics
à Besoins Éducatifs Particuliers**

Titre du mémoire :

**Pratiques orthophoniques et développement de la pensée chez
l'enfant déficient intellectuel**

Directrice et directeur du mémoire :

Mme Fatiha Tali – Mr Franck Martin

Membres du Jury de soutenance :

- **Mme Tali Fatiha**
- **Mr Franck Martin**
- **Mr Jean-François Camps**

**Rédigé et soutenu le :
Mercredi 21 septembre 2016
par Jane Maurisse**

Remerciements

Je remercie Mme Tali et Mr Martin d'avoir accepté de me suivre dans l'écriture de ce mémoire.

Je remercie les orthophonistes pour leur aide, leurs encouragements, leur participation, et plus particulièrement Laure, pour sa bienveillance et notre étroite collaboration durant ces trois années de travail à ses côtés.

Je remercie Mr Caussé, de m'avoir permis de mettre mes recherches en œuvre dans son établissement.

Je remercie Simon et Lucie, pour leur patience, leur soutien et leur écoute.

Je remercie mes parents, pour la relecture, mais plus particulièrement pour leur soutien et leur présence dans tous les projets que j'engage.

Pour finir, un grand merci à Delphine, pour son aide, son soutien, son écoute, sa disponibilité, et sa patience durant ces deux années.

Résumé et mots clefs

Mots clefs : Pratiques – Orthophonistes – Langage – Pensée – Déficience intellectuelle – Agir – Penser – Parler – Construction du savoir – Processus de pensée

Résumé :

La question de départ de ce mémoire est apparue au cours de ma pratique avec des enfants déficients, qui présentent souvent un développement de la pensée entravé. Ces enfants, pris en charge dans des établissements comme des Instituts Médico-Educatif bénéficient au quotidien de prises en charge complètes, avec des rééducateurs notamment. Les rééducations nous intéressent ici par leur lien avec le langage et la pensée.

De ce fait, en appui sur les grandes théories du développement de l'enfant, ainsi que celles autour de la construction du savoir, mais également en lien avec la pensée et son rapport étroit au langage, ce mémoire a pour objet d'étude les pratiques orthophoniques qui favorisent le développement de la pensée, ainsi que le travail des processus de pensée chez l'enfant déficient, afin de permettre la construction du savoir. Afin de structurer ce mémoire, nous travaillerons à partir de la triade agir- penser – parler.

Summary :

The starting point of this Master Thesis appeared during my work with deficient children, often presenting a difficult development of thought. These children, living in institutions as Medical Educational Institutes, are daily taken in charge completely by rehabilitators, amongst others. Rehabilitations are interesting here because of their link with language and thought. So, these researches are focusing speech therapist reeducations.

Indeed, based on the important theories of the child development, on the theories around the construction of the knowledge, but also on the thinking and its narrow link / bound with language, this Master Thesis deals with the speech therapist practices encouraging the development of thoughts, and the work of thoughts process of the deficient child, allowing the knowledge construction. To structure this Master Thesis, we would work from the act-think-talk triad.

Table des matières

Introduction	6
Partie 1 : le contexte théorique de la recherche.....	8
Le développement cognitif de l'enfant et la construction du savoir	8
1.Définitions et courants essentiels	8
1.1.Définitions	8
1.2.Les courants essentiels : du constructivisme au socioconstructivisme	10
2.Agir / la place du jeu dans l'action.....	12
3.Penser	16
3.1.La pensée.....	16
3.2.Les processus de pensée	18
4.Parler / le langage	20
Et pour l'enfant déficient ?	24
1.La déficience intellectuelle.....	24
1.1.Le concept d'intelligence	24
1.2.Historique de la déficience intellectuelle et sa prise en charge	25
1.3.Définitions et classifications de la déficience intellectuelle.....	27
1.4.Les troubles dus à la déficience.....	30
2.Les courants : l'éducabilité cognitive et la remédiation.....	33
2.1.L'éducabilité cognitive	33
2.2.La remédiation cognitive.....	35
3.La Prise en charge en IME	37
3.1.Les instituts médico-éducatifs : cadre législatif et présentation de l'établissement	37
3.2.La construction du savoir : le rôle des rééducateurs et des enseignants dans la prise en charge.....	41
Problématique et hypothèses.....	50
Partie II Présentation de la recherche et résultats	53
1.Méthodologie envisagée	53
1.1.Organisation :	53
1.2.Les critères	54
1.1.1.La grille d'analyse	55
1.3.Méthode de traitement des données	58
1.4.Les professionnels observés	58
1.5.Les élèves observés	59
2.Présentation des résultats	60
2.1.Présentation linéaire des résultats	60

2.1.1.P1 / Élève D.....	61
2.1.2.P1/ Élève K.....	64
2.1.3.P2/ Élève C.....	67
2.1.4.P2 / Élève E.....	71
2.1.5.P2 / Élève Y.....	74
2.1.6.P3/ Élève X.....	77
2.2.Présentation par Item.....	81
Partie III : Discussion et perspectives	88
Discussion.....	88
Perspectives.....	94
Conclusion.....	96
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	99
Table des matières des annexes	103

Introduction

Cela fera 11 ans cette année que la loi du 11 février 2005 aura été promulguée. Cette loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (Ministère de l'Éducation Nationale, 2005) a renforcé le principe du droit à l'accès au service public de l'éducation pour les enfants ou adolescents handicapés. La place des personnes en situation de handicap a changé, évolué, mais celle-ci reste, dix ans après, une question primordiale de société et amène un questionnement sur la prise en charge, notamment pédagogique de ces personnes.

Depuis la rentrée scolaire 2014, je suis titulaire d'un poste à L'IMP L'Escolo à Toulouse accueillant des enfants ayant une déficience intellectuelle légère à moyenne. J'enseigne à 13 élèves âgés de 8 à 12 ans aux profils différents dans une unité d'enseignement externalisée, qui est une classe annexée à une école élémentaire ordinaire. Je travaille au quotidien avec une éducatrice spécialisée et un moniteur éducateur, le plateau technique étant composé d'un médecin psychiatre, une psychologue, une orthophoniste et une psychomotricienne. Le travail en équipe et la collaboration sous-tendent le fonctionnement de cette antenne de l'IME.

J'ai travaillé auparavant avec un public différent, notamment des enfants ayant des troubles du comportement et de la conduite. Lorsque j'ai par la suite obtenu ce poste en IME, le changement de public a soulevé de nombreuses questions sur ma pratique ainsi que sur les propositions pédagogiques que je pouvais amener à ce public-là. Je peux alors dire que mon expérience du terrain m'a permis de développer un regard de chercheuse, éclairé par l'expérience d'une pratique sans cesse questionnée.

En lien avec la loi de 2005, ainsi qu'en appui sur le principe d'éducabilité cognitive, la question de l'acquisition de compétences est au centre de ma pratique, mais également au centre de la prise en charge des enfants déficients intellectuels dans les établissements médico-sociaux. Au fil de mon expérience, il est apparu que les enfants déficients intellectuels peuvent avoir des troubles du langage, mais peuvent également présenter un développement de la pensée entravé. Cela ne leur permet pas d'acquérir des compétences, et de mettre du sens sur le monde qui les entoure.

Je m'appuie pour ma recherche sur le constructivisme de Piaget, ainsi que sur les stades de développement de cet auteur, mais aussi sur les travaux de Vygotsky et sa théorie socioconstructiviste qui complète celle de Piaget.

Ces théories nous amènent au quotidien à proposer des séances d'apprentissages ou des terrains d'expérimentations, qui permettront aux enfants de progresser, d'acquérir des compétences, qu'elles soient scolaires, sociales, ou éducatives.

Ma recherche se fera sur un public spécifique, les enfants déficients intellectuels, légers et moyens, pris en charge dans un établissement de type IME, scolarisés dans une unité d'enseignement externalisée, annexée à une école ordinaire. En effet, la prise en compte des difficultés des enfants déficients intellectuels, afin de les aider à progresser dans les structures et unités d'enseignement dans lesquels ils sont scolarisés n'est pas un détail. Selon le ministère, 69592 enfants en France atteints de déficience intellectuelle sont placés en IME.

L'intérêt par cette recherche mise en place sera alors de montrer quelles pratiques mises en œuvre vont favoriser le développement de la pensée, en lien avec le développement cognitif.

L'objectif de mes recherches est alors de montrer quelles pratiques professionnelles et notamment des rééducations pouvaient être mises en place dans ces institutions afin de favoriser l'acquisition de compétences en langage oral. Cette part de la rééducation est prise en charge par les orthophonistes, en lien avec le travail de l'enseignant.

Mes recherches se centreront donc sur les pratiques des orthophonistes, qui prennent en charge ces enfants déficients intellectuels lors d'un suivi individuel, afin de repérer celles qui favorisent la structuration de la pensée des enfants déficients, structuration qui permet alors l'acquisition de compétences nouvelles.

Tout d'abord, je vais exposer le cadre théorique sur lequel va s'appuyer ma recherche. Je vais en premier lieu définir ce qu'est le développement de l'enfant, et définir les courants constructivistes et socioconstructiviste, pour par la suite organiser mon propos autour de la triade « agir, penser, parler ».

Ensuite, je présenterai le public concerné par ma recherche, et tenterai de définir ce qu'est la déficience intellectuelle, pour ensuite définir les grands concepts pédagogiques qui sous-tendent la prise en charge de ce public dans les établissements de type IME. Le rôle des rééducateurs sera alors abordé.

Puis, j'expliciterai la problématique, pour présenter la méthodologie de recherche que je vais mettre en place.

Je décrirai par la suite les résultats de mes recherches afin de les analyser.

Partie 1 : le contexte théorique de la recherche

Le développement de la pensée est en lien étroit avec le développement cognitif de l'enfant. Nous proposerons tout d'abord une définition du développement cognitif avant de s'intéresser plus précisément à celui de la pensée. Nous verrons également que le concept de développement est lié à celui d'apprentissage.

Le développement cognitif de l'enfant et la construction du savoir

1. Définitions et courants essentiels

1.1. Définitions

Afin d'étudier le développement cognitif de l'enfant, il est avant tout nécessaire d'en définir les termes avant de présenter sur quels courants de pensée la recherche va pouvoir s'appuyer.

Avant de m'appuyer sur des théories d'auteurs en psychologie de développement, je vais tenter de définir ce qu'est le développement :

Le dictionnaire Larousse le définit comme suit :

« Fait de grandir, de croître, de se développer ». (Larousse, 2015)

Afin d'étoffer cette définition, nous pouvons nous référer à l'ouvrage de Troadec et Martinot « le développement cognitif, théories actuelles de la pensée en contexte », qui définit le développement comme une notion clé dans l'étude des théories sur le développement cognitif des enfants.

Ces auteurs associent la notion de développement à celle **d'apprentissage**, qui consiste en un changement dans le comportement d'un organisme, due à une interaction avec le milieu de vie, phénomène qui se traduit par un accroissement de son répertoire.

Le développement est également lié pour ces auteurs à la notion **de maturation**, définit comme le « processus par lequel un organisme atteint à la maturité, ou par lequel une fonction biologique ou psychologique se trouve actualisée ». Le développement est une notion générale, qui désigne « l'ensemble des processus de transformation qui affectent soit les organismes vivants soit les institutions humaines, soit leurs différentes propriétés ». (Troadec et Martinot, 2003)

Je vais maintenant tenter de définir le terme « cognitif ». Troadec et Martinot proposent la définition suivante :

L'usage francophone du terme Cognitif (qui vient du verbe *cognoscere* en latin, qui signifie connaître) a été réactivé dans les années 70 sous l'effet du courant cognitiviste anglo-américain. La cognition désigne l'ensemble des actes et processus de connaissance, ou tout ce qui relève de la connaissance, de sa genèse, de son utilisation, de son expression, de sa mémorisation, de sa transmission. Par rapport au béhaviorisme, le terme suggère une réhabilitation d'une science de la vie mentale ou de l'esprit. (Troadec et Martinot, 2003, p.23)

Le développement cognitif est un terme qui relève à la fois de la psychologie mais également des sciences du développement. Il concerne donc le développement des connaissances et des compétences. Par développement cognitif on entend l'évolution de grandes fonctions comme l'intelligence, la mémoire, le langage, la numération.

De nombreux auteurs ont étudié le développement cognitif des enfants, et certains se sont accordés pour montrer que celui-ci se fait par stades. Ces théories sont aujourd'hui les bases théoriques sur le développement de l'enfant.

Nous nous référons ici aux stades de développement de Piaget, cependant il est nécessaire de les comparer avec ceux de Freud en psychanalyse ainsi que ceux de Wallon en psychologie cognitive. Les stades de développement de ces trois auteurs sont détaillés en annexe.

Il me semble effectivement nécessaire de s'y référer comme base de travail afin d'avoir une vision globale du développement de l'enfant, ce qui nous permettra de mieux interpréter les manques ou les difficultés des enfants déficients, afin de pouvoir aussi jauger au mieux les aides qui pourront les aider à structurer leur pensée. En effet, chaque stade est caractérisé par une structure d'ensemble, d'actions ou d'opérations qui déterminent les opérations mentales possibles et utilisables par l'enfant. Ces stades pourront être étudiés en lien avec les fonctions psychiques essentielles qu'un enfant a besoin de mettre en œuvre pour se développer : la perception, la mémoire, la motricité, le langage et les représentations.

Les stades de développement de Piaget, qui nous intéressent le plus ici, sont le fruit de ses longues recherches sur le développement de l'enfant. Cependant, ces stades ont pu être critiqués et ne peuvent être considérés que comme une base de travail.

Pour Piaget, le développement, cognitif ou mental, est un groupe organisé d'actions logiques qui servent d'intermédiaires entre le monde et la connaissance du monde.

Pour Vygotsky, le développement mental est la maîtrise progressive des produits de l'histoire et de la culture. Rien n'est endogène pour cet auteur, ce sont les interactions sociales permanentes dans un contexte culturel donné qui permettent ce développement. Les interactions ont des résultats alors intégrés et intériorisés au flux de la pensée. (Troadek et Martinot, 2003)

En effet, des recherches, notamment sur les compétences des nourrissons ont été réalisées et viennent contredire par certains aspects la théorie de Piaget. Pour Berger, penser passe en grande partie par le corps, par les sens, notamment le toucher dès la naissance. Le fond émotionnel qui en découle, ainsi que le fond matériel sur lequel se base les premières expériences corporelles du nourrisson vont permettre l'organisation de la pensée dès la naissance.

Astington dans ses ouvrages pose alors une question fondamentale quant au développement de la pensée chez l'enfant : les bébés pensent-ils ? Pour cet auteur, lors de la première année de vie, les bébés acquièrent les bases pour explorer le monde qui les entoure. Ils développent une réactivité émotionnelle importante. (Astington, 1999, p. 43). Pour cet auteur, les enfants en bas âge ont des intentions et les comprennent. Ils développent alors la communication intentionnelle et des aptitudes à communiquer.

Pour Astington, au milieu de la deuxième année, les enfants sont capables d'imaginer une solution à un problème. Ils anticipent et pensent par avance, en élaborant des plans d'action afin de penser le possible par rapport à la réalité. (Astington, 1999, p. 53).

Le développement selon cet auteur se poursuit avec l'hypothèse que les enfants de 3 ans reconnaissent que les personnes peuvent avoir une représentation différente d'un même événement. Par la suite, l'enfant distinguera les apparences des réalités, pour comprendre à 4 ans qu'il existe des entités mentales invisibles, et une activité qui leur est liée.

Afin de poser un cadre théorique complet en lien avec les stades de développement que nous venons de voir, je vais présenter les courants essentiels sur lesquels je vais m'appuyer afin de mener ma recherche.

1.2. Les courants essentiels : du constructivisme au socioconstructivisme

L'action, la manipulation, l'expérience sont centrales dans le développement cognitif de l'enfant.

Le premier courant sur lequel je m'appuie est donc le courant Constructiviste développé par Jean Piaget en réaction au Béhaviorisme. En effet, cet auteur se posait la question de l'origine des connaissances, il a pu alors construire tout au long de ses recherches la théorie constructiviste en réponse à l'innéisme et à l'empirisme.

Pour Troadec et Martinot, Piaget démontrera que l'ontogenèse de connaissances, ou développement cognitif de l'enfant notamment, dépend de l'assimilation de schèmes d'actions qui passent par une série de stades, qui ont été brièvement présentés dans la partie précédente concernant le développement cognitif de l'enfant. (Troadec et Martinot, 2003)

Le constructivisme est une théorie de la connaissance qui fait l'hypothèse suivante : la réalité que l'on a en soi n'est connaissable seulement par l'utilisation d'outils cognitifs qui nous permettront de la connaître. Cette réalité n'est pas mise à jour telle qu'elle est, mais inventée par soi. En psychologie, le constructivisme concerne la construction de soi et de sa vision de la réalité, du monde. En effet, l'apprenant « n'absorbe » pas la réalité mais construit la sienne en lien avec des éléments déjà intégrés. Le sujet restructure en interne ce qui lui est donné à voir, à percevoir.

La théorie constructiviste définie par Kerzil est basée sur le fait que les connaissances de chacun ne sont pas une simple copie de la réalité mais une reconstruction de celle-ci. En pédagogie, cet auteur précise que la connaissance est élaborée par l'apprenant, sur la base d'une action mentale. (Kerzil, 2009)

Pour les constructivistes, l'intelligence en action (expérimentation, manipulation, vécu) aide à la conceptualisation de la pensée, ce qui transforme l'action en savoirs. Toute connaissance dérive d'une action du sujet sur son milieu. Toute expérience dont résulte une connaissance implique une action du sujet, ne serait-ce parce qu'il choisit ce à quoi il prête attention : il ne peut conférer une signification à ses observations qu'en les assimilant à des expériences antérieures. (Kerzil, 2009)

Paour ajoute qu'il ne faut en aucun cas réduire ce courant à la simple utilisation de l'action et de la découverte au service de la pensée pour construire un savoir. En effet, celui-ci s'appuie

sur la récursivité du processus développemental, qui fait qu'un niveau de compétence constitue l'assise ou la base du niveau suivant, auquel on accède grâce à l'abstraction.

Le constructivisme définit deux sortes d'apprentissages :

- Les apprentissages procéduraux, alimentés vers ou par l'environnement, dont le but est la réussite.
- Les apprentissages basés sur l'abstraction, la redescription, la conceptualisation, alimentés par des connaissances antérieures, dont le but est la compréhension. (Paour, 2009)

Cette conception de l'apprentissage est alors en opposition avec la pédagogie transmissive basée sur le fait que l'enseignant transmet un savoir à l'apprenant. Dans le courant constructiviste, l'enseignant est médiateur et l'élève construit son savoir par les expériences qu'il vit. C'est en nous basant sur nos expériences que nous nous construisons et que nous construisons notre vision du monde qui nous entoure. Les capacités inhérentes à chaque sujet lui permettent d'appréhender les réalités qui l'entourent.

Cette construction du savoir nécessite une mobilisation des structures cognitives (assimilation, accommodation, conceptualisation) pour comprendre le monde qui nous entoure. (Piaget, cité par Troadec et Martinot, 2003)

Vygotsky par la suite critiquera le constructivisme de Piaget pour y apporter sa propre conception. Pour Vygotsky, le rôle du social et de l'environnement est primordial dans la construction du savoir, notion que Piaget ne prenait pas en compte. Vygotsky crée alors la notion de socioconstructivisme, où l'accent est mis sur l'influence des contextes sociaux et culturels dans le développement cognitif.

Le développement humain résulte pour cet auteur d'une interaction dynamique entre le sujet et les contextes externes, tels que les interactions sociales, les comparaisons interculturelles, ainsi que les variables intra et interindividuelles. (Troadec et Martinot, 2003)

Se pose alors la question de la construction des savoirs chez des élèves déficients. Connaissant les troubles et les difficultés liées à la déficience, on peut effectivement se demander comment ils mobilisent leurs structures cognitives, et font appel à leurs expériences pour se construire et construire une vision du monde qui les entoure.

Je vais m'appuyer, afin de compléter mon cadre théorique, sur la triade « Agir, penser, parler » pour organiser mon propos. En effet, l'action favorise la pensée, qui se structurera par le langage, qui lui-même la nourrira.

2. *Agir / la place du jeu dans l'action*

Comme nous venons de le voir, l'action, l'expérience, la manipulation en lien avec l'acte de penser permet à l'enfant de construire des savoirs. Dans la petite enfance, l'action passe essentiellement par le jeu. C'est l'un des principaux vecteurs d'apprentissage, qui permettra le développement de nombreuses compétences. Par la suite, et plus particulièrement avec des enfants déficients intellectuels, il est nécessaire de jouer, et de mettre en place des situations d'apprentissages ludiques. Le jeu prend alors toute son importance dans le développement cognitif de l'enfant.

Les différentes catégories de jeu que l'on peut proposer aux enfants sont exposées en annexe.

C'est Donald Winnicott, psychanalyste anglais qui, en 1971 dans *Jeu et Réalité*, montrera l'importance de la relation à l'objet dans le développement des enfants notamment celui du nourrisson. Winnicott montrera que les différents stades de rapport à l'objet permettront le développement du symbole chez les enfants. L'objet permet une transition vers la réalité, le monde extérieur, et permet l'acceptation de cette réalité. L'auteur parle alors d'objet transitionnel. (Winnicott, 1971)

Pour cet auteur le phénomène de jeu est un phénomène universel, qui n'est ni dedans (réalité psychique interne), ni dehors (réalité psychique externe) mais qui a un espace de jeu bien à lui. Ce jeu, échappant au contrôle, permet la communication, facilite la croissance, la relation avec le groupe, la santé et la communication avec soi-même. Erikson ajoutera que le jeu permet la formation de l'identité. (Winnicott, 1971)

Astington en 1999, souligne l'importance du jeu pour permettre aux enfants de construire des représentations symboliques. L'enfant vers 3 ou 4 ans développe des scénarios complexes imaginaires, et utilise des objets à la place de l'autre (jeu d'imitation), ce qui montre qu'il peut comprendre les états mentaux d'une autre personne. (Astington, 1999, p. 56)

Winnicott dira « il ne faut pas oublier que jouer est une thérapie en soi ». Le jeu amènera de la socialisation par le jeu partagé, pour amener par la suite des expériences culturelles. Jouer implique de la confiance, un sentiment de sécurité et implique le corps en action. (Winnicott, 1971, p. 102)

Le jeu permettra à celui qui joue de construire sa personnalité, de créer, de se développer et de développer sa pensée, sa réflexion.

Winnicott précise « c'est en jouant que l'enfant ou l'adulte est libre de se montrer créatif, en utilisant sa personnalité toute entière ». Utiliser sa personnalité toute entière signifie aller vers la quête de soi. (Winnicott, 1971, p.108)

Bruner a étudié l'importance du jeu dans le développement de la pensée, en prenant pour exemple le jeu qu'il appelle le « Coucou le Voilà ! », jeu universel qui implique l'enfant et l'adulte. Pour y jouer, l'enfant doit d'abord avoir intégré le concept de permanence de l'objet. Il met en jeu également la mémoire, ainsi que la structuration de l'espace et du temps. (Bruner, cité par Troadec et Martinot, 2003)

Les écrits de Marinopoulos, notamment le livre « Dites-moi à quoi il joue je vous dirai comment il va » nous éclairent sur l'importance du jeu dans la construction de la pensée chez l'enfant.

Cet auteur propose des stades du développement psychique des enfants en lien avec les activités ludiques qu'il met en place.

Elle y propose un « ludomètre » afin de mesurer le développement psychique des enfants de la naissance à 7 ans à travers différentes phases. Elle explicite pour chaque phase le rôle du parent, et les conseille quant aux propositions de jeux qu'ils peuvent faire à leurs enfants. Cet ouvrage est un ouvrage à destination du grand public, cependant il nous apporte un éclairage différent sur le développement psychique des enfants. (Marinopoulos, 2009)

- **La phase de sensorialité de la naissance à 8 mois.**

Le bébé lors de cette phase construit grâce à ses parents sa sécurité interne qui l'aidera à se construire. Psychiquement, l'enfant construit son Moi corporel. Le bébé a une activité libidinale principalement orale. Les jeux proposés doivent être variés sensoriellement.

- **La phase motrice de 8 à 20 mois**

L'enfant est dans l'action. Le parent a une fonction autorisatrice séparatrice. Le bébé construit son Moi différencié. Les jeux de manipulation sont recherchés. L'enfant empile, encastre, tire, déchire, il est dans une expérimentation motrice.

- **La phase d'affectivité de 20 mois à 3 ans**

Être et exister est avoir pour l'enfant. Les parents ont une fonction interdictrice (fonction surmoïque). L'enfant est dans une phase de construction du Moi séparé. L'enfant acquiert la

notion de permanence de l'objet. L'enfant a besoin de jeter, frapper, malaxer, il découvre le pouvoir affectif.

- **La phase de sexualité de 4 ans à 5 ans**

L'enfant existe en rivalisant. Le parent affirme sa fonction symbolique qui inscrit l'enfant dans le triangle familial. L'enfant est dans la phase du Moi sexué. L'enfant peut accepter de disparaître car son identité est solide. Il peut aussi se déguiser. Les jouets fiables mais transformables sont primordiaux pour cet âge.

- **La phase de la relation de 5 à 6 ans**

Exister est alors aimer pour l'enfant. Le parent sécurise et accompagne la séparation. L'enfant est dans une phase du Moi identifié. L'enfant s'autorise à aimer en dehors de ces parents. La stabilité affective favorise la mise en place de scénarios imaginaires. Les jeux qui permettront d'inventer des situations, des histoires sont à privilégier.

- **La phase du savoir à partir de 7 ans**

Exister, c'est apprendre. Le parent transmet la confiance en soi, afin que l'enfant puisse faire des erreurs, échouer sans en être atteint profondément. L'enfant est dans une phase du Moi apaisé. Ces acquis posent les bases de la socialisation et de la connaissance. L'enfant est assuré de sa valeur pour se confronter au groupe et aux apprentissages. La stimulation intellectuelle est primordiale. (Marinopoulos, 2009)

En lien avec les troubles amenés par la déficience intellectuelle, Morel aborde le sujet de l'articulation entre les activités ludiques et les activités de raisonnement. Morel précise ses propos en parlant du jeu symbolique. En effet, cet auteur souligne le fait que les élèves ayant un retard de langage ont des difficultés à accéder à des jeux symboliques et restent souvent dans une description première des objets.

L'auteur analyse dans cet article les différents stades de jeux des enfants (du jeu action – effet immédiat, construction des invariants fondamentaux, la catégorisation, puis les conduites exploratrices ludiques, pré-requis aux conduites langagières).

Elle affirme que les enfants ayant des troubles du langage oral présentent souvent un retard dans le développement des conduites ludiques, conduites ludiques à observer et à analyser.

Il faut cependant reconnaître [que] le langage joue un rôle particulièrement important, car, contrairement aux autres instruments sémiotiques (images, etc.) qui sont construits par l'individu au fur et à mesure des besoins, le langage est déjà tout élaboré socialement et contient d'avance, à l'usage des individus qui l'apprennent avant de contribuer à l'enrichir, un ensemble d'instruments cognitifs (relations, classifications, etc.) au service de la pensée (Morel, 2011 p. 72).

Nous avons vu que pour Vygotsky, l'action qui passe souvent par le jeu chez les enfants favorise la pensée et son développement. L'action et la pensée sont liées.

3. *Penser*

3.1. *La pensée*

Tout d'abord, nous allons tenter de définir l'acte de penser. Par la suite nous préciserons cette définition par ce qu'est le concept de processus de pensée.

Le dictionnaire Larousse nous donne plusieurs définitions, mais nous ne pouvons en garder qu'une qui semble correspondre aux questions amenées ici :

« Ensemble des processus par lequel l'être humain au contact de la réalité matérielle élabore des concepts, les relie entre eux et acquiert de nouvelles connaissances » (Larousse, 2015)
Cette définition résume en effet l'acte de penser pour construire un savoir comme l'entendent les différents auteurs que nous étudierons ici.

Troadec et Martinot utilisent indifféremment les termes de pensée, conscience, esprit. Leurs propos précisent la définition du dictionnaire Larousse, en ajoutant que les pensées sont des états mentaux, qui sont les produits d'une activité réflexive de l'esprit. Cet acte de pensée est individuel et privé, on ne peut en effet l'isoler de l'individu qui pense. Les pensées sont exprimables et communicables sous différentes formes symboliques (langage oral, écrit, dessin...). (Troadec et Martinot, 2003)

C'est grâce à ces activités mentales que l'on produit des connaissances sur le monde, qui peuvent être, soit des représentations d'objet, ou de la réalité, soit comme des croyances relatives aux objets. Paour ajoute que la conceptualisation est le principal moteur du développement de la pensée. (Paour, 2009)

Vygotsky quant à lui dira que « toute pensée tend à unir une chose à une autre, à établir un rapport entre les choses » (Vygotsky, 1933, p. 378)

Pour cet auteur, le flux de la pensée est nourri des résultats intériorisés et intégrés des interactions sociales permanentes. (Vygotsky, cité par Troadec et Martinot, 2003, p. 86)

Pour Astington, la pensée est à rapprocher de l'esprit, qui est constitué d'intentions, de fait de pensées, de besoins, de désirs, et d'émotions. L'esprit est en réalité localisé dans le cerveau, qui est la somme de tous ces états mentaux (pensées, désirs, sentiments, projets...), que l'on peut aussi appeler des représentations mentales. Les croyances et les désirs, éléments constitutifs de la pensée n'existent pas simplement, mais sont des productions de l'esprit pour comprendre le monde. (Astington, 1999 p.9)

A partir de ces définitions, deux questions se posent:

Que savons-nous, et comment le savons-nous ? De nombreux courants ont tenté de répondre à ces questions, mais les réponses qui nous intéressent ici sont celles de Piaget, avec sa théorie constructiviste, et Vygotski, et sa théorie interactionniste.

Que ce soit Piaget ou Vygotski, ils développeront une théorie traditionnelle de la représentation, en postulant une interdépendance du sujet et de l'objet. L'accent est mis sur les relations entre le sujet et l'objet, non plus sur le sujet et l'objet en lui-même. (Troadec et Martinot, 2003)

Comment nous apprenons et quels processus mentaux mettons nous en œuvre pour apprendre a été une question centrale dans de nombreux travaux mais l'aspect inobservable de ces processus rend la réponse peu claire à ce sujet. Watzlawick propose alors : « on utilise le terme de constructivisme pour désigner la forme épistémologique qui explique : l'invention, la construction de réalités scientifiques, sociales, individuelles et idéologiques comme le résultat de l'inéluctable besoin d'approcher la réalité supposée indépendante, là-bas, à partir d'hypothèses de base qui sont les conséquences de la manière dont nous recherchons la réalité ». (Watzlawick, cité par Troadec et Martinot, 2003, p. 31)

Intéressons-nous maintenant plus précisément à la construction de l'intelligence chez l'enfant.

« L'intelligence organise le monde en s'organisant » Piaget dans *Le langage et la pensée chez l'enfant*. (Piaget, 1923)

La notion de pensée peut alors être associée à celle d'intelligence, dans le sens où son développement permet l'élaboration de concepts qui débouche sur l'acquisition de compétences, savoirs et savoir-faire nouveaux.

Pour Piaget, l'enfant construit son intelligence, sa pensée et ses connaissances sur le monde à travers les activités qu'il développe dans son environnement. Nous l'avons présenté plus haut, Piaget émet un ordre des acquisitions cognitives qui se construisent, qui vont constituer des stades de développement. L'enfant structure alors sa pensée.

Pour cet auteur, l'intelligence se construit grâce à l'obtention d'un équilibre entre assimilation et accommodation. L'assimilation est un processus par lequel un objet de l'environnement est intégré et appréhendé par l'apprenant, par sa structure actuelle. L'accommodation est complémentaire, c'est le processus par lequel un objet assimilé pourra être transférable à une nouvelle situation. La nouvelle situation modifie le sujet. (Troadek et Martinot, 2003)

Dans pensée et langage, Vygotsky affirme que « la pensée ne se compose pas de mots isolés, comme le langage. » La pensée est alors la perception globale d'une situation. Il illustre cette idée :

Si je veux transmettre l'idée que j'ai vu aujourd'hui un petit garçon courir dans la rue en blouse bleue et pieds nus, je ne vois pas séparément le garçon, sa blouse, la couleur bleue de celle-ci, l'absence de chaussures, le fait qu'il court... Ce qui existe simultanément dans la pensée se développe successivement dans le langage. On pourrait comparer la pensée à un lourd nuage qui déverse une pluie de mots » (Vygotski, 1985 p. 379).

La pensée prend naissance dans ce que cet auteur appelle la sphère motivante de notre conscience, qui englobe les affects, les besoins, les pulsions, les intérêts, les émotions. La pensée est intimement liée au langage.

Maintenant que nous avons tenté de définir le terme de « pensée », nous pouvons dire que l'enfant structure sa pensée en développant les processus de pensée qui la composent.

3.2. Les processus de pensée

Dans le chapitre 5 de son livre *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Piaget aborde le concept de syncrétisme de la pensée, qui est le fait que la pensée est un mélange de plusieurs influences telles que les schémas d'imagerie, les schémas d'analogie, les croyances, l'assurance.

Pour Piaget, en lien avec les stades de développement de l'enfant, avant 7 ans, l'égoцентризм entrave le développement de la pensée. C'est plus tard que l'enfant passera d'une compréhension syncrétique à un véritable raisonnement. (Piaget, 1923)

Pour Barth, la pensée dispose des connaissances déjà intégrées par l'apprenant, ce qu'il sait déjà va influencer la réaction devant une réalité nouvelle. Cet auteur affirme que « ce n'est pas le contenu exposé qui informe d'abord l'apprenant, mais ce qu'il sait qui lui permet de donner une signification au contenu exposé ». le support de la pensée s'articule alors avec le répertoire cognitif existant. (Barth, 1993, p. 35)

Pour terminer, Piaget met en lumière trois notions fondamentales qui apparaissent dans les processus de développement de la pensée.

- **La conservation ou permanence**

Cette notion se traduit vers l'âge de 2 ans par le fait que l'enfant maîtrise la conservation d'un objet. Il saisit la permanence de l'objet qui lui permettra par la suite de le reconnaître malgré les déformations dues aux différents angles perceptifs sous lesquels il se présente, mais pourra aussi retrouver un objet qui aurait disparu de son champ de vision. Par la suite, les enfants pourront intégrer la conservation des quantités, la permanence du nombre, la permanence du poids et du volume.

- **La classification**

Cette notion est en fait la compréhension de l'ensemble des qualités communes aux individus ou aux objets appartenant à une catégorie. On peut aussi l'appeler catégorisation. La classification se fera d'abord sur un plan perceptif, pour ensuite supposer de l'abstraction et de la généralisation. Morel s'appuie sur les travaux Parra et Cabrejo pour affirmer que l'enfant doit nécessairement passer par une catégorisation pour rendre pensable quoi que ce soit.

- **Le nombre ou numération**

Le nombre est alors considéré comme un instrument logique de l'intelligence humaine. Deux systèmes logiques se construisent chez l'enfant simultanément, l'aspect cardinal du nombre (quantité d'objets) et l'aspect ordinal (sériation ou relations entre les nombres). Viendra ensuite la notion de conservation du nombre. (Troader et Martinot, 2003)

Bruner traite quant à lui le processus de la pensée et son produit. La pensée est indissociable de son contenu. Pour cet auteur, la pensée est constituée d'un acte de catégorisation, dont tout acte cognitif dépend, ainsi que de processus de conceptualisation. Les catégories réalisées seront les instruments auquel l'enfant aura accès pour comprendre le monde. (Bruner cité par Bart, 1993, p.33). Le concept de conceptualisation sera repris par Paour, en lien avec la remédiation cognitive que nous expliciterons plus loin.

Pour penser et se représenter le monde, Berger ajoute que la pensée passe par la construction d'un corps contenant et clos, par la construction d'invariants fondamentaux, ainsi que par la permanence de repères constants qui serviront à construire une représentation du monde. (Berger, 1996, p. 2)

D'autres processus de pensée peuvent être mis en œuvre, en lien avec le langage. La mémorisation, la conceptualisation, la catégorisation, l'abstraction.

Le langage aide la pensée à se structurer. Mais en retour, le langage nourrit la pensée, et peut être l'outil de communication de la pensée.

4. Parler / le langage

La pensée est à associer au langage, tant les deux concepts sont liés, par le fait que le langage lie la pensée aux mots. C'est le langage qui fera que l'enfant communique sa pensée, langage évoluant également par stades successifs (langage fonctionnel, langage égocentrique, les conversations, l'explication verbale). Le langage est alors le vecteur principal des interactions cognitives interindividuelles, et ces interactions sont primordiales au développement de la pensée. (Troadek et Martinot, 2003)

Le langage permet de penser, et de rendre des choses présentes à l'esprit sous forme de mots ou d'images. Les pensées sont partagées grâce au langage, mais le langage est aussi utilisé pour que les choses se produisent, pour réaliser nos désirs. (Astington, 1999, p. 69) Le langage est le régulateur du fonctionnement cognitif. (Paour, 2009)

Le langage joue un rôle de régulateur de la pensée conjointe, ainsi que de l'attention conjointe.

La pensée peut être considérée comme les états mentaux, les mots permettent l'expression de ces états, et les actes sont alors les comportements liés à ces actes de discours. La pensée, c'est-à-dire les croyances et les désirs permettent une action dans le monde. (Astington, 1999, p.71)

Pour Vygotsky, le langage est la réalisation définitive de la pensée dans une formulation verbale. La pensée ne s'exprime pas dans le mot mais se réalise dans le devenir de la pensée dans le mot. L'énoncé verbal n'est pas le reflet d'une pensée préexistante, et ne transmet pas un message tout fait, mais est en réalité le moyen par lequel le sens devient existant. (Vygotsky, cité par Schneuwly, 1989)

Le langage aide la structuration de la pensée, et celle-ci nourrit le langage. Le langage aide à mettre des mots sur la pensée.

Les interactions sociales, dont les résultats nourrissent le flux de la pensée sont alors structurées et organisées par le langage.

Vygotsky résume alors :

Dans le drame vivant de la pensée verbale, le mouvement s'effectue en sens inverse — du motif, qui donne naissance à la pensée, à la formulation de cette pensée elle-même, à sa médiatisation dans les mots du langage intérieur, puis dans les significations de mots du langage extériorisé et, enfin, dans les mots » (Vygotsky, 1933 p. 382).

Le langage a pour cet auteur deux aspects, l'un extérieur, qui est la phonétique, et l'autre intérieur, qui est le sens, appelé sémantique. (Vygotsky, 1933 p. 382).

Morel s'interroge notamment sur les premiers raisonnements et l'émergence du langage qui nous permet de signifier ce que nous avons élaboré mentalement. Cette dimension du langage appelée dimension noétique permet d'objectiver les expérimentés et de systématiser les relations entre les phénomènes. Les enfants en difficulté peuvent construire leur propre compréhension du monde ainsi que leur espace à penser.

Dans son ouvrage « le langage et la pensée » Chomsky pose deux questions :

- « La langue reflète-t-elle les processus mentaux humains ?
- La langue forme-t-elle le cours et le caractère de la pensée ? » (Chomsky, 1968)

Dans cet ouvrage, l'auteur tente d'expliquer la créativité même du langage, tout en parlant d'innéisme. Pour lui, la grammaire se construit spontanément, ce qui réfute la théorie behavioriste, dans laquelle le langage se construit par conditionnement.

Pour Chomsky, le langage est le produit d'une capacité qui appartient à l'homme et est inscrite génétiquement en lui, qui lui permet de relier le son et le sens. (Chomsky, 1968, p. 46)

Le langage humain est alors intentionnel, syntaxique et énonciatif. Il a deux fonctions : il sert à permettre la pensée, et secondairement, il sert à communiquer. (Chomsky, 1968)

L'esprit produit un système de propositions qui expriment le sens d'une phrase. La phrase est le signal physique, le système de propositions et le signal étant reliés par des opérations formelles, que l'auteur appelle les transformations grammaticales. La phrase a alors une structure profonde, qui détermine le sens, et une structure superficielle, qui détermine la phonétique. (Chomsky, 1968)

Pour Vygotsky, le langage est surtout social, et permet les échanges, le contact et la coordination. Il existe pour cet auteur une grammaire de la pensée, qui se transforme lors de la mise en mots de notre pensée en une grammaire de mots. (Vygotsky, 1933 p. 335).

Pour Barth, le langage est l'outil culturel le plus important, car il est à la fois un moyen de donner du sens au vécu et un reflet de ce que nous apprenons, il « produit ce qui le constitue ». (Barth, 1993)

Il existe selon Piaget différents langages que l'enfant met en œuvre tout au long de son développement, et qui va permettre justement ce développement. Le langage égocentrique (écholalies, monologue) n'a pas pour objectif de diriger la pensée. Il a d'abord le rôle d'accompagner et de renforcer l'activité individuelle. Lors de l'activité de langage égocentrique, les enfants confondent le monde avec eux-mêmes. Le langage socialisé (information adaptée, ordre, prière, menace, critique, question, réponse) a pour but d'échanger sa pensée et d'agir sur l'interlocuteur. (Piaget, 1923) Vygotsky ajoute que le langage égocentrique, qu'il appelle langage intérieur se modifie pour devenir compréhensible. Il joue alors un rôle de médiateur dans la formation de la pensée verbale au cours de l'activité pratique de l'enfant. (Vygotsky, 1933) Dans le langage égocentrique entre 3 et 5 ans, l'enfant utilise des formes courtes, destinées à lui-même. L'enfant organise, planifie son action, met de l'ordre dans la suite de ses opérations. (Vygotsky, 1933 p. 76). Pour Piaget, le langage égocentrique disparaît, alors que Vygotsky pense que ce langage s'intériorise.

D'autres auteurs ont pu tenter de créer une typologie du langage.

Nous nous intéresserons ici à l'analyse pragmatique du langage, c'est-à-dire en étudiant le langage produit dans des actes de communication, son usage social ou culturel.

Vanderveken présente alors la typologie suivante :

- Les actes de langage assertifs . Ils ont pour fonction de décrire le monde, de le représenter.
- Les actes de langage directifs. Ils ont comme fonction de tenter de faire réaliser une action à quelqu'un.
- Les actes de langage promissifs. Ils engagent la personne à réaliser elle-même quelque chose.
- Les actes de langage expressifs. Ils ont fonction de rendre compte d'un état mental.
- Les actes de langage dits des déclarations. Ils expriment des intentions d'accomplir ou bien de réaliser quelque chose dans le monde. (Vanderveken, cité par Troadec et Martinot, 2003 p. 95)

C'est maintenant que nous les avons explicités que nous pouvons nous appuyer sur la triade « Agir, penser, parler » afin d'étudier plus précisément la construction du savoir chez les enfants non déficients. En effet, en lien avec ma recherche, nous allons voir comment s'organise l'acquisition de savoirs et de savoir-faire chez les enfants atteints de déficience intellectuelle.

Et pour l'enfant déficient ?

1. *La déficience intellectuelle*

1.1. *Le concept d'intelligence*

La notion de déficience intellectuelle est directement liée au concept d'intelligence. Elle peut se définir comme un « manque d'intelligence » par la définition du mot « déficience » comme un insuffisance. (Larousse 2015)

Il est nécessaire de tout d'abord définir l'intelligence pour ensuite définir ce qu'est la déficience intellectuelle. Cependant, ce concept ne peut pas se définir simplement tant il est complexe, et défini différemment selon les chercheurs. Gardons en tête que l'intelligence est en lien avec les processus de pensée.

De Vecchi et Carmona-Magnaldi définissent l'intelligence par sa fonction. Pour ces auteurs, l'intelligence nous permet de prendre du recul sur le réel, et de penser les choses en leur absence. L'intelligence nous permet de construire notre vision du monde, en nous appuyant sur des modèles abstraits. Ces auteurs abordent là l'importance des opérations mentales telles que l'abstraction, la conceptualisation et la catégorisation. (De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996 p.151)

Pour Piaget, l'intelligence se définit par plusieurs points : le point de vue fonctionnel, pour ce qui concerne l'adaptation à des réalités, le point de vue génétique, et le point de vue structural, qui concerne l'organisation des actions cognitives. (Piaget, 1923)

Paour ajoutera que l'intelligence repose sur un « ensemble de savoirs et de savoir-faire généraux, transférables et modifiables ainsi que sur des caractéristiques affectives et motivationnelles qui en favorisent ou entravent l'épanouissement. » (Paour, 2009, p.6)

Barth met en avant la théorie de Gardner, qui conçoit l'intelligence non pas comme une capacité générale mesurable, mais comme une multiplicité de potentiels. (Barth, 1993)

Le concept d'intelligence multiple est alors structuré en 7 intelligences distinctes :

- l'intelligence musicale,
- l'intelligence corporelle et kinesthésique
- intelligence logico-mathématiques, et pensée scientifique
- l'intelligence linguistique

- l'intelligence spatiale
- l'intelligence interpersonnelle
- l'intelligence intra-personnelle (Gardner, cité par Barth, 1993)

Avec ces éléments, la question de la mesure quantitative de l'intelligence peut se poser.

1.2. Historique de la déficience intellectuelle et sa prise en charge

Avant d'aborder les concepts de développement de la pensée chez les enfants déficients intellectuels, il est nécessaire de définir et d'expliciter ce qu'est la déficience intellectuelle et quels troubles elle peut engendrer, notamment sur le plan cognitif. De plus, avant de définir la déficience intellectuelle comme elle est perçue aujourd'hui, il est nécessaire de la replacer dans un contexte d'évolution au fil du temps.

Bernadette Céleste retrace l'évolution à travers l'histoire de ce concept. Ce sujet peut être l'objet de controverse, et qui porte aujourd'hui selon l'auteur le poids de son histoire. Nous ferons référence également au livre de Roger Misès qui trace également l'historique de la notion de déficience dans ses ouvrages.

Selon Céleste, dans les civilisations Antiques, que ce soit en Italie, en Grèce ou encore en Egypte, les naissances d'enfants malformés étaient considérées comme des messages divins. A Rome, les enfants malformés devaient être « rendus aux Dieux », donc tués. Cependant, un paradoxe existait dans le fait que Rome ait créé les premières mesures légales qui concernaient les « malades de l'esprit », la mise sous tutelle et la curatelle. Le rôle prépondérant de la mère est alors souligné dans l'origine du handicap. (Céleste, 2005 et Misès, 1975)

A l'époque médiévale, les simples d'esprit sont considérés comme criminels ou démoniaques, mais la religion chrétienne fera changer les pratiques, même si le handicap reste toujours le résultat d'une intervention divine. Cependant, le regard change sur les « malades de l'esprit », considérés parfois comme fils de démon, ce qui permet de laver les péchés de la famille. La religion chrétienne prône la béatitude et la simplicité d'esprit, ce qui peut valoriser les

personnes handicapées, et Saint Thomas d'Aquin ne considère plus l'imbécillité comme un péché.

C'est à cette époque qu'apparaît la première catégorisation concernant les « malades de l'esprit », le plus souvent pris en charge par leurs communautés. En effet, on distingue désormais les maladies mentales, dites évolutives, des déficients mentaux, dont les troubles sont immuables.

C'est à la renaissance qu'apparaissent les premières exclusions et enfermements à l'égard des déficients mentaux, exclus pour préserver la société. Le lien avec la volonté divine est toujours d'actualité afin de justifier cet écartement de toute vie sociale. Luther dit alors que le « diable siège » chez les arriérés, qui ne sont que « masse de chair ». (Misès, 1975, p.18)

Ambroise Paré en 1543 contredira alors ces théories divines, et introduira les premières classifications scientifiques.

Montalte en 1600 distinguera dans son *Archipatologia* la déficience intellectuelle de la maladie mentale, et avec Willis au 17^{ème} siècle, les prémices de l'éducabilité cognitive apparaissent, avec ses propositions pédagogiques destinées aux malades mentaux. (Misès, 1975, p.19)

Platter proposera la thèse de la dégénérescence, où après avoir défini l'imbécillité congénitale comme un défaut d'intelligence incurable, il soulignera que « les hommes intelligents et actifs engendrent des enfants semblables à eux, alors que les improductifs engendrent des enfants à l'esprit engourdi ».

Les sots, stupides, et imbéciles sont alors différenciés, on leur donne des droits.

Les premières catégorisations sont amenées par Esquirol, qui exclut la déficience intellectuelle des maladies.

Jusqu'au milieu du 17^{ème} siècle, il y a peu de recherche sur les enfants déficients. On s'en désintéresse, même du côté éducatif. C'est en 1630 qu'ouvre une première classe dans un lieu d'enfermement, grâce à un nouveau modèle de prise en charge médico-pédagogique des enfants déficients.

Seguin créera en 1846 ensuite une première méthode d'éducation particulière, en ayant une classe dans un hospice.

En 1870, Jules Ferry crée l'école publique, gratuite, laïque et obligatoire. En parallèle, un secteur enfance dite « anormale » est créé, où la sélection est référée au concept de « norme ».

En 1879, Bourneville révolutionne la prise en charge des enfants déficients intellectuels en créant un modèle d'organisation de soins destinés à ce public spécifique. Il prône l'éducabilité de ces enfants et met en place des services d'infirmières à visée éducatives.

En 1899, on nomme les enfants déficients : idiots, de complet à gâteux, non gâteux, ou valides suivant leurs capacités.

Au cours du 19^{ème} siècle, jusqu'au 20^{ème}, par le développement de la psychologie, la place des enfants déficients est régulièrement interrogée, notamment dans le système éducatif. (Céleste, 2005) Malgré cela, Fernald énonce que « tout déficient mental, et surtout l'imbécile léger est un criminel en puissance ». (Misès, 1975, p.21)

La loi d'orientation en « faveur des personnes handicapées » de 1975 fonde alors les « droits des personnes qui n'ont pas la capacité d'une participation comparable à celle de la capacité moyenne reconnue normale ». (Loi 75-534 du 30 juin 1975)

Pour tracer une évolution de la déficience et de sa prise en compte dans la société, il est nécessaire de parler des travaux de Binet et Simon, quand la mesure de l'intelligence est en lien direct avec le concept de déficience.

En effet, Binet et Simon créeront la première échelle de mesure de l'intelligence, ce qui révolutionnera la prise en charge des enfants dits déficients. Binet avait pour objectif d'évaluer les capacités intellectuelles et non pas le manque d'intelligence. (Binet, cité par Misès, 1975, p. 34)

Binet définit une intelligence en lien avec les compétences scolaires, ce qui fait émerger la notion « d'anormaux d'école », qui causeront bien des questionnements au sein du système scolaire. C'est Stern qui fera émerger la notion de QI (quotient intellectuel).

Les travaux de Binet et Simon ont eu une répercussion importante sur la prise en compte de la déficience et sa définition.

1.3. Définitions et classifications de la déficience intellectuelle

R. Mises dans les années 60, après des politiques ségrégatives, a reconsidéré la définition de déficience, ce qui a permis de changer la vision qu'avait la société de cette pathologie. Mises en effet a créé un nouveau modèle psychopathologique des déficiences mentales, qui ne sont plus alors considérées comme un manque ou en terme de déficit. Mises ajoute aussi dans la définition de la déficience le rôle du champ familial et social, ainsi que le caractère évolutif de

cette déficience, qui n'est plus immuable. Le concept de déficience dysharmonique voit le jour. (Mises, 1975)

Afin de caractériser la déficience intellectuelle, il est nécessaire de se référer à la définition que donne l'Organisation mondiale de la santé (OMS), prise en compte par la société française et le ministère de l'Education nationale. En effet, celle-ci définit ce qu'est une déficience intellectuelle et quelles conséquences elle peut avoir sur le développement psychique et cognitif de l'enfant.

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) dès 1985 reprend les travaux de Wood sur la notion de handicap. Dans la définition donnée elle distingue :

- La déficience, « perte ou anomalie portant sur un organe ou une fonction », qui correspondrait donc à un état lésionnel.
- L'incapacité, « absence ou réduction de la capacité d'agir » qui correspondrait à une atteinte fonctionnelle touchant toute activité de la vie normalement accomplies par une personne.
- Le désavantage, « somme des frustrations (empêchements), durables qui résultent des déficiences ou incapacités entraînant pour le sujet une impossibilité totale ou partielle de remplir le rôle qui aurait été normalement le sien. » (Organisation Mondiale de la Santé [OMS], 1985)

L'OMS a aujourd'hui mis à jour la définition de la déficience ainsi :

On entend par déficience intellectuelle la capacité sensiblement réduite de comprendre une information nouvelle ou complexe, et d'apprendre et d'appliquer de nouvelles compétences (trouble de l'intelligence). Il s'ensuit une aptitude diminuée à faire face à toute situation de manière indépendante (trouble du fonctionnement social), un phénomène qui commence avant l'âge adulte et exerce un effet durable sur le développement.

Les déficiences ne dépendent pas seulement des troubles ou problèmes sanitaires de l'enfant, mais aussi, et essentiellement, de la mesure dans laquelle les facteurs environnementaux contribuent à la pleine participation de l'enfant à la communauté et à son insertion totale dans la société. Organisation Mondiale de la Santé (OMS, 2006)

L'OMS a édité une classification des maladies mentales appelée CIM – 10 (classification internationale des maladies). Le chapitre 5 concerne les troubles mentaux et du comportement. Dans cette classification, le retard mental est défini comme un « arrêt du développement mental ou un développement mental incomplet, caractérisé par une

insuffisance des facultés et du niveau global d'intelligence, notamment au niveau des fonctions cognitives, du langage, de la motricité et des performances sociales ». (OMS, 2006)

Le CIM-10 est souvent opposé au [manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux](#) (DSM-IV), créé par l'[Association américaine de psychiatrie](#).

Celui-ci définit le retard mental comme un « fonctionnement intellectuel global inférieur à la moyenne avec une limitation du fonctionnement adaptatif, avant 18 ans, le fonctionnement intellectuel global étant défini par le QI ». (DSM-IV,1994)

Aujourd'hui, les tests métriques tels que le WISC permettent d'obtenir une classification reconnue par l'OMS selon le chiffre du QI (quotient intellectuel) total obtenu à l'issue du test.

La classification est la suivante :

Classification	Quotient Intellectuel global
Retard léger	50-69
Retard moyen	35-49
Retard grave	20-34
Retard profond	20 >

La notion de déficience intellectuelle fait aussi référence aux enfants autistes atteints de troubles de l'intelligence. Elle s'applique aussi aux enfants placés en institution à la suite de déficiences pressenties ou d'un rejet du milieu familial, et qui souffrent par conséquent d'un retard de développement et de problèmes psychologiques.

De Maistre classe les déficiences en deux catégories, les arriérations d'origine organique, et les arriérations mentales structurales. Elle définit la déficience comme un trouble fonctionnel de la relation de l'enfant au monde. (De Maistre, 1970, p. 41)

Misès dans sa définition de la déficience montre que les tests psychométriques ne se suffisent pas à eux seuls afin de poser un diagnostic :

« Ils montrent une fois de plus que la compréhension du débile n'est pas l'affaire des seuls spécialistes d'un champ étroitement délimité sur des critères psychométriques. Au contraire, on découvre la fécondité d'un éclairage apporté de lieux différents et notamment par les psychanalystes. » (Misès, 1975, p.31)

Berger quant à lui affirme que les tests psychométriques assurent une sécurité diagnostique, mais que l'on ne peut s'en contenter pour établir le profil des enfants qui sont pris en charge. De Maistre le rejoint sur ce sujet en ajoutant que l'on ne peut considérer seulement le chiffre, mais la déficience doit être également perçue en terme de comportement. Pour cet auteur, les tests ne mesurent pas à proprement parlé l'intelligence, qui n'est pas mesurable. Les tests en effet mesurent la distance de l'état intellectuel de l'individu avec celui de la moyenne générale de l'humanité. Est mesurée la différence entre l'âge chronologique et l'âge mental. (De Maistre, 1970, p. 16)

La déficience intellectuelle amène des troubles, dans le développement, la structuration et le développement de la pensée.

1.4. Les troubles dus à la déficience

Il est nécessaire de faire un rapide exposé des difficultés que peuvent rencontrer les enfants déficients, car connaître leurs troubles et les identifier peuvent nous permettre de mettre en place une pédagogie adaptée à ceux-ci. L'origine de la déficience est largement abordée dans de nombreux ouvrages mais ne sera pas abordée dans cet écrit. Pour Paour, la déficience est une carence, un déficit, un manque, une absence, que l'intervention vise à pallier. Pour cela, il est nécessaire de dépasser les fixations en profitant de la plasticité cérébrale des enfants, afin de développer de nouvelles structures logiques. (Paour, cité par Ionescu, 1993, p. 41)

Il est tout de même important de souligner que des études ont montré que les enfants déficients présentent un sommeil nocturne différent des enfants non déficients. En effet, ils ont une période de latence plus importante, ainsi que des phases de sommeil paradoxal plus courtes, qui est directement en lien avec la mémorisation. (Paour et Grubar, 1993, p. 112)

Nous allons donc présenter les troubles cognitifs que peuvent présenter les enfants déficients, pour ensuite définir les objectifs de travail préconisés par différents auteurs.

Nous l'avons vu, le langage a une fonction de régulation du fonctionnement cognitif. Les enfants ayant un trouble du langage, ou un déficit de langage intérieur peuvent alors présenter des difficultés d'autorégulation dans les apprentissages. (Paour, 2009)

Pour Piaget, en lien avec les stades de développement de l'enfant que nous avons vu plus tôt, on observe chez l'enfant déficient le même développement opératoire. Pour cet auteur, les enfants déficients atteignent le stade des opérations concrètes, mais ont une incapacité à accéder au stade des opérations formelles. (Piaget, cité par Inhelder, 1969, p. 4) Inhelder rejoint Piaget en ajoutant que déficients et non déficients ont une structure cognitive développementale similaire. (Inhelder, cité par Ionescu, 1993, p. 40)

En lien avec cela, selon Berger, la déficience peut entraver la symbolisation. La notion de permanence de l'objet n'est alors pas acquise. La notion de conservation est indispensable au développement cognitif, qui n'est pas permis lorsque celle-ci n'est pas acquise

La pensée par concept est l'une des formes les plus élaborées de l'activité humaine. (Vygotsky, cité par Rochex, 1996) Cependant, les enfants déficients peuvent avoir des difficultés de conceptualisation, ce qui restreint l'accès à la construction du savoir.

Berger ajoute que les enfants déficients peuvent avoir des difficultés de représentation de soi, ce qui entrave le développement de la pensée, comme nous avons pu le voir plus haut. Gibello ajoute alors que ces difficultés peuvent engendrer des dysharmonies cognitives importantes, ainsi qu'un retard d'organisation et de structuration du développement.

Morel affirme que les enfants ayant des troubles du langage oral présentent souvent un retard dans le développement des conduites ludiques, conduites ludiques à observer et à analyser.

Les enfants déficients peuvent aussi avoir une problématique œdipienne atteinte, ainsi que des troubles de la structuration temporelle et spatiale (latéralité, schéma corporel, immaturité motrice). Comme nous l'avons vu plus haut, ces éléments constituent des pré-requis au développement de la pensée, et donc à la construction du savoir. On peut voir alors apparaître en lien avec celle-ci un retard des acquisitions langagières, ainsi que du développement affectif, intellectuel et instrumental. (Cahn, cité par Berger, p. 72)

Les enfants déficients peuvent manquer d'acquis au niveau des compétences sociales, ainsi que des difficultés dans les relations interpersonnelles (émotion, communication, affirmation de soi, capacité à résoudre un problème).

Afin de résumer ce qui a pu être observé chez les enfants déficients, Feuerstein, Rand et Sasson dressent un répertoire des troubles que peuvent rencontrer les enfants déficients :

- Des fonctions cognitives troublées :

Une perception vague et insuffisante, un manque d'exploration, ainsi qu'un manque de planification des actions, des troubles au niveau des instruments verbaux réceptifs, qui affectent la discrimination, et donc la classification, des difficultés dans le repérage spatial et temporel, troubles de la notion de permanence, difficultés dans le recueil des données, manque de lien entre les connaissances, segmentation importante des données.

- Des fonctions d'élaboration troublées :

Des difficultés à percevoir un problème, ainsi que des difficultés dans le tri des données pertinentes pour le résoudre, manque de comparaison des données, appréhension épisodique de la réalité, troubles du raisonnement logique, manque ou troubles de l'intériorisation, et d'émission d'hypothèses, manque de mise en place de stratégies de vérification, et de planification.

- Des fonctions liées à la communication des solutions finales

Des modalités de communication égocentrique, troubles au niveau instrumental pour communiquer des réponses élaborées, blocages, réponses vagues sans précision, comportement impulsif.

Nous complétons ce répertoire par les travaux de De Maistre, qui parle de troubles de la communication, ainsi qu'une relation au monde troublée. Des troubles non spécifiques à la déficience peuvent apparaître, comme les troubles ou l'absence d'installation du langage, les difficultés d'organisation perceptivo-motrice, et les troubles de l'affectivité. (De Maistre, 1970, p. 41)

Avec le concept d'éducabilité cognitive, les déficients ne sont plus perçus comme non éducatibles. Les faire progresser, favoriser l'estime de soi, leur maturité, développer les capacités d'introspection, baisser leur mauvais ajustement émotionnel, et favoriser leur liberté de communication deviennent les objectifs des équipes qui travaillent avec ce type de public. Les établissements, enseignants, soignants tentent de développer les facultés d'adaptation des enfants déficients, dans les domaines sociaux, éducatifs, culturels ou professionnels.

Barth considère que pour construire un savoir nouveau, ou élaborer une pensée, l'apprenant se base sur les connaissances qu'il possède dans son répertoire cognitif pour donner une signification au nouveau contenu ou à la nouvelle situation. Pour cet auteur, la construction des savoirs est difficile lorsque la nouvelle situation rencontrée ne déclenche aucune correspondance avec des connaissances du répertoire cognitif. (Barth, 1993, p. 36) Cependant,

une question peut se poser, sur quel répertoire cognitif peuvent s'appuyer les enfants déficients, qui par définition ont très peu de connaissance ?

Connaître les troubles qui touchent les enfants atteints de déficience intellectuelle permet de mettre en place au quotidien une pédagogie adaptée, individualisée, et fixer des objectifs d'apprentissage en lien avec les problématiques des enfants suivis. Pour cela, nous nous appuyons au quotidien sur des courants que nous allons présenter maintenant.

2. *Les courants : l'éducabilité cognitive et la remédiation*

2.1. *L'éducabilité cognitive*

« Candeur calculée, dans la conviction d'éducabilité de tout être humain, qui permet et provoque la pensée, l'imagination, l'action et l'exercice de la liberté de ceux que l'on accompagne » (Meirieu, 1991)

Philippe Meirieu dans cette citation repose alors les bases du principe d'éducabilité cognitive, dans les mots « éducabilité de tout être humain ».

L'éducabilité cognitive, plus qu'un principe, est un courant pédagogique inspiré des recherches de Piaget, de Vygotsky, et de Bruner. (Trodec et Martinot, 2003)

Esquirol affirmait en 1938 :

L'idiotie n'est pas une maladie, c'est un état dans lequel les facultés intellectuelles ne se sont jamais manifestées, ou n'ont pas pu se développer assez pour que l'idiot ait pu acquérir des connaissances relatives à l'éducation que reçoivent les individus de son âge, placés dans les mêmes conditions que lui. [...] On ne conçoit pas de changer cet état ». (Esquirol cité par Misès, 1975, p. 32)

Ce courant pédagogique lutte alors contre le fatalisme affirmé par Esquirol, et s'oppose à la reproduction et à la notion de « dons », en affirmant que tout être humain peut apprendre, acquérir des compétences, progresser et se développer. (Loarer, 1998)

Itard (1774-1838) est un des premiers à accepter le postulat que l'intelligence est éducable, et tente de rééduquer Victor, l'Enfant sauvage de l'Aveyron. Par la suite, Seguin (1812-1880), travaillant dans une école pour déficients mentaux s'intéresse aux travaux sur l'éducabilité

cognitive, et met en place une pédagogie spécifique et innovante, qui sera opérante au sein de son école. (Loarer, 1998)

R. Feuerstein et Paour, inspirés par les travaux de Piaget poseront par la suite le fait que l'intelligence est éduicable, et qu'il est possible de développer, grâce à des méthodes pédagogiques spécifiques, des stratégies mentales qui vont permettre la réussite de tous dans les apprentissages. Cette pédagogie spécifique permettra d'actualiser les opérations mentales et intellectuelles maîtrisées, et structurer progressivement ses modes de traitement de l'information lorsqu'ils sont inopérants, notamment chez les enfants déficients (Homage et Perry, 1987).

Nous parlons bien là d'aide à la structuration de la pensée, le formateur ayant pour mission d'enseigner les règles de penser, des processus d'acquisition et d'utilisation des compétences, ainsi que des procédures intellectuelles. C'est apprendre à apprendre et apprendre à penser (Loarer, 1998).

Feuerstein posera le principe de la modifiabilité cognitive structurale. Loarer précise que l'on cherche par ces nouvelles méthodes pédagogiques à améliorer le fonctionnement cognitif des personnes, en se basant sur le fait que l'intelligence est modifiable et rééducable. Le fonctionnement cognitif comprend pour Loarer les capacités d'apprentissage, les fonctions intellectuelles, ainsi que les possibilités d'adaptation. (Loarer, 1998)

L'éducabilité cognitive ne se fixe pas sur les savoirs en eux-mêmes mais sur le processus qui permettra d'acquérir un savoir, ce que nous explique L. Talbot. (Talbot, 2005)

Les auteurs Talbot et Loarer s'accordent sur les grands principes de l'éducabilité cognitive en tant que méthode pédagogique :

- **Le principe d'action** de l'apprenant sur son environnement, se basant pour construire son savoir sur l'empirisme.

L'action du sujet sur son environnement, comme vecteur d'apprentissage, est une idée qui provient de la théorie de Piaget sur la construction du savoir. En effet, l'apprenant n'est pas passif, mais doit agir pour construire son savoir.

- **Le principe de métacognition**

La métacognition est définie par l'auteur John H. Flavell en 1976 comme « l'ensemble des connaissances et procédures de contrôle qu'une personne met en œuvre pour gérer son propre fonctionnement cognitif ». (Flavell, cité par Troadec et Martinot, 2003, p.105)

La métacognition est ce que l'on connaît des procédures mentales, des connaissances et des stratégies que l'on met en œuvre pour apprendre et construire un savoir. Elle permet une prise de conscience du sujet sur son fonctionnement cognitif, et permet aux apprenants de construire leur savoir, mais surtout favoriser le transfert de ses stratégies.

On est conscient au moment où l'on apprend, de la compétence mise en œuvre au moment où on le fait. Nous sommes alors aussi conscients du fait que l'on en est conscient. Pour Vygotsky, ce processus mental est nécessaire pour un transfert de compétences réfléchi et volontaire. (Vygotsky, cité par Barth, 1993)

Nous reprendrons plus loin ce concept en lien avec les pratiques de remédiation cognitive, car au vue des troubles et des difficultés d'apprentissage et de construction de savoir que peuvent rencontrer les enfants déficients, le processus de métacognition semble alors inaccessible aux enfants atteints de déficience intellectuelle.

- **La médiation par l'enseignant**, ou médiation sociale des connaissances. (Talbot, 2005)

Feuerstein dira que la médiation peut « provoquer une modifiabilité cognitive continue des individus ». Cette idée de médiation rappelle le concept de Zone Proximale de Développement développé par L. Vygotsky, zone de potentialité de construction de savoir qui sera plus importante lorsqu'un enseignant, ou un adulte viendra médiatiser le savoir en question.

La notion de médiation (où le professionnel médiatise le savoir, par le langage ou par un dispositif) est à différencier de la remédiation. Pour les enfants déficients intellectuels, on parlera de remédiation cognitive, qui cherche à corriger les déficiences qui ont entravé le développement intellectuel de l'enfant.

2.2. La remédiation cognitive

La remédiation cognitive est une méthode de prise en charge psychologique qui a vu le jour à la fin des années 1970, dont le but est d'améliorer durablement le fonctionnement cognitif de l'enfant, et d'en développer l'instrument de l'intelligence, afin d'améliorer son adaptation globale, son autonomie et bien-être. Cette méthode accompagne la construction de l'intelligence, et ses déterminants affectifs et motivationnels chez l'enfant. Elle paraît particulièrement intéressante à mettre en œuvre avec un public ayant des troubles de

l'intelligence, des fragilités développementales ou bien présentant un déficit de structuration des outils de pensée.

Cette méthode met l'accent sur le processus de conceptualisation, ainsi que sur l'autorégulation des conduites, pour amener l'enfant à mieux comprendre le monde, afin de s'y ajuster.

Le processus de conceptualisation, central dans la remédiation cognitive peut être défini par le fait d'amener les apprenants à expliciter les procédures utilisées dans les activités concrètes mises en place pour répondre à une situation problème. La conceptualisation a un effet structurant et organisateur du fonctionnement cognitif, et permet le transfert de connaissances.

Outre les processus cognitifs structurant la pensée tels que la comparaison, la catégorisation, l'ordination et la numération, doivent être prises en compte les expériences émotionnelles et relationnelles pour accéder à la conceptualisation. Paour prend en considération cette dimension appelée dimension conative (processus affectifs, motivation) dans le processus de conceptualisation.

Dans la mise en place de cette méthode, l'adulte médiatise le fonctionnement et la pensée, pour aider l'enfant à retirer du sens de la situation problème qui lui est présentée. De ce sens sera extraite une compétence transférable et généralisable.

Le médiateur doit installer une relation de sécurité et de confiance, ainsi qu'une dynamique positive pour permettre à l'apprenant en difficulté de progresser. Celui-ci doit être débarrassé de sa peur de l'échec et de son souhait de plaire. Cette méthode permet alors de favoriser l'estime de soi, souvent détériorée de ces apprenants. (Boimare, 2004)

Les activités de remédiation cognitive passent par la mise en place de ce que Paour appelle les « micro-mondes », qui sont les dispositifs matériels qui permettront à l'apprenant de répondre à un problème donné, et favoriseront la conceptualisation. Seront proposées des tâches aux apprenants en lien avec ces micro-mondes, qui permettront un processus de métacognition ainsi qu'une prise de conscience conceptuelle. Les tâches ne seront pas multipliées mais traitées en profondeur afin d'amener un processus d'abstraction. L'attention sera portée sur la qualité des médiations proposées. L'explicitation de l'action, ainsi que sa régulation par le médiateur permettra alors un développement de la réflexivité.

3. *La Prise en charge en IME*

3.1. Les instituts médico-éducatifs : cadre législatif et présentation de l'établissement

Maintenant que nous avons présenté la déficience intellectuelle, il est important de présenter l'environnement dans lequel les enfants atteints de troubles de l'intelligence évoluent. Il est donc nécessaire de définir le cadre de législatif des IME, ainsi que présenter brièvement l'établissement dans lequel j'exerce, et dans lequel mes recherches seront menées.

Les IME ou IMP sont des établissements médico-éducatifs qui accueillent des enfants et des adolescents atteints de déficience intellectuelle. Ils sont régis par l'annexe XXIV au décret n° 89-798 du 27 octobre 1989 et la [circulaire n° 89-17 du 30 octobre 1989](#) qui posent les conditions techniques d'autorisation des établissements et services prenant en charge des enfants ou adolescents présentant une déficience. (Ministère de l'éducation nationale, 1989) La réglementation concernant les IME figure au Code de l'action sociale et des familles.

La circulaire du 30 octobre 1989 aborde également le côté pédagogique de la prise en charge des enfants déficients :

La pédagogie est nécessairement adaptée à la personnalité de l'enfant, à ses goûts, à ses rythmes. Elle ne peut être qu'individualisée. Les pédagogies employées sont actives et individualisées, déployées en petits groupes. Elles conjuguent apports cognitifs et apprentissage d'une vie responsable dans une société. (MEN, 1989)

Le texte rappelle le rôle de l'école en établissement d'éducation spéciale : sans acharnement douloureux, on recherche le développement par le succès de l'action entreprise en s'appuyant, à un moment donné, sur celles des potentialités de l'enfant qui se prêtent le mieux à une action éducative. Chaque enfant ne pourra forcément atteindre tous les stades du développement éducatif dans l'ensemble des champs proposés. Il importe de repérer ceux de ces champs qui, à une époque donnée, pourront le conduire à un réel progrès, source d'épanouissement personnel, de meilleure adaptation au monde, à son environnement.

Présentation de l'établissement

Je vais centraliser ma recherche sur un établissement, celui où je travaille. J'ai choisi cet établissement pour des raisons pratiques, étant sur l'établissement, il m'était plus aisé de prendre contact avec les rééducateurs, mais aussi pour des raisons professionnelles. En effet,

je travaille en lien étroit avec les rééducateurs, et réaliser une recherche qui concerne leurs pratiques pourra enrichir nos échanges, mais également mes pratiques pédagogiques en classe.

L'établissement dans lequel se déroulera ma recherche est l'IMP l'Escolo qui a été fondé en 1976 suite à la loi de 1975, et qui était organisé à l'origine en une structure éclatée dans le cadre des écoles publiques de Toulouse. C'est un établissement médico-social dépendant d'une association gestionnaire régionale, l'APAJH 31 jusqu'en 2014, puis aujourd'hui Résilience Occitanie (Res-o), organisme privé laïc à but non lucratif. Res-o est une association loi 1901 reconnue d'utilité publique. Il dépend de la convention collective nationale des établissements privés d'hospitalisation, de soins, de cure et de garde à but non lucratif du 31 octobre 1951.

Les IME sont financés par l'Assurance Maladie en tenant compte du prix de journée et suite à un agrément de l'ARS (Agence Régionale de Santé), dans le cadre de la loi du 2 janvier 2002 et sont régis par l'annexe XXIV au décret n° 89-798 du 27 octobre 1989.

L'IMP l'Escolo, est agréé avec un régime de demi-internat pour accueillir un effectif mixte de 60 enfants de 6 à 12 ans atteints de déficience intellectuelle légère ou moyenne orientés en IME par la CDAPH, mais a aussi un Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD), dans lequel les élèves sont scolarisés dans des écoles ordinaires, mais bénéficient de prises en charge éducatives ou de soins ponctuellement dans la semaine.

Le demi-internat de l'Escolo est organisé en 5 unités d'enseignement externalisées ou communément appelées antennes, qui sont annexées à des écoles élémentaires ordinaires de Toulouse. Le Sessad est situé dans des locaux à proximité de l'école A. Daste à Toulouse.

Chaque antenne de l'IMP est composée d'une équipe pluridisciplinaire dont un éducateur spécialisé, un moniteur éducateur, un enseignant spécialisé affecté par l'Éducation Nationale à temps plein sur l'antenne. Concernant le soin, un orthophoniste et un psychomotricien à mi-temps assurent les rééducations, alors qu'une assistante sociale, et un psychologue et un médecin psychiatre propose un suivi plus ponctuel.

L'équipe dispose d'une heure de coordination interne, de deux heures par quinzaine de synthèse pluridisciplinaire permettant l'élaboration et le suivi des Projets Personnalisés d'Accompagnement (PPA), de temps de réflexion institutionnels et de séquence d'analyse des pratiques mêlant plusieurs antennes. Chaque antenne assure la prise en charge de 13 enfants et dans ce cadre, la transversalité est prégnante afin d'offrir un accompagnement global et de

permettre le croisement des regards professionnels. Ainsi, des groupes thérapeutiques utilisant des médiations peuvent et sont mis en place.

Concernant les moyens matériels, chaque antenne dispose au sein de l'Escolo d'une salle de classe, d'une salle éducative avec une cuisine, d'une salle de psychomotricité, d'un bureau pour l'orthophoniste, d'un bureau pour la psychologue et d'un bureau pour l'assistante sociale et le médecin psychiatre. A cela s'ajoutent les salles de l'école mises à dispositions et partagées avec les enseignants de chaque école, salle de sciences, d'arts plastiques, informatique, BCD.

Le projet associatif et le projet d'établissement

Les objectifs de l'association Res-o sont de promouvoir la dignité et la citoyenneté des personnes en situation de handicap, de difficulté sociale et/ou de dépendance, sans limite d'âge, en œuvrant à la fois pour leur complet épanouissement individuel et leur meilleure intégration à toute forme de vie sociale.

Le projet d'établissement insiste sur les valeurs de la République et de laïcité ainsi que sur les notions de dignité, citoyenneté, justice et humanisme. Les concepts d'éthique et de responsabilité sont mis en lien avec ceux de compétences et d'innovation.

Au-delà de la mission définie par la loi de 2002 concernant les institutions sociales et médico-sociales qui est de « proposer aux personnes mineures ou adultes, handicapées ou inadaptées, l'hébergement, le placement en internat ou en externat ou dans leur cadre ordinaire de vie, l'éducation spéciale, l'adaptation ou la réadaptation professionnelle par le travail. », l'IMP l'Escolo se fixe comme mission la promotion de l'autonomie et la protection des personnes, la cohésion sociales, l'exercice de la citoyenneté et la prévention des exclusions prenant ainsi en charge et en considération l'enfant dans son unité physiologique, psychique et sociale, comme le montre notamment le support de travail utilisé lors des réunions de projet des jeunes accueillis.

Les objectifs de l'IMP l'Escolo sont dirigés vers l'autonomisation, la réussite professionnelle, l'épanouissement, l'adaptation aux situations de vie courante, l'inclusion sociale et l'élaboration de l'identité individuelle et sociale de l'individu. Ils visent également les familles avec une volonté d'association et d'accompagnement du projet de leur enfant. Ils visent enfin une élaboration négociée de son projet avec l'enfant.

Pour cela, 4 actions majeures sont présentées dans le projet d'établissement :

- Dispenser une scolarisation adaptée et appropriée aux capacités des enfants accueillis
- Assurer une action éducative soutenue cherchant à développer l'autonomie
- Mettre en œuvre les soins et les rééducations nécessaires
- Mener des actions en collaboration avec la famille, afin qu'elles aboutissent à des propositions d'orientation.

La question de l'éthique est permanente dans le discours de la direction et donc au sein de notre réflexion. Elle passe notamment par un respect de l'enfant dans sa globalité, le respect de son projet et de celui de ses parents et leur accompagnement.

Du fait de notre dispositif, nous fonctionnons sur un rythme scolaire classique, tout en respectant le rythme de chacun. Afin de mettre en place un cadre sécurisant et de la permanence, chaque jour est organisé autour de rituels repérés par les enfants qui passent par un temps d'accueil en classe le matin, construit autour d'éléments temporels et visuels leur permettant de se repérer plus facilement, d'une présentation de l'emploi du temps, et de temps tournés vers de la « relaxation » à différents moments de la journée, favorisant l'apaisement dans les temps de transition. En effet, ces temps ritualisés ont pour vocation d'assurer les transitions et permettent d'éviter les sources d'angoisse et poursuivent des objectifs tant thérapeutiques, que pédagogiques et éducatifs. La semaine est également organisée autour de temps repérés d'échanges (Quoi de neuf ? en début de semaine, bilan en fin, ainsi que des médiations fixes tout au long de la semaine). L'année est organisée autour de temps forts dont des projets à visée culturelle (en inclusion ou non), transferts, événements de l'école ou institutionnels, ce qui permet de structurer le temps pour les enfants peu repérés.

De plus, la construction de futurs citoyens et l'épanouissement de la personne est également centrale et se réalisent grâce à différents moyens selon les antennes et l'âge des jeunes accueillis : élection de délégués par participation au Conseil de la Vie Sociale, sorties et projets culturels et sportifs, participation à des élections, transferts, apprendre à se déplacer seul et à faire des choix.

Un autre objectif important est de favoriser l'inclusion, dans ce cadre des inclusions scolaires, individuelles ou collectives sont mise en place, des inclusions périscolaires au sein du Clae et de la cantine, et sociales lors des récréations notamment sont quotidiennes.

3.2. La construction du savoir : le rôle des rééducateurs et des enseignants dans la prise en charge

Avant d'expliciter le rôle des rééducateurs dans la construction du savoir, il est nécessaire de montrer comment les auteurs perçoivent la construction du savoir.

Pour Piaget, l'apprenant apprend par l'action alors que pour Bruner, celui-ci apprend par l'interaction sociale avec un membre plus expérimenté que lui. Pour ces auteurs, dans la construction du savoir, le langage est l'outil le plus important. (Piaget et Bruner, cités par Barth, 1993, p. 37) Pour Vygotsky, dans sa théorie socioconstructiviste explicitée plus haut, le savoir se construit par l'action, mais en lien avec l'environnement, et grâce à la présence d'un médiateur. Nous pouvons associer à cette idée les concepts de tutelle et d'étayage.

Varela, en lien avec la théorie de Bruner, affirme que le système cognitif se construit en interaction avec le milieu à partir duquel il se construit. (Varela, cité par Barth, 1993, p 70) En effet, le savoir se crée à partir d'activités réelles, par la manipulation dans une interaction sociale, située dans des contextes différents. (Barth, 1993, p. 140)

Pour Bastien, la construction des connaissances tend vers « l'établissement de structures logico-mathématiques de plus en plus abstraites, ainsi que par l'élaboration de conduites formelles ». (Bastien, 1997, p. 28)

Pour Berger, apprendre revient à construire une représentation stable et fiable de nous-mêmes et du monde qui nous entoure. Pour cet auteur, le développement cognitif est « donc en grande partie issu de la rencontre entre les mouvements corporels du sujet, ses mouvements psychiques et affectifs et son environnement ». (Berger, 1996, p. 3)

Paour, en lien avec le courant constructiviste, voit la construction du savoir comme un accès à l'abstraction, qui passe essentiellement par la conceptualisation. En voici les étapes :

- L'acquisition de connaissances procédurales, dont les applications sont implicitement organisées par un système relationnel
- Représentation du déroulement des connaissances
- Centration de l'attention sur les résultats mais aussi sur les procédures
- Identification des éléments des procédures
- Abstraction des systèmes relationnels constitutifs des concepts (Paour, 2009)

Faire construire des savoirs

Tout d'abord, nous pouvons nous référer aux auteurs De Vecchi et Carmona Magnaldi qui affirment que le savoir peut être composé de connaissances relatives à des faits, et d'éléments observables, qu'ils appellent des connaissances ponctuelles. Mais il peut être aussi composé de connaissances relatives à des idées générales, des structures mentales organisées, ce qu'ils nomment des connaissances conceptuelles. (De Vecchi et Carmona Magnaldi, 1996, p.151)

La construction du savoir passe alors par l'exploration, la conceptualisation, phase primordiale que nous expliciterons plus loin, l'exercice, la décontextualisation, et pour finir la mobilisation et donc le transfert de connaissances.

Une étape dans la construction de savoirs est la conceptualisation de notions, qui est pour ces auteurs l'organisation de liens entre les notions, par comparaison. Le concept est une fabrication mentale, une représentation abstraite qui admet des critères essentiels et non essentiels. Le concept, comme le savoir a un champ de validité, et de référence. (De Vecchi et Carmona Magnaldi, 1996, p.202)

Morel considère que l'objet au sens large du terme, en lien avec les théories constructivistes, est le principal vecteur de la construction de connaissances, accompagné de la relation, chez l'enfant avant le langage. L'objet est prétexte à la manipulation, l'exploration, à la signification, à la communication.

Pour cet auteur, la construction d'invariants fondamentaux et la mise en relation des objets les uns avec les autres constituent les prémices de la construction du langage pour des enfants dès 9 mois. Or, en lien avec le constructivisme, ces invariants sont construits à partir des actions de l'enfant et des propriétés physiques des objets. Morel ajoute que « les invariants participent à la construction de l'identité de l'objet, de sa permanence, à la construction du lien action-résultat, et au développement de sa causalité ».

C'est plus tard encore, vers 15 mois que les enfants attribuent une signification instrumentale et symbolique aux objets. Il saisit, en faisant le lien signifiant/ signifié, le rôle du langage (nommer les choses). L'enfant pourra créer des liens causaux et temporels, il est désormais l'acteur d'un travail mental, prémices d'un travail syntaxique.

C'est encore plus tard que l'enfant pourra créer de la fiction autour d'un objet. La verbalisation sera dans ce cas-là véhicule et guide de la fiction. L'enfant « inventeur » s'appuie sur ses connaissances afin de créer.

C'est au cours de la deuxième année de vie de l'enfant qu'il comprend le monde à travers des notions de causalité et de temporalité. Plus tard, les enfants organiseront les objets, ainsi que les actions. L'enfant expérimente afin de cerner les choses afin de comprendre l'enchaînement des situations. Ce sont deux activités cognitives constitutives de la pensée.

En lien avec les principes d'éducabilité cognitive et de métacognition, que nous expliquerons plus tard, Barth affirme que la façon d'apprendre, les processus mis en œuvre pour construire le savoir sont aussi importants que les savoirs eux-mêmes. Ces processus influencent la qualité des savoirs acquis, et la pensée elle-même. Les processus, appelés processus cognitifs ou opérations mentales sont structurés par les concepts organisateurs de la pensée, et permettent également le développement de la pensée réflexive. (Barth, 1993)

Pour De Vecchi et Carmona Magnaldi, afin de construire du savoir chez les apprenants, il faut avant tout faire du sens. Le sens donné aux activités pédagogiques, aux situations didactiques sera en lien avec la culture, l'environnement, le milieu social de l'apprenant. Il faut expliciter aux élèves ce que l'on veut faire et dans quel but, la présence d'objectifs clairs permettra à la situation didactique d'être cohérente. Tout cela favorisera un meilleur rapport au savoir, défini par Charlot. En mettant un sens qui l'implique personnellement, l'apprenant pourra faire des efforts et mobiliser de l'énergie afin d'apprendre. (De Vecchi et Carmona Magnaldi, 1996)

Nous l'avons compris, faire du sens et en donner est primordial pour favoriser la construction des connaissances. Les auteurs De Vecchi et Carmona Magnaldi appuient sur l'importance d'une pédagogie de la réussite, afin de stimuler la curiosité des apprenants. L'enseignant doit également amener du sens social à l'apprentissage, pour impliquer l'élève, qui se sentira alors concerné, et donc aura envie de construire des savoirs. Le questionnement de départ doit avoir du sens pour l'apprenant.

Construire des savoirs, c'est aussi donner du sens au monde qui nous entoure. Construire ce sens se fait à travers des modèles explicatifs, ou représentations mentales, qui permettent de décoder la réalité.

Nous apprenons à partir de ce que l'on sait déjà. Nous nous appuyons sur notre répertoire cognitif pour décoder une situation nouvelle et la comprendre (Barth, 1993) effectivement, nous apprenons en modifiant nos conceptions mentales, qui évoluent. (De Vecchi et Carmona Magnaldi, 1996) L'apprentissage est alors une suite de ruptures avec ce que l'on sait déjà, ces ruptures créant un déséquilibre qui favorise l'apprentissage. L'apprenant doit se sentir

suffisamment en sécurité, pour accéder alors à un apprentissage. En effet, « construire un savoir, ce n'est pas ajouter un plus à ce qui existe, mais c'est changer ». L'apprenant déconstruit pour reconstruire, et construire c'est aussi se dépasser, prendre un risque, créer une nouvelle structure cognitive. (De Vecchi et Carmona Magnaldi, 1996) Cette définition de l'acte de construction d'un savoir nous rappelle la théorie de Piaget sur le conflit cognitif, ainsi que celle de Vygotsky sur le conflit Sociocognitif comme générateur d'une construction du savoir.

Faire du sens est primordial, mais De Vecchi et Carmona Magnaldi proposent une entrée par l'imaginaire, afin d'aider les apprenants à construire leurs savoirs. L'imaginaire, très présent chez les enfants, notamment vers 3 ans, prend le relais lorsque l'enfant manque de connaissances. L'imaginaire génère des images indépendantes de ce qu'elles peuvent signifier. La pensée amène ses images à une confrontation avec la réalité, ce qui engendre des convergences ainsi que des divergences entre les images imaginaires et la réalité. On comprend alors le monde à partir du réel et de l'imaginaire. Le symbolique sera alors construit comme un système de représentation (mots, images, figures). (De Vecchi et Carmona Magnaldi, 1996, p119)

Après avoir mis du sens sur les apprentissages, et après avoir pris en compte l'imaginaire, les auteurs affirment que faire du lien entre les savoirs va permettre de les comprendre. En effet, pour De Vecchi et Carmona Magnaldi, structurer sa pensée est un processus intellectuel qui permet d'élaborer un modèle explicatif, et permet une mise en relation d'un savoir nouveau avec un savoir préexistant. Cette activité mentale doit être favorisée par l'enseignant. La structuration permet de relier les connaissances entre elles afin de leur donner de la cohérence. Structurer tout au long des apprentissages permet selon ces auteurs d'accéder au savoir. Le langage peut alors permettre de structurer le savoir, de le formuler et de le conceptualiser grâce à l'abstraction que la formulation demande. (De Vecchi et Carmona Magnaldi, 1996)

Le rôle des rééducateurs dans la construction du savoir

Avant d'explicitier le rôle précis des orthophonistes dans la construction du savoir, il est nécessaire de voir quels concepts sous-tendent le rôle de l'adulte dans celle-ci.

Vygotsky pense que la construction du savoir a lieu essentiellement grâce à la médiation par l'enseignant ou l'adulte entre le sujet et le monde. Cette médiation déclenche et structure le

développement. L'apprenant intériorise les compétences acquises socialement, et crée son langage intérieur.

Barth précise alors le rôle prépondérant de l'adulte, enseignant ou rééducateur, dans cette construction du savoir. En effet, il doit avoir les capacités de développer chez l'apprenant les processus qui vont permettre l'élaboration du savoir. L'apprenant construit son savoir, en mettant en œuvre les outils intellectuels dont il dispose. Cette construction est personnelle, et en lien avec la pensée et la réflexion, le savoir étant l'objet de la pensée. (Barth, 1993, p.18)

Vygotsky parlera alors de la notion de Zone Proximale de Développement, qui représente la distance entre ce que l'apprenant pourrait faire seul, et ce qu'il peut faire aidé d'autrui. Faire avec autrui pour cet auteur est plus opérant que faire seul dans l'acquisition de compétences. La médiation d'autrui est primordiale dans les apprentissages. (Troadec et Martinot, 2003)

Cette notion de Zone Proximale de Développement n'est pas complète sans la notion d'étayage amenée par Jérôme Bruner. Celle-ci renvoie au rôle de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant.

Bruner définit l'étayage comme : "l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ." (Bruner, 1987)

L'étayage est pour cet auteur l'aide que peut fournir l'adulte afin que l'apprenant parvienne à faire quelque chose, qu'il n'arriverait pas à faire seul. Les adultes, que Bruner appellent les éducateurs, encouragent par la communication et le dialogue les enfants à découvrir les principes d'apprentissage.

Bruner reconnaît six fonctions de l'étayage caractérisant ce soutien temporaire de l'activité de l'enfant par l'adulte :

- l'enrôlement : susciter l'adhésion de l'enfant aux exigences de la tâche.
- la réduction des degrés de liberté : simplifier la tâche en réduisant la difficulté du processus de résolution.
- le maintien de l'orientation : faire en sorte que l'enfant ne change pas d'objectif durant la résolution de la tâche et qu'il conserve le but initialement fixé.
- la signalisation des caractéristiques dominantes : faire prendre conscience à l'enfant des écarts qui existent entre ce que l'élève réalise et ce qu'il voudrait réaliser.

- le contrôle de la frustration : essayer de maintenir l'intérêt et la motivation de l'élève en utilisant divers moyens et en se prémunissant d'une trop grande dépendance.
- la démonstration ou présentation des modèles de solution : présenter sous une forme "stylisée" la solution de l'élève, pour que l'élève tente de l'imiter en retour sous la forme appropriée. (Bruner, 1987)

L'accès au savoir se fait tout d'abord par la définition par l'adulte du savoir enseigné. Il en choisit alors une forme appropriée. Il exprime ensuite ce savoir dans une forme concrète, afin que l'apprenant en élabore le sens. L'adulte et l'apprenant vont passer par une phase de négociation du sens, que Barth appelle la co-construction de sens. Par la suite pourra s'effectuer le transfert de connaissance, l'apprenant accèdera alors à l'abstraction. Par l'accès à l'abstraction, l'apprenant pourra construire un concept. Il décortique alors le savoir pour en retirer l'essentiel.

Au-delà de cette démarche, Barth nous dit que l'enseignant, afin de faciliter la construction des savoirs, devra susciter du plaisir, de la curiosité, de la motivation. Le médiateur devra également guider l'apprenant afin de lui économiser de l'effort. (Barth, 1993)

Les orthophonistes

Afin de décrire le rôle des orthophonistes dans les établissements médicaux-sociaux, je vais tout d'abord définir le rôle dans la prise en charge des difficultés des enfants, pour après aborder plus précisément leurs compétences en termes de rééducations.

Les compétences des orthophonistes sont encadrées par des décrets officiels, qui régissent le rôle des orthophonistes auprès de leurs patients.

(Décret n°65-240 du 25 mars 1965 modifié par le décret 83-766 du 24 août 1983, décret du 30 mars 1992 et décret n°2002-721 du 2 mai 2002).

Les orthophonistes sont des rééducateurs, qui interviennent sous prescription médicale, auprès de publics atteints de troubles du langage, oral ou écrit. Ils sont spécialisés dans la communication, et peuvent travailler dans de nombreuses structures.

Sur la fiche de poste des orthophonistes qui ont participé à la recherche, leur métier est défini comme suit :

Le rééducateur contribue, sous l'autorité médicale, au dépistage et à la prévention, à la rééducation et à la thérapie des personnes accueillies en développant des traitements adaptés aux déficiences ou aux handicaps de natures somatiques, psychique, motrice, du langage ou de la vue. (Fiche de poste IMP l'Escolo. 2016)

Les orthophonistes ont pour mission de rééduquer les troubles de la voix, de la parole, du langage écrit et oral. Dans le cadre de l'IME l'Escolo, il participe également aux différents projets de l'établissement, en fonction de son expertise, et agit en cohérence avec le projet institutionnel et associatif.

Ces rééducateurs travaillent donc sur les capacités de communication, orales ou écrites, sur la déglutition, l'articulation mais aussi les capacités cognitives. La première fonction cognitive étant la structuration de la pensée, pré-requis au langage oral, elle est au centre des prises en charge des orthophonistes. Ils interviennent également sur l'ensemble des fonctions cognitives. Autour du langage et de la communication, les orthophonistes travaillent les affects, les capacités perceptives, l'attention, la mémoire, la logique, le repérage spatio-temporel, et les capacités motrices.

Au sein de l'IME, le rééducateur a un premier rôle à jouer autour du dépistage et des diagnostics. Il fait des bilans avec les enfants pris en charge, afin d'évaluer les besoins de l'utilisateur.

A partir de ces bilans, la mise en place d'un suivi, individuel ou en groupe est décidé par l'ensemble de l'équipe. Cette prise en charge doit être en cohérence avec le projet individuel de l'enfant, construit en équipe lors de réunions auxquelles les rééducateurs participent, mais aussi avec le projet d'établissement. Les orthophonistes participent également à des réunions de concertation, afin de proposer aux usagers une prise en charge réfléchie et pluridisciplinaire. Au sein de l'équipe, le rééducateur doit assurer un lien d'échange et de coordination.

Selon la fiche de poste de l'IMP l'Escolo, le rééducateur doit également garantir la traçabilité et de ce fait la qualité de l'action rééducative. Il est également garant de la sécurité physique et morale des usagers.

L'orthophoniste est aussi une personne ressource auprès de l'équipe afin de les aider au quotidien à prendre en charge des enfants avec des troubles du langage, d'articulation ou de

déglutition. L'orthophoniste doit actualiser des connaissances et ses techniques au regard de l'évolution du métier.

En ce qui concerne les prises en charge ainsi que les actes que les orthophonistes ont à accomplir, ils sont listés dans l'article 3 du décret n°65-240 du 25 mars 1965 modifié par le décret 83-766 du 24 août 1983, décret du 30 mars 1992 et décret n°2002-721 du 2 mai 2002. Cet article divise les actes en trois domaines, et décline de la manière suivante les actes que les orthophonistes sont habilités à proposer dans le cadre d'un projet de soin :

1. Le domaine des anomalies des expressions oral ou écrite
 - La rééducation des fonctions du langage chez le jeune enfant présentant un handicap moteur ou mental
 - La rééducation des troubles de l'articulation, de la parole, ou du langage oral
 - La rééducation des troubles de la phonation liés à une division palatine où à une incompétence vélopharyngée
 - La rééducation des troubles du langage écrit, et des dyscalculies
 - L'apprentissage des systèmes alternatifs ou augmentatifs de la communication
1. Le domaine des pathologies oto-rhino-laryngologiques
 - La rééducation des troubles vélotubotympaniques
 - La rééducation des fonctions orofaciales entraînant des troubles de l'articulation et de la parole
 - La rééducation et la conservation de la voix , de la parole et du langage (cas de surdité)
 - La rééducation des troubles de la déglutition
 - La r ducation des troubles de la voix d'origine organique ou fonctionnelle
1. Le domaine des pathologies neurologiques
 - La r ducation des dysarthries et des dysphagies

- La rééducation des fonctions du langage oral ou écrit liées à des lésions cérébrales localisées
- Le maintien et l'adaptation des fonctions de communication dans les lésions dégénératives

Les actes médicaux, de chirurgie-dentaire, des sages-femmes et des auxiliaires médicaux sont encadrés par une nomenclature, qui a été modifiée par un arrêté le 28 juin 2002. Cet arrêté encadre les pratiques professionnelles des orthophonistes, en termes de bilans (bilan avec rééducation si nécessaire, et bilan d'investigation).

Les orthophonistes sont habilités à faire passer différents bilans, qui dépendent de la prescription médicale à l'origine de la demande ou de la pathologie du patient.

Le professionnel peut donc réaliser un bilan dans les domaines suivants :

- La déglutition
- Les fonctions oromyofonctionnelles
- La phonation
- Le langage oral
- Acquisition du langage écrit
- La dyscalculie et troubles du raisonnement logico-mathématiques
- Les troubles d'origine neurologique
- Le bégaiement
- Les troubles liés à un handicap moteur, sensoriel, ou mental .

Cet arrêté encadre également les pratiques en termes d'horaires, mais également en termes d'encadrement et de durée de prise en charge.

Problématique et hypothèses

La loi de 2005, promulguée il y a maintenant 11 ans positionne l'inclusion, et notamment l'inclusion scolaire pour les plus jeunes, au centre de ses prérogatives. En effet, chaque enfant en situation de handicap est inscrit dans son école de proximité et peut construire un projet scolaire adapté à ses compétences.

Cependant, nous faisons le constat suivant : accéder à des apprentissages scolaires nécessite d'avoir pu accéder à l'expérience de ce qu'on appelle les pré-requis à ces apprentissages, en lien avec les processus de pensée, et le développement du langage oral.

Ma pratique professionnelle m'amène à travailler avec des enfants dont les processus de développement de la pensée sont entravés. De nombreuses questions quant à leur développement cognitifs se sont posées, notamment en lien avec ce que je pouvais leur amener, de ma place d'enseignante. De ce fait, par mon parcours, mon expérience, j'ai fait le choix de me placer dans une conception de mes pratiques basées sur le socioconstructivisme, l'importance de l'échange mais également le principe d'éducabilité cognitive, au centre de mes valeurs.

Le questionnement suivant est resté récurrent au cours de mes années d'enseignement auprès de ce public d'IME : Quelles pratiques pédagogiques et quelles prises en charge spécifiques permettront aux enfants déficients intellectuels d'acquérir des compétences pré requises à l'entrée dans des apprentissages dits scolaires ? Comment leur faire acquérir des savoirs, notamment en langage oral ?

Au fil de mes recherches, j'ai pu comprendre que :

- Les pré-requis aux apprentissages scolaires étaient liés aux processus de pensée.
- Les enfants déficients présentent souvent un développement de la pensée entravé pour différentes raisons (pas accès à l'expérimentation, besoin de plus de temps, développement de la pensée plus lent).
- La pensée est liée au langage. Elle se nourrit de celui-ci, qui à son tour se développe grâce à elle.
- Les professionnels travaillant auprès de ces enfants dont les missions sont de travailler le langage spécifiquement et la structuration de la pensée, sont les orthophonistes

La recherche théorique m'a alors permis d'affiner mon propos.

En partant du principe de l'éducabilité cognitive, nous nous intéressons donc à la construction du savoir, notamment en langage oral, chez les enfants déficients. En effet, ce public particulier connaît des difficultés dans la structuration de la pensée, ce qui rend difficile la construction de savoirs nouveaux. Comme nous l'avons vu, les troubles de la déficience peuvent entraver le développement intellectuel, ainsi que l'accès aux processus de développement de la pensée tels que la conservation, la classification et la construction du nombre.

Construire des savoirs, transférables et généralisables, est la tâche de professionnels qui travaillent au quotidien avec des enfants déficients intellectuels.

Étant donné que nous nous sommes intéressés au développement des enfants, mais plus précisément au développement de la pensée, en lien avec le langage oral, nous travaillerons donc sur la rééducation orthophonique.

Nous avons en effet exposé plus haut des pistes pédagogiques qui permettent la construction du savoir, Ce sont les méthodes, les pratiques professionnelles qui amènent les enfants déficients intellectuels à structurer leur pensée en vue de construire des savoirs, qui sera au centre de nos recherches.

Pour résumer, la recherche menée portera donc sur les pratiques des orthophonistes, auprès d'un public spécifique, les enfants déficients intellectuels légers et moyens. Les pratiques qui seront analysées seront celles qui concernent le développement et la structuration de la pensée, en vue d'acquérir et de construire des savoirs en lien avec le langage oral. Les pratiques pourront être des pratiques de médiation, en lien avec la Zone Proximale de Développement de Vygotsky, le principe de tutelle ou d'étayage de Bruner, mais aussi des pratiques de remédiation.

Nous pouvons alors nous demander sur quelles modalités peuvent s'appuyer les intervenants auprès d'enfants déficients légers et moyens, notamment des orthophonistes, afin de les aider à développer leurs processus de pensée, ce qui les amènera à construire des savoirs ?

Dans les institutions, le partenariat et le travail d'équipe est primordial. En effet, l'orthophoniste n'est pas le seul professionnel à travailler le langage oral. Qu'en est-il de la coordination des pratiques des professionnels dans les institutions ? Comment rendre cette coordination efficace et effective ?

Nous pouvons donc émettre des hypothèses en lien avec notre recherche :

- Certaines modalités de pratiques des orthophonistes visent à travailler le développement de certains processus de pensée
- Certains types de modalités favorisent le développement de la pensée
- Le rôle de l'adulte joue un rôle prépondérant dans l'accompagnement du développement de l'enfant déficient.
- Des pratiques communes effectives entre les différents professionnels sont visibles
- Le langage a une place prépondérante dans les prises en charge orthophoniques
- Chaque pratique observée vise différemment à travailler un processus de pensée

Afin de répondre à cette problématique, je mettrai en place un protocole de recherche en lien avec les séances de prise en charge des orthophonistes qui travaillent avec des enfants déficients légers et moyens.

J'exposerai donc la méthodologie appliquée à ma recherche, afin par la suite de présenter les résultats obtenus, pour en permettre une analyse en lien avec les théories étudiées en première partie.

Partie II Présentation de la recherche et résultats

1. Méthodologie envisagée

Ma recherche est motivée et basée sur le principe d'éducabilité cognitive, ainsi que sur celui de remédiation cognitive. Le rôle de médiateur que joue le rééducateur est mis en œuvre dans la prise en charge individuelle mis en place dans les établissements médico-sociaux. Des objectifs individualisés sont proposés, en lien avec les difficultés et les compétences que possèdent les enfants pris en charge, toujours dans une démarche de progrès et d'acquisitions de compétences.

Afin d'observer les pratiques et les modalités sur lesquels peuvent s'appuyer les rééducateurs, notamment les orthophonistes, pour aider les enfants atteints de déficience intellectuelle, à développer leurs processus de pensée, je vais filmer 6 séances de rééducation orthophonique individuelle, avec 3 professionnelles différentes.

1.1. Organisation :

L'organisation sera la suivante :

- rencontre des professionnelles afin de leur expliquer le projet
- rencontre des familles afin de leur expliquer le projet et recueillir leur autorisation de filmer les élèves
- films : 3x2 séances
- visionnage des vidéos / entretien « à chaud » avec les professionnelles afin de recueillir leurs impressions, obtenir des informations ou des précisions, ou avoir un éclairage sur certaines pratiques

Je prévois donc d'analyser des résultats issus de pratiques observées filmées, il me semble qu'assister à des séances semble plus difficile, la présence de la caméra, je le suppose, perturbera moins la séance de rééducation que ma présence.

Mes recherches me permettront d'émettre des hypothèses en lien avec le terrain, quant à l'articulation des pratiques des rééducateurs tels que les orthophonistes avec celles des enseignants spécialisés ou plus largement avec les professionnels qui encadrent les enfants déficients dans les établissements spécialisés.

1.2. Les critères

Qu'est-ce que j'observe ?

Je projette de me centrer sur les pratiques de trois collègues orthophonistes qui travaillent dans un IME, avec des enfants déficients intellectuels légers à moyens de 6 à 18 ans, pris en charge dans le cadre d'un régime de demi-internat ou dans le SESSAD de l'établissement. Je filmerais deux ou trois séances de prise en charge par professionnelle, avec un enfant différent à chaque fois.

Je vais m'attacher à observer les modalités ainsi que les pratiques langagières mises en œuvre, qui visent à développer la pensée, ou à travailler des processus de pensée.

Je vais tenter d'analyser les pratiques de ces trois professionnels qui visent à organiser la pensée en lien avec le langage oral, avec des élèves dont le profil est sensiblement similaire.

L'observation et l'analyse porteront :

- sur les objectifs visés pour chaque séance, ainsi que les processus de pensée travaillés.
- Les modalités mises en place :
 - Les supports utilisés
 - Le matériel utilisé
 - Les actions demandées
 - Le positionnement corporel par rapport à l'apprenant
 - La durée de la séance
- Les pratiques observées :
 - La passation des consignes
 - Les activités mises en œuvre
 - Les objectifs poursuivis
 - L'étayage mis en place (accompagnement...)
 - L'aide proposée

- Le langage utilisé : à quel moment ? Comment ?
- Quel objectif dans l'utilisation du langage, le langage comme outil ?

Reformulation, langage d'action, d'évocation, mise en mots de la pensée, des ressentis, métacognition, bilan, acquisition de vocabulaire ?

1.1.1. La grille d'analyse

Afin de créer une grille d'analyse complète et organisée, je me suis inspirée de plusieurs travaux de différents auteurs, comme Flanders, qui a conçu en 1970 une grille de codage du langage, entre le maître et ses élèves. Cette grille me semble intéressante afin d'analyser finement les interactions langagières lors des séances. Cependant, elle peut paraître datée, et certains items proposés ne correspondent pas à ma recherche actuelle, notamment par le fait que les séances sont individuelles. La grille de Flanders est présentée en annexe.

Les travaux de Canut ont pu m'aider également à construire une grille d'analyse où les réponses des élèves selon les demandes de l'adulte sont analysées et prises en compte. La grille en question est présentée en annexe.

Afin d'affiner ma grille d'analyse, j'ai pu également m'inspirer du travail de Vanderveken qui a catégorisé les actes de discours dans son ouvrage de 1985.

Il classe alors les actes discursifs en cinq catégories :

- Les actes illocutoires ou assertifs : ils décrivent le monde, en engageant la responsabilité de l'émetteur du message.
- Les actes illocutoires directifs : ils naissent du désir du locuteur à faire réaliser une action souhaitée. Ils peuvent aller de la suggestion à l'ordre.
- Les actes promissifs ou commissifs : ils engagent le locuteur à respecter une certaine conduite future.
- Les actes expressifs : ils expriment un état psychologique qui suppose une certaine sincérité contextuelle.
- Les actes déclaratifs : ils garantissent que le contenu de l'acte correspond à la réalité du monde. Ils permettent de changer le monde avec des mots.

Pour terminer, j'ai pu m'inspirer également des travaux de Bales, qui a pu analyser les interactions langagières au sein d'un groupe, et en a créé une typologie.

Celle-ci est à moduler, car elle correspond à des situations groupales et non pas individuelles comme dans ma recherche.

Les interactions langagières y sont classées en quatre grandes familles, selon leurs intentions :

- Interactions centrées sur les relations interpersonnelles, socio-affectives – manifestations positives
 - o Manifestation de solidarité, aide, sympathie
 - o Détente, relâchement de tension
 - o Manifestation d'un accord
- Interactions centrées sur le travail – manifestations positives
 - o Suggestion
 - o Intervention exprimant un avis, une opinion
 - o Intervention directive, orientation, information sur le travail
- Interactions centrées sur le travail – manifestations négatives
 - o Demande d'informations
 - o Demande d'avis, d'opinions
 - o Demande de suggestions
- Interactions centrées sur les relations interpersonnelles – manifestations négatives
 - o Manifestation de désaccord
 - o Manifestation de stress, gêne, tension
 - o Attaque relationnelle, manifestation d'animosité

En prenant appui sur ces différents travaux, ainsi que sur mes objectifs liés à ma problématique et mon travail théorique, j'ai pu construire la grille d'analyse suivante. J'y ai

repris les concepts clés de ma recherche théorique, en y ajoutant des éléments propres au langage, au centre de ma recherche, notamment avec les grilles des trois auteurs que je viens de présenter. J'organise donc mon analyse autour de la triade agir, penser, parler, en lien avec le rôle du médiateur, ainsi qu'avec les réponses de l'apprenant. Une place prépondérante est accordée dans cette grille à l'analyse des interactions langagières.

AGIR	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser la motivation ° durée de la séance, ° proposition ° l'utilisation du jeu (supports, quels jeux...) ° l'apprenant mis en situation d'action d'exploration, de recherche, de manipulation. - Proposer un objectif en lien avec la zone proximale de développement de l'apprenant (progression...) - Les médiations (activité proposée, objectif poursuivi, supports...) - L'aide physique proposée - L'organisation matérielle et spatiale pour la séance
PENSER	<ul style="list-style-type: none"> - L'étayage de la pensée et processus de métacognition - L'utilisation du silence - Les objectifs mis en place en lien avec les différents processus de pensée travaillés (classification, catégorisation, tri, organisation...)
PARLER	<ul style="list-style-type: none"> - La passation des consignes comme acte directif - L'étayage par un questionnement, un enrôlement, le maintien de l'orientation, signaler les écarts entre le résultat attendu et la réalité, contrôler la frustration (par un acte promissif), démontrer une solution. - L'apport d'aide, de soutien - La prise d'initiative de l'apprenant pour exprimer ses propres idées, ses opinions ou ses pensées (degrés de liberté) et les demandes (aide, information, avis...) - la place du langage dans la réflexion de l'apprenant : <ul style="list-style-type: none"> ° Le processus de métacognition ° Verbalisation

	<ul style="list-style-type: none"> ° Les réponses apportées par l'apprenant - La motivation ° Favoriser la motivation par l'encouragement, l'acceptation des idées de l'élève. ° Les manifestations de lassitude, de désaccord, d'animosité ° Les manifestations d'accord - Les processus de validation
--	---

Biais / variables parasites :

La présence de la caméra pourrait être perturbante pour les enfants et les adultes, par le sentiment d'être observés que celle-ci génère.

1.3. Méthode de traitement des données

Le recueil de données s'effectuera par visionnage des films.

Les séances filmées et observées sont décrites, afin de préciser quels sont leurs objectifs, dans la partie résultats. Les résultats bruts (retranscription des séances) seront mises en annexe.

Les résultats seront alors présentés dans deux différents tableaux, en lien avec les items de la grille d'analyse.

Il est important de présenter les résultats d'une façon linéaire, par professionnel, afin de dresser une liste, un répertoire de pratiques que l'on peut observer.

Puis, dans un second temps il me semble important de présenter les résultats selon les items présents dans ma grille d'analyse.

Les données ainsi recueillies pourront ensuite être discutées en lien avec les concepts théoriques travaillés plus tôt.

Retranscription et mise en forme des résultats sous forme de tableaux.

1.4. Les professionnels observés

	Age	Ancienneté / Date obtention diplôme	Formation initiale	Parcours / formations
P 1 L.	30 ans	Diplômée en 2010 4 ^{ème} année dans l'établissement	École de Lille	Travail avec les 8/ 12 ans Parcours en Sessad avec trisomiques. Formations: CogiAct 1 ^{er} raisonnement et émergence du langage Développement des pathologies des actions logiques
P 2 F.	29 ans	Diplômée en 2010 5 ^{ème} année dans l'établissement Travail en libéral en parallèle	Ecole de Nice	Travail avec les 6 / 8ans Formations : Rééducation Logico-mathématique Evoludys avec E. Metral Oralité / dysoralité alimentaires Dyslexie / dysorthographe versant neurologique Le bilan en logico-mathématique : Evalo
P 3. A		Diplômée en ... Travaille sur le SESSAD		CogiAct

1.5. Les élèves observés

Les élèves observés lors des séances sont des enfants atteints de déficience intellectuelle légère à moyenne, pris en charge en demi- internat d'IME. Ils bénéficient d'une prise en charge orthophonique individuelle hebdomadaire.

Élèves	Age	Accès au langage / communication	Outil mis en place / objectifs remarques

K.	11 ans	Oui	Objectif : organisation des actions en lien avec la structuration de la pensée
D	11 ans	Oui	Objectif : organisation des actions en lien avec la structuration de la pensée
E.	8 ans	N'a pas accès au langage mais est dans la communication	Makaton mis en place / alphas / Borel Maisonny Cahier de communication L'orthophoniste lui signe les mots (Méthode B. M) travail sur le vocabulaire du quotidien
C.	8 ans	Oui – Trouble du langage	Séance de Logico-mathématique Travail sur la Classification : Création d'un jeu de cartes (formes, couleurs, motifs) Cahier bilan (j'ai aimé/ j'ai pas aimé)
Y.	9 ans	Oui	Classification
X.	14 ans	Oui	

2. Présentation des résultats

Afin de présenter les résultats, je propose deux organisations différentes, qui permettront chacun une analyse approfondie des pratiques des trois professionnels observés en séance.

Tout d'abord, je vais présenter les résultats à partir des retranscriptions des séances, en lien avec la grille d'analyse présentée précédemment. Je choisis donc comme entrée les professionnels observés, afin d'obtenir un recueil de pratiques selon ceux-ci. J'appellerai donc cette première présentation la présentation linéaire.

Puis, prenant comme entrée les items de ma grille, je croiserai les pratiques des orthophonistes afin de voir comment chaque item de la grille d'analyse se retrouve dans les pratiques observées. Cette présentation prendra alors le nom de présentation transversale des résultats.

2.1. Présentation linéaire des résultats

Pour chaque séance filmée, je reprends donc la grille d'analyse, et présente les éléments de la séance en lien avec la grille.

2.1.1. P1 / Élève D.

ORGANISATION DE LA SEANCE

orthophoniste : L.

Élève : D.

Durée de la séance : 30 minutes

Matériel proposé : cahier, bac de semoule, pots étiquetés de couleurs différentes, deux bonhommes de type Playmobil®, entonnoir, un gobelet non étiqueté, bandelettes avec des phrases écrites.

Organisation spatiale : Dans une salle, autour d'un bureau, l'orthophoniste fait face à l'apprenant.

CONTENU DE LA SEANCE

Activité centrale proposée : Un jeu est mis en place, visiblement déjà connu de D. Un chef (bonhomme Playmobil®) donne une commande à D. Il lui donne 2 phrases à respecter afin d'honorer sa commande. Les phrases sont écrites sur des bouts de papier, et ont pour objet la comparaison de quantité dans les gobelets, ainsi que de travailler le principe de réversibilité. Les commandes mettent en jeu la compréhension de D face à une situation d'observation et de mesure de quantité. Le jeu va être complexifié car l'orthophoniste va ajouter une troisième phrase qui devra être respectée ainsi qu'une quatrième. L'orthophoniste fait intervenir à la fin un personnage, par le jeu (une journaliste) afin de faire verbaliser l'apprenant.

Objectif : C'est une séance qui a pour objectif de travailler le raisonnement logique. En lien avec un travail sur les quantités, l'objectif est de travailler la notion de réversibilité. L'organisation de l'action via celle de la pensée sous-tend cette situation d'apprentissage autour de la manipulation.

Consigne donnée :

« A toi de te débrouiller seul, les deux phrases données par le chef doivent être bonnes »

ANALYSE DES RESULTATS

<p>AGIR</p>	<p>Favoriser la motivation : La séance dure 30 minutes. L'élève concerné ne semble pas se démotiver et la durée proposée ne semble pas avoir d'effet sur sa motivation, même si la même activité est proposée tout au long de la séance.</p> <p>L'adulte propose une activité autour de la manipulation de semoule dans des contenants. Ce n'est pas un jeu à proprement parler, mais des personnages sont introduits au cours de la séance dans le but de faire verbaliser l'enfant sur ce qu'il fait. Le personnage introduit détient les codes du jeu, puisqu'il appartient au jeu des Playmobil, mais sert alors à prendre du recul et participe pour que celui –ci puisse parler et utiliser le langage afin de structurer sa pensée.</p> <p>L'apprenant est mis en situation d'action et de manipulation, grâce au matériel qui lui est proposé. Le support proposé est alors concret, et ne fait pas appel à l'abstraction. C'est un support (gobelet et semoule) souvent retrouvé dans les activités des plus petits, dans les transvasements par exemple ou l'exploration, la matière, les contenances.</p> <p>L'orthophoniste propose cette activité au cours d'une progression qui prend en compte les progrès de l'élève.</p> <p>L'organisation matérielle fait que l'élève a à sa disposition le matériel dont il a besoin, et il fait face à l'orthophoniste, ce qui favorisera une situation d'échange.</p> <p>Le contenu propre de la séance, présenté ci-dessus, montre bien que l'élève est en situation d'expérimentation et de manipulation.</p>
<p>PENSER</p>	<p>L'étayage de la pensée se fait par l'orthophoniste tout au long de la séance, par les relances et les questions qui sont posées à l'élève, mais aussi par l'activité elle-même mise en place. Les questions posées peuvent rejoindre un processus de métacognition, notamment quand l'orthophoniste demande à l'apprenant d'explicitier sa réponse ou son choix. Les demandes de verbalisation également, en faisant appel à des réponses langagières qui participeront à l'élaboration et la structuration de la pensée de l'apprenant. Le langage, nous le verrons plus tard, participe ici à l'élaboration d'une pensée structurée.</p> <p>Afin d'étayer la pensée, l'orthophoniste utilise le questionnement, mais aussi des temps de silence où elle n'intervient pas dans le processus qui se met en place chez l'apprenant. La réflexion y est largement favorisée, sans que cela lui soit dicté par l'adulte.</p>

	<p>Les objectifs de travail mis en place en lien avec les différents processus de pensée travaillés sont ici clairs, l'orthophoniste travaillant avec D. autour du raisonnement logique. Ces objectifs sont en lien direct avec les processus qui favorisent l'élaboration et la construction d'une pensée structurée mais aussi logique.</p>
PARLER	<p>La passation des consignes est un acte directif en soi, en sachant que, de fait, lors d'une séance de rééducation, l'orthophoniste conduit la séance. L'enfant peut faire des propositions, mais c'est l'adulte qui décide des objectifs à travailler. Lors de cette séance, les consignes sont posées sous forme de questions, de propositions, mais aussi sous forme collective avec l'utilisation du « on ».</p> <p>L'étayage se fait ici par un questionnement, tout au long de la séance, afin que l'apprenant élabore, et verbalise les résultats trouvés. Le maintien de l'orientation se fait parfois par une aide, un guidage, mais aussi par un recadrage dans l'activité. Le contrôle de la frustration par un acte promissif est très présent ici, car l'élève ne trouve pas la solution avant la fin de la séance. L'orthophoniste lui dit alors d'arrêter, sans lui donner la réponse, ce qui provoquera de la frustration chez l'apprenant. L'orthophoniste planifie alors la séance prochaine, et rassure l'élève.</p> <p>L'apport d'aide spécifique dans cette séance, car l'adulte ne donne ni son avis ni la réponse ou la solution au problème, quitte à générer de la frustration chez l'apprenant, mais apporte son aide matérielle. Le soutien est présent également, par la valorisation ou l'encouragement.</p> <p>La prise d'initiative de l'apprenant pour exprimer ses propres idées est favorisée, il est entendu sur les propositions qui sont faites, et la consigne est large, car il peut utiliser le matériel qu'il veut. Il peut également poser des questions.</p> <p>Comme nous l'avons dit, la place du langage dans la réflexion de l'apprenant est importante. L'étayage de la pensée, permis par l'accompagnement de l'orthophoniste permet à l'élève de verbaliser, et d'élaborer une pensée logique. Les questions amenées permettent à l'élève de penser, de mettre en mot cette pensée, ce qui permet à son tour de la structurer. L'entrée de tiers dans le jeu permettra à l'élève de verbaliser, afin d'explicitier la situation à un personnage qui est censé ne pas être au courant de la situation. Cette mise en place là permet de rendre ludique la situation, de faire verbaliser et d'accompagner la structuration de la pensée. L'élève prend alors le recul nécessaire grâce au langage.</p>

	<p>Le processus de métacognition tel qu'il est défini plus haut, n'est pas réellement visible lors de cette séance.</p> <p>La motivation de l'élève est visible dans cette séance. En effet, il persévère et réfléchit, malgré la difficulté rencontrée. Cette séance permet donc de nourrir la curiosité de l'apprenant, par la manipulation, grâce également aux encouragements de l'orthophoniste, et par l'écoute dont elle fait preuve face aux propositions de l'élève.</p> <p>L'élève est réellement partie prenante de son activité, par le fait qu'il soit actif et qu'il soit en recherche permanente.</p> <p>La validation ici n'est pas amenée de façon tranchée ou directive, l'orthophoniste n'est pas l'unique détentrice du savoir. En effet, ici la validation se fait par la recherche, et l'obtention d'un résultat, mais aussi par un tiers, en introduisant un jouet, qui sera le « chef » des opérations et vérifie les résultats.</p>
--	--

2.1.2. P1/ Élève K

ORGANISATION DE LA SEANCE

Orthophoniste : L.

Élève : K.

Durée de la séance : 25 minutes

Matériel proposé : feuilles, colle, images recherchées lors d'une séance précédente, scotch.

Organisation spatiale : Dans une salle, autour d'un bureau, l'orthophoniste fait face à l'apprenant, qui peut se lever pour aller chercher du matériel.

CONTENU DE LA SEANCE

Activité proposée : A partir des désirs de l'apprenant, la séance est dans la continuité de ce qui est fait depuis plusieurs séances : la construction d'un jeu, inventé par K. Le jeu est appelé le « jeu du restaurant ». Lors de la séance observée, K. doit organiser et réaliser le panneau des menus proposés dans son restaurant. Pour cela, il a préalablement choisi les plats qui seront au menu, ainsi que les couleurs des supports différenciés (couleur différente pour l'entrée, le plat et le dessert). Il a également cherché des images des plats choisis, et les a imprimées, avec l'aide de l'orthophoniste.

Objectif : C'est un travail qui a pour objectif de travailler l'organisation et la planification de l'action, tout en partant de l'envie de l'apprenant. Lors de cette séance particulière, l'apprenant va aborder le concept de combinatoire, en associant les plats proposés avec des accompagnements. L'organisation de l'action via celle de la pensée sous-tend cette situation d'apprentissage autour de la manipulation.

Consigne donnée :

« Aujourd'hui nous allons continuer le menu de ton restaurant »

PRESENTATION DES RESULTATS

AGIR	<p>La séance a une durée de 25 minutes, il est proposé à l'apprenant une seule activité dans la séance. L'activité proposée se situe dans la continuité du projet de K, qui est la création d'un jeu autour du thème du restaurant. L'idée de créer un jeu est venue de l'orthophoniste, K. a alors proposé un jeu en lien autour d'un restaurant. L'orthophoniste suit les propositions de K qui sont réellement prises en compte. De ce fait, K. même si il ne paraît pas toujours concentré, parvient à tenir l'activité tout au long de la séance, sans se démobiliser.</p> <p>Les supports utilisés sont concrets, le menu est créé à partir d'images, et K. a accès à tout le matériel dont il a besoin. Dans cette séance, l'idée n'est alors pas de jouer, mais de créer un jeu auquel le groupe pourra jouer par la suite.</p> <p>L'apprenant y est réellement mis en situation d'action, de création, car il va créer du début à la fin un jeu qu'il élabore. Il peut utiliser du matériel. Plus précisément, lors de cette séance, K. manipule les feuilles, les images, afin de créer un menu. Il colle, agrafe et découpe. Il est également en position de chercheur, car il doit trouver une solution à un problème rencontré dans la mise en place du menu (combinatoire). K. va pouvoir utiliser le tâtonnement, et l'exploration, afin de trouver la solution à son problème.</p> <p>Même si la séance observée est une étape du projet initié par K., celui-ci semble néanmoins un peu en difficulté à certains moments, notamment lors des temps de réflexion, ou lorsqu'il doit faire appel à sa mémoire. L'orthophoniste suit K depuis 2 ans, et se fixe des objectifs en lien réel avec les difficultés de K. Ils ont ensemble travaillé les concepts de planification et d'organisation de l'action, sur des supports plus ludiques, pour arriver à cet important projet aujourd'hui.</p> <p>L'objectif de la séance est de travailler la planification et l'organisation d'action avec</p>
------	--

	<p>K, en lien avec un projet de création de jeu qui part de ses envies. Il est donc réellement acteur dans cette séance, sans que cela soit l'orthophoniste qui « détienne » le savoir. Elle dit même plusieurs fois qu'elle ne sait pas non plus comment faire. Cette posture met réellement K. en situation de chercheur. Il est en mesure d'élaborer et de proposer ses idées.</p> <p>Sans proposer de réponse, l'orthophoniste étaye et apporte une aide physique, dans la manipulation (coller par exemple).</p> <p>L'organisation spatiale pour la séance favorise la concentration, en relation duelle, ainsi que les interactions.</p>
PENSER	<p>L'étayage se fait principalement par un questionnement approfondi, afin de se remémorer les séances précédentes, mettre du sens sur ce qui est fait, et demander à K. d'explicitier ce qu'il veut faire. A la fin de la séance, une trace écrite est réalisée, en dictée à l'adulte afin de garder une trace de ce qui a été fait, mais surtout, se rapprochant du processus de métacognition, afin de permettre à K. de donner son ressenti sur la séance, ce qu'il a aimé faire ou ce qui était important pour lui.</p> <p>Le silence est utilisé à plusieurs reprises, lors des temps de recherche ou des temps de manipulation, pour laisser K réaliser seul ce qu'il souhaite faire, et pour le laisser penser.</p> <p>L'objectif de planification, d'organisation est en lien avec les processus de pensée. Organiser son action permettra à K. de structurer sa pensée, et comprendre le monde qui l'entoure. Lors de la séance, un travail sur la combinatoire est également proposé.</p> <p>Le temps de la séance est structuré et ritualisé, de façon à ce que l'apprenant se situe et repère les temps forts de celle-ci (rappel, activité, bilan).</p>
PARLER	<p>Dans cette séance il n'y a pas à proprement parler de consigne donnée, car K. sait ce qu'il doit faire, et mène la séance. Des questions sont tout de même posées à K. notamment en début de séance afin de l'amener à se remémorer ce qu'il a déjà fait.</p> <p>L'étayage de l'orthophoniste est présent ici sous forme de questions, régulièrement posées, afin d'amener l'apprenant à réfléchir, se poser, planifier son action. L'orthophoniste l'amène alors à mettre des mots sur ses désirs, sa pensée, ce qui aide à la structurer. Le langage est alors là utilisé comme structurant la pensée.</p> <p>De l'aide est amenée, notamment matérielle. L'aide sur la plan de la réflexion est amenée par un guidage.</p>

	<p>La prise d’initiative de l’apprenant est importante dans cette séance, car l’activité proposée par de l’envie de celui-ci. Son avis est pris en compte.</p> <p>Quant au langage, il est utilisé ici comme un outil de structuration de la pensée et d’élaboration. L’apprenant verbalise, ou est amené à verbaliser sa pensée. Le langage est utilisé en appui lors du travail sur la combinatoire notamment, la verbalisation aide K à structurer sa réflexion.</p> <p>Nous n’observons pas de processus de métacognition à proprement parlé.</p> <p>K. semble motivé tout au long de la séance, même si il peut râler à certains moments. L’orthophoniste encourage, écoute.</p> <p>K. reste motivé tout au long de la séance, même si il semble parfois un peu perdu dans ce qui lui est proposé. Il ne montre pas de lassitude, même si l’orthophoniste doit le recadrer à la fin de la séance.</p> <p>Les processus de validation sont différents. Les réponses aux questions posées par l’orthophoniste sont validées par elle-même avec souvent un mot comme « exactement ». Les actions réalisées par K sont validées par K lui-même, grâce à des outils préalablement construits, qui vont lui permettre de valider ses propositions.</p>
--	---

2.1.3. P2/ Élève C.

ORGANISATION DE LA SEANCE

Orthophoniste : F.

Élève : C.

Durée de la séance : 25 minutes

Matériel proposé : Cartes avec des bonhommes différents (selon des critères établis : couleur, motif et forme), boîte, feutres de couleurs, cartes vierges, feuille avec les critères et les « familles » dessinées (réalisée antérieurement avec l’apprenante).

Organisation spatiale : Dans une salle, autour d’un bureau, l’orthophoniste fait face à l’apprenant.

CONTENU DE LA SEANCE

L'orthophoniste propose 3 activités autour du même jeu de cartes que l'orthophoniste a fabriqué avec l'apprenante. Ces trois activités poursuivent le même objectif qui est le travail de classification selon des critères établis. La classification est un procédé de catégorisation qui va classer les objets ou images en prenant en compte un critère commun. Les critères ici sont les couleurs des bonhommes, les formes des corps des bonhommes ainsi que les motifs à l'intérieur de ceux-ci.

La première activité est un travail de classification avec des cartes, présentant des bonhommes de forme, couleur ou motifs différents. Dans les « familles » trouvées, l'apprenante devra demander les bonhommes manquants.

La deuxième activité est un jeu de type Uno, les joueurs peuvent déposer une carte de leur jeu sur le tas présenté au milieu face découverte, en ayant un critère commun.

Comme troisième activité, l'orthophoniste propose le même jeu en complexifiant la consigne : pour pouvoir déposer une carte sur le tas central, il est nécessaire d'avoir deux critères communs entre les deux cartes (celle en haut du tas et celle déposée).

Objectif : C'est une séance qui a pour objectif de travailler la classification.

PRESENTATION DES RESULTATS

AGIR	<p>L'orthophoniste propose une séance de 25 minutes, sans pause, mais avec trois jeux différents, avec le même matériel, et avec des objectifs identiques. Les activités lors de cette séance sont proposées par l'orthophoniste. La fabrication du jeu a été proposée lors de séances antérieures, à partir de la proposition de l'orthophoniste. On peut supposer que les formes, les couleurs et les motifs que l'on trouve sur les cartes ont été proposées et choisis en lien avec les envies de l'apprenante.</p> <p>L'utilisation du jeu est mise au premier plan dans cette séance, étant donné que les trois activités proposées sont des jeux, qui utilisent le même matériel mais qui ont des règles différentes.</p> <p>L'apprenante mise en situation d'action, lors des trois activités, est partie prenante dans les jeux proposés.</p> <p>Dans le premier jeu, appelé le jeu des bonhommes, elle est mise en position de chercheuse, qui doit émettre des hypothèses et chercher des solutions. En faisant appel à la classification, l'apprenant doit chercher et anticiper quant à un personnage manquant.</p>
------	--

	<p>Dans les deux dernières activités, C. cherche également, en participant à un jeu, tout en étant l'adversaire de l'orthophoniste, ce qui peut motiver l'apprenante, en ajoutant un enjeu en lien avec la compétition à l'activité.</p> <p>Cette séance est proposée par l'orthophoniste au sein d'une progression autour de la classification. La construction du jeu des bonhommes, dont toutes les cartes sont dessinées au fur et à mesure par l'orthophoniste est réalisé au long de la séquence.</p> <p>Une progression en lien avec les objectifs fixés, et les capacités de l'apprenante est proposée, ce qui lui permet de progresser et acquérir des compétences en lien avec sa zone proximale de développement. De ce fait, l'apprenante semble à l'aise dans l'activité, avec un accès au processus de classification engagé mais à consolider.</p> <p>Le jeu est ici la principale médiation proposée, ce qui permet ici, l'apprenante étant jeune, d'entrer dans un processus de pensée élaboré, tout en maintenant un intérêt amené par l'aspect ludique de l'activité.</p> <p>L'orthophoniste ne propose pas réellement son aide physique ou matérielle, car c'est elle qui dessine les cartes lors de la première activité.</p> <p>L'organisation matérielle et spatiale pour la séance aide à la concentration, et favorise l'action, tant par la relation duelle de confiance installée, que par la position face à face proposée.</p>
PENSER	<p>La classification (processus de catégorisation) est au centre de cette séance, et permet à l'orthophoniste de travailler avec l'apprenant le développement et la structuration de sa pensée.</p> <p>L'étayage de la pensée se fait par questionnement, tout au long de la séance, afin que C. précise et explicite ses actions et ses choix. Le questionnement permet également de valider les résultats, notamment lors du jeu « Uno ». L'étayage est également amené par une aide dite méthodologique, où l'orthophoniste amène une méthode, ou un cheminement de pensée par étape, afin d'arriver à trouver la solution.</p> <p>Lors des temps de recherche, l'orthophoniste peut se taire, afin de permettre à l'apprenant de chercher. Ces temps de silence sont souvent comblés par l'apprenante, qui accompagne sa recherche ou son action en verbalisant, ou en parlant en s'éloignant du sujet abordé.</p>
PARLER	Comme cela a été précisé auparavant, la séance observée a lieu au cours d'une

séquence en lien avec la progression établie pour l'apprenante C., commencée il y a plusieurs semaines. De ce fait, les activités proposées sont connues de C., et F. ne donne donc pas de consigne au départ. Par la suite, lors du jeu appelé « Uno », la consigne est donnée par F., en expliquant les règles du jeu.

L'étayage par un questionnement est présent, notamment sur les deux dernières activités.

Un maintien de l'orientation, par des questions, ou un recadrage est présent également.

La frustration est également contrôlée tout au long de la séance, en planifiant la séance, ainsi que le travail qui sera effectué lors de la séance suivante.

L'apport d'aide, dans la réflexion et la résolution des problèmes n'est pas réellement mis en avant lors de cette séance. En effet, l'activité demandée correspondant bien au niveau de l'enfant est en référence à sa zone proximale de développement, ce qui fait que l'apprenante, dans sa posture de chercheuse, trouve les solutions par elle-même et élabore sa pensée face à la situation. Lors du dernier jeu, identique au second, mais avec une consigne plus complexe, l'aide est seulement amenée afin d'explicitier et verbaliser les étapes, non pas afin de trouver la solution.

Les activités proposées sont cadrées, par l'orthophoniste, mais également par les règles des jeux strictes. L'apprenante a donc une possibilité de prise d'initiative restreinte. Le degré de liberté est alors limité.

Quant à la place du langage dans la réflexion, nous pouvons dire que par le jeune âge de l'apprenante, le langage est en construction, et aide à la structuration de la pensée. Il aide à verbaliser, décrire les étapes de la recherche afin de parvenir à une solution, ou la validation d'une proposition.

Le processus de métacognition n'est pas visible à proprement parler, l'apprenant n'étant pas à ce stade de langage et de réflexion. Par contre, la verbalisation est travaillée lors de cette séance, avec l'aide de l'orthophoniste dont les questions posées amènent à cela.

La motivation est favorisée par les encouragements de l'adulte, ainsi que la prise en compte de la parole de l'élève. L'adulte est à l'écoute, et pose des questions, pour

	<p>relancer le dialogue, même lorsque C. parle d'autre chose que de la séance. L'adulte recadre, recentre, mais la séance semble basée aussi sur une relation établie, et de confiance entre les deux protagonistes.</p> <p>Les manifestations de lassitude sont ici de l'évitement, en parlant d'un autre sujet, ou en faisant des remarques malicieuses.</p> <p>L'apprenante ici est à l'écoute des consignes, et respectueuse des règles établies.</p> <p>La validation se fait par l'orthophoniste, le plus souvent, par des phrases encourageantes comme « tu as raison » ou « très bien ». Elle peut se faire également par les deux protagonistes conjointement, par la verbalisation des étapes de validation (pour les critères communs par exemple).</p>
--	--

2.1.4. P2 / Élève E

ORGANISATION DE LA SEANCE

Orthophoniste : F.

Élève : E.

Durée de la séance : 23 minutes

Matériel proposé : personnages des alphas dans un bac, classeur avec des photos, étiquettes avec symboles.

Organisation spatiale : Dans une salle, autour d'un bureau, l'orthophoniste fait face à l'apprenant.

CONTENU DE LA SEANCE

L'orthophoniste propose 3 activités différentes. Ces trois activités poursuivent le même objectif qui est le travail de l'oralisation, de la prononciation, afin que l'apprenante développe son langage oral, notamment son lexique.

La première activité est un travail en lien avec la méthode des alphas, afin d'associer deux phonèmes pour former une syllabe simple. L'objectif est de travailler la prononciation, en y associant différents codages, les alphas et les gestes de Borel-Maisonny notamment.

La deuxième est une activité avec pour support des photos et des mots du quotidien, que l'apprenante va devoir dire et répéter. L'objectif est d'enrichir le lexique de l'apprenante, tout en travaillant la prononciation, via un support photo, les alphas et les gestes de Borel-Maisonny.

La troisième activité est un travail avec des étiquettes avec des symboles, afin de travailler la structuration des phrases ainsi que la prononciation. L'objectif est de travailler le langage oral, en structurant des phrases simples. La symbolisation y est aussi travaillée via l'utilisation de symboles sur le support.

Objectif : C'est une séance qui a pour objectif de travailler le langage oral, avec plusieurs sous-objectifs, comme la prononciation, le codage du langage ou encore la symbolisation avec l'utilisation des étiquettes symboles. L'objectif central étant de permettre à l'apprenante d'enrichir son lexique quotidien afin d'améliorer ses capacités de communication orale.

Compétences travaillées :

- Associer les personnages des alphas avec le son auquel il correspond, puis associer les phonèmes simples afin de former des syllabes simples.
- Reconnaître le mot symbolisé par la photo, puis avec les alphas pour oraliser et répéter le mot
- Reconnaître les symboles présents sur les cartes pour oraliser une phrase complète.

PRESENTATION DES RESULTATS

AGIR	<p>La durée de la séance est de 23 minutes, rythmée par trois activités différentes, qui ont pour objectif de travailler le langage oral. La motivation de E semble fluctuante, elle a pu se montrer opposante à plusieurs reprises, ou dans l'évitement.</p> <p>Les propositions faites par l'orthophoniste sont différentes selon l'activité. Dans la première, le support ludique est privilégié, avec les personnages issus de la méthode des alphas, qui permet de travailler les sons à partir de figurines. Lors des deux autres activités, des supports plus scolaires seront proposés.</p> <p>L'orthophoniste ne propose pas de jeu à proprement parler, il n'y a pas de partie, de règle. Les supports sont ludiques dans un premier temps, puis des supports écrits, avec les codes du milieu scolaire (photos, images, symboles).</p> <p>L'apprenante est mise en situation d'action, de verbalisation, car elle doit répéter les sons et les mots prononcés par l'orthophoniste. Il n'y a pas dans cette séance de manipulation, de recherche.</p> <p>Cette séance s'inscrit dans une progression prévue par la rééducatrice, en lien avec les difficultés de E, qui présente un trouble du langage important. L'accès au</p>
------	--

	<p>langage, au vocabulaire, à la structuration des phrases, à la compréhension est alors l'objectif prioritaire pour cet enfant, avant de proposer un travail sur les processus de pensée.</p> <p>Nous n'observons pas réellement d'aide physique proposée par l'adulte, car E. n'est pas mise en situation de manipulation.</p> <p>L'organisation matérielle et spatiale pour la séance est classique pour une séance en relation duelle, les protagonistes sont placées l'une en face de l'autre, afin de favoriser l'écoute et la communication.</p>
PENSER	<p>L'étayage de la pensée se fait principalement par de la gestuelle dans cette séance en effet, l'orthophoniste accompagne chaque son, ou mot avec les gestes qui s'y rapportent (gestes de la méthode Borel-Maisonny). L'étayage se fait aussi par le langage, afin que E. répète ce que F. verbalise.</p> <p>Le processus de métacognition ne semble ici pas être un processus accessible par E, son trouble du langage ne lui permettant pas encore d'être dans le métalangage.</p> <p>Nous ne sommes pas ici dans une situation où la pensée est travaillée, l'objectif premier de la séance étant le langage oral et l'acquisition de compétences langagières précises, tel que l'enrichissement du vocabulaire, la prononciation et la structure des phrases. Étant donnés ces objectifs travaillés, l'orthophoniste rythme la séance, sans laisser de temps de silence.</p>
PARLER	<p>Le langage est au cœur de cette séance. La passation des consignes se fait par un questionnement, mais également par des injonctions comme « répète ».</p> <p>L'étayage se fait par le langage, pas des questions, mais le plus souvent par une aide en faisant répéter les sons et les mots voulus. Les gestes sont ajoutés afin d'accompagner la verbalisation. L'apport d'aide est important ici, étant donné que tout au long de la séance, E répète après que F. ait prononcé les sons ou les mots souhaités.</p> <p>E étant jeune, la relation de confiance et de respect entre les deux protagonistes joue un rôle important dans le déroulé de la séance. F soutient, et encourage E, et la recentre également à plusieurs moments. La communication non verbale est présente, par les sourires, les hochements de tête et les gestes réalisés par F.</p> <p>Les idées de E sont prises en compte, et elle est écoutée par F, quand elle parle de sa sœur notamment.</p> <p>La place du langage dans la réflexion de l'apprenante est ici restreinte, tant le trouble</p>

	<p>du langage que présente E. est important. Le langage reste tout de même central dans cette séance, mais est travaillé pour lui-même. Comme nous l'avons dit plus haut, elle n'accède pas encore au processus de métacognition. L'orthophoniste ne propose pas de bilan de fin de séance. Enfin, la verbalisation et l'oralisation sont travaillées tout au long de cette séance.</p> <p>La motivation de E. est fluctuante tout au long de la séance. Elle reste réceptive aux encouragements de F., et sensible aux félicitations. F. valorise et soutient E. tout au long de la séance.</p> <p>E. manifeste à plusieurs reprises sa lassitude, et peut s'opposer à F. Elle peut être également dans l'évitement. F recadre alors le travail, en étant ferme et encourageant.</p> <p>Le processus de validation utilisé est essentiellement une validation par l'orthophoniste, qui valide ce que prononce ou propose E.</p>
--	--

2.1.5. P2 / Élève Y

ORGANISATION DE LA SEANCE

Orthophoniste : F.

Elève : Y.

Durée de la séance : 25 minutes

Matériel proposé : classeur avec des images, petits jouets de formes et de couleurs variés, feutres d'ardoise, feuille, feutres.

Organisation spatiale : Dans une salle, autour d'un bureau, l'orthophoniste fait face à l'apprenant.

CONTENU DE LA SEANCE

L'orthophoniste propose 3 activités autour du même thème : le tri. Les supports varient lors de cette séance. Les trois activités poursuivent le même objectif qui est le travail de tri. Le tri est un procédé de catégorisation qui va classer les objets ou images en prenant en compte un critère commun. Les critères sont choisis dans cette séance par l'enfant, et peuvent aller de la nature de l'objet, à sa couleur ou sa fonction.

La première activité est un travail de classification. Sont présentées à l'apprenante 5 ou 6 images, elle doit alors désigner les deux images qui vont ensemble et pourquoi elle pense cela. Les images proposées sont très variables, et amènent une grande diversité de critères trouvés.

La consigne donnée est la suivante : « là, tu vois, il y a une image, et je voudrais que tu me dises celle qui peut aller avec, celle qui ressemble et qui va bien avec. »

La deuxième activité est réalisée avec des petits jouets, de formes et de couleurs variables. L'apprenant devra alors trouver deux jouets qui vont ensemble en opposition à trois qui ne peuvent y être associés. Au départ est donc proposé une activité de tri, qui rassemble des objets selon un critère mais qui écarte les autres, sans en faire une nouvelle catégorie. Puis la catégorisation vient étayer cette phase et aider au tri.

La consigne donnée est la suivante : « tu vas choisir un petit objet que tu vas mettre ici (première case). Il va falloir que tu mettes un petit jouet qui va bien avec celui-ci (le jouet choisi) et trois jouets qui ne vont pas avec celui-là.

La troisième activité est en lien avec les deux premières, autour du tri. C'est à l'apprenante de proposer une liste d'objets, qu'elle doit dessiner, dont deux vont bien ensemble. L'activité a déjà été réalisée lors de séances précédentes.

Objectif : C'est une séance qui a pour objectif de travailler la catégorisation, par le tri.

PRESENTATION DES RESULTATS

AGIR	<p>La séance dure 25 minutes, l'orthophoniste y propose trois activités différentes qui rythment la séance, Y semble motivée tout au long de celles-ci.</p> <p>La première activité, qui porte sur le tri est proposée par F. Elle a comme support des images dans un classeur, qui reste un support assez scolaire. La deuxième activité porte sur le tri également, mais avec un support plus ludique, car des petites figurines sont manipulées. F ne propose pas un jeu à proprement parler, il y a des règles à respecter mais les deux protagonistes ne jouent pas l'une contre l'autre, ce sont plutôt des consignes données auxquelles Y doit répondre. La troisième activité a le même objectif que les deux premières, mais avec un support encore différent, un support écrit, mais en partant de l'apprenante, qui propose et dessine, en respectant la consigne de tri.</p> <p>L'apprenante est mise en situation de recherche lors de la première activité, car elle doit trier les images qui sont présentées devant elle. La réponse est donnée par le</p>
------	--

	<p>langage. Pour la deuxième activité, grâce au support ludique, l'apprenante est mise en situation de manipulation. La réponse est donnée non pas à l'oral mais par la présentation d'objets. Lors de la troisième activité, Y recherche, et dessine. La réponse n'est pas là non plus orale.</p> <p>Comme pour les vidéos précédentes, l'orthophoniste propose un objectif en lien avec la zone proximale de développement de l'apprenante, au cours d'une progression mise en place. Le tri est travaillé, il semble à consolider, afin d'aborder de nouveaux procédés de catégorisation comme la classification.</p> <p>Une aide physique proposée n'est pas à souligner, l'apprenante ne montre pas de besoin à ce niveau-là, notamment dans les manipulations de la deuxième activité ou lors des dessins pour la dernière activité.</p> <p>L'organisation matérielle et spatiale pour la séance est identique à celles des autres séances filmées, et semble propice à l'écoute et la communication, par la position face à face des deux interlocutrices. La relation duelle permet également la mise en place d'une atmosphère propice au travail, à la concentration et à l'échange.</p>
PENSER	<p>L'étayage de la pensée est central dans cette séance, étant donné que l'objectif principal est de travailler le tri, qui est un procédé de catégorisation.</p> <p>De nombreux temps de silence sont établis, et permettent à l'orthophoniste de laisser un temps de réflexion à Y, afin qu'elle se concentre, et se sente libre dans les propositions qui seront faites.</p> <p>Le principe de métacognition n'est pas visible dans cette séance, étant donné le jeune âge et les difficultés de l'apprenante. Tentant de s'en approcher, l'orthophoniste demande à Y tout au long de la séance d'explicitier et de décomposer sa démarche.</p>
PARLER	<p>La passation des consignes est à plusieurs reprises un acte directif, posé comme un questionnement, une question. Elle peut être aussi une explication de règle donnée, afin d'amener l'apprenante à chercher et proposer une solution à son tour.</p> <p>L'étayage par un questionnement, une demande d'explicitation, de verbalisation permet d'aider l'apprenante à structurer sa pensée, par une structuration du langage.</p> <p>L'apport d'aide, de soutien se fait essentiellement par l'étayage et l'aide à la verbalisation des étapes de réflexion menée lors de la recherche.</p> <p>Les activités proposées sont cadrées par des règles et des consignes précises, ce qui engendre une restriction du degré de liberté de l'apprenante. Dans la dernière</p>

	<p>activité, Y. est sollicitée afin de proposer ses idées, pour créer à son tour une série d'images. Les opinions ainsi que la parole de l'apprenante est prise en compte, et relancée parfois par l'orthophoniste. La construction d'une relation de confiance est alors la base de séances porteuses pour l'apprenante.</p> <p>La place du langage dans la réflexion de l'apprenante est ici au premier plan. Le langage est présent dans les différentes étapes, de la consigne au résultat en passant par la recherche.</p> <p>La verbalisation des étapes de réflexion est ici importante, et est utilisée afin d'aider à l'élaboration et à la structuration de la pensée.</p> <p>Les réponses apportées par l'apprenante sont explicitées, détaillées à chaque fois.</p> <p>Le langage sert ici également à établir une relation d'écoute et de confiance entre les deux interlocutrices. La relation de confiance est primordiale, pour que l'apprenante se sente libre de chercher, réfléchir, proposer et se tromper.</p> <p>L'orthophoniste encourage, félicite et accompagne l'apprenante dans toutes les étapes.</p> <p>L'orthophoniste favorise la motivation par l'encouragement, l'acceptation des idées de Y.</p> <p>La validation des propositions peut être uniquement amenée par l'orthophoniste, ou conjointe, quand elles vérifient ensemble la validité de la réponse apportée.</p>
--	--

2.1.6. P3/ Élève X

ORGANISATION DE LA SEANCE

Orthophoniste : A.

Élève : X.

Durée de la séance : 30 minutes

Matériel proposé : l'apprenant demande le matériel dont il a besoin, l'orthophoniste ne propose rien. L'apprenant utilise du carton, des feuilles, des ciseaux, des feutres, un crayon, une règle, une agrafeuse et du ruban adhésif.

Organisation spatiale : Dans une salle, autour d'un bureau, l'orthophoniste fait face à l'apprenant.

CONTENU DE LA SEANCE

Activité centrale proposée : l'orthophoniste propose à l'apprenant de construire un jeu. L'activité prend en compte les envies de l'apprenant.

Objectif : C'est une séance qui a pour objectif de travailler l'organisation de la pensée via l'organisation des actions, en prenant comme point de départ les idées et les désirs de l'apprenant. La création d'un jeu du plateau de jeu jusqu'au travail autour des règles du jeu prendra alors plusieurs séances.

Consigne donnée :

« Ce que je te propose aujourd'hui c'est de créer un jeu, est ce que tu aurais une idée de jeu que tu aimerais créer ? »

PRESENTATION DES RESULTATS

AGIR	<p>La séance est de 30 minutes, ce qui semble convenir à X, qui reste concentré et motivé tout au long de celle-ci.</p> <p>La proposition de contenu de séance provient de l'orthophoniste, mais semble être une réelle proposition (avec les termes suivants : « ce que je te propose... »). Nous pouvons envisager que l'apprenant refuse et propose une autre activité.</p> <p>Il est ici question de fabriquer un jeu, imaginé par X., qui est alors force de proposition. L'apprenant a alors une grande liberté, quant au jeu qu'il veut fabriquer mais également dans le choix du matériel et du support utilisé.</p> <p>Le jeu est non pas utilisé comme médiation, mais comme un but à atteindre.</p> <p>L'apprenant mis en situation d'action, de recherche, de construction mais surtout de création ; étant donné que ce qu'il réalise dans la séance est issu de son imagination et qu'il est laissé libre par l'orthophoniste.</p> <p>L'objectif de cette séance est de travailler la planification d'action, et l'organisation. Étant donné que l'apprenant est libre dans ce qu'il fabrique et propose, l'objet réalisé correspond aux compétences et connaissances de l'apprenant. Par contre il peut y avoir une certaine distance entre ce qui est imaginé par l'apprenant pour son jeu, et ce qu'il peut réaliser (montage, bricolage). Il est alors en position de gérer sa frustration face aux difficultés rencontrées.</p>
------	--

	<p>L'aide physique proposée est alors importante, afin de gérer cette frustration, et l'orthophoniste propose son aide de nombreuses fois, dans la gestion des fournitures, dans le montage du plateau, tout en laissant X. décider de ce qu'il doit faire. Elle n'aide que matériellement, sans prendre d'initiative, ni en aidant dans l'organisation. L'organisation spatiale pour la séance est propice à l'écoute, la communication, les interlocuteurs sont face à face. Pour l'organisation matérielle, X. dispose du matériel dont il a besoin s'il en fait la demande. Le choix du matériel doit alors être la conséquence d'une réflexion et d'une planification.</p>
PENSER	<p>La pensée est au centre de cette séance, car elle fait appel aux envies de l'apprenant, et questionne sa créativité.</p> <p>Il n'y a pas réellement de travail sur le langage lors de cette séance, car elle se situe au début d'une séquence autour d'un projet de création de jeu. On peut imaginer que les prochaines séances porteront sur l'explicitation du jeu et la mise en mots des règles du jeu.</p> <p>L'utilisation du silence est importante lors de cette séance. Nous pouvons observer de nombreuses plages de silence lorsque Y est dans la création et la manipulation du matériel pour construire le jeu. L'orthophoniste fait le choix de ne rien dire, ne rien demander afin de privilégier le développement de la créativité et de la réflexion de l'apprenant.</p> <p>Les objectifs mis en place sont directement en lien avec les différents processus de pensée, car l'accent est mis ici sur l'organisation d'actions et la planification, qui sont des processus structurant la pensée.</p>
PARLER	<p>La passation des consignes est particulière dans le fait que l'orthophoniste n'émet pas d'acte directif, mais une proposition, qui est acceptée par X.</p> <p>L'étayage par un questionnement n'est que peu présent ici, car A. choisit alors de laisser agir et créer X., afin de lui laisser une importante liberté dans sa création. A. posera des questions seulement pour que X. précise ses idées ou les règles du jeu notamment, ce qui lui permettra de structurer ses idées et d'organiser sa pensée.</p> <p>L'apport d'aide reste matérielle lors de cette séance, car elle ne met pas en jeu des compétences langagières, et qu'il n'y a pas de réponse attendue précise.</p> <p>La prise d'initiative de l'apprenant est au centre de cette séance, l'apprenant pouvant exprimer ses propres idées, ses pensées. Le degré de liberté donné à l'apprenant est grand tout en respectant des règles de communication établies (temps, respect...).</p>

Ses demandes sont prises en compte également.

En lien avec cela, il est important de souligner qu'une relation de confiance où l'apprenant se sent assez écouté, compris et en sécurité sera nécessaire afin qu'il puisse proposer ses idées et les mettre en action.

L'orthophoniste lui permet de demander le matériel dont il a besoin, sans lui mettre un stock à disposition, ce qui favorise la réflexion et la planification.

Le langage est peu présent dans cette séance, où les échanges sont assez restreints. On peut voir que X. est dans la création, mais qu'il n'utilise pas le langage comme un structurant de sa pensée.

Le processus de métacognition n'est pas présent lors de cette séance.

L'orthophoniste demande à plusieurs reprises la verbalisation et l'explicitation des règles du jeu, mais ne demande pas la verbalisation des actions. Le langage d'action n'est pas travaillé ici.

La motivation est grandement favorisée ici par le fait que toutes les idées de l'apprenant sont acceptées, et qu'il est à l'origine de ce qu'il fait. L'orthophoniste n'encourage pas spécialement Y, du fait de son âge peut-être.

Y ne manifeste pas de lassitude ou d'ennui pendant la séance, même lorsqu'il est confronté à des difficultés dans la construction du jeu.

Il n'y a pas de processus de validation à observer, du fait qu'il n'y a pas de réponse attendue précise et que Y est libre de proposer ses idées.

2.2. *Présentation par Item*

AGIR

Nous allons présenter les résultats obtenus, en lien avec la problématique, en organisant la présentation en suivant les mots clefs, ou domaines qui ressortent dans la grille d'analyse, afin de rendre compte des pratiques mises en place par les orthophonistes, observables lorsqu'elles travaillent au développement et à la structuration de la pensée chez les apprenants pris en charge.

Tout d'abord, un cadre propice à la construction du savoir est nécessaire. Les orthophonistes proposent alors des séances de travail individuel allant de 20 minutes à 30 minutes, suivant l'âge des enfants suivis. On peut voir qu'avec les élèves les plus jeunes, la séance est rythmée et divisée en 2 ou 3 activités différentes, alors qu'avec les élèves les plus grands (plus de 11 ans), une seule activité est proposée. La relation duelle, en face à face facilite la communication, l'écoute, l'expression et donc le travail du langage. L'organisation matérielle est également importante à souligner. Il est, à plusieurs reprises rappelé aux enfants qu'ils peuvent avoir à disposition tout le matériel dont ils ont besoin. Afin de travailler la planification, la réflexion, la création, le matériel n'est donné à l'enfant que lorsqu'il en fait la demande, ce qui permet de ne pas induire l'utilisation d'un support ou outil plutôt qu'un autre. De plus, certaines séances semblent également ritualisées, dans leur contenu. En effet, elles commencent avec un rappel de la séance antérieure, une mise en activité, la complexification de l'activité, puis un bilan de la séance. D'autres séances, avec des enfants plus jeunes, n'ont pas de phase de bilan à la fin.

Les séances observées sont également basées sur une relation de confiance établie entre les protagonistes. Les apprenants en se sentant écoutés et respectés, peuvent se sentir à l'aise dans la recherche, n'ont pas la crainte de se tromper, ce qui leur permet de se positionner en tant que chercheurs lors des phases de recherche. Ils n'ont pas peur non plus de proposer leurs idées, et de ce fait leurs pensées.

Nous pouvons observer deux cas de figure, concernant l'origine des propositions réalisées. Dans certaines séances, les activités sont cadrées et proposées par l'orthophoniste, en lien avec une progression mise en place, fixée selon les compétences acquises et à acquérir par l'apprenant. Dans deux séances observées, (P1 EK et P3 EX) la proposition provient de l'élève. La directive de créer un jeu est la même au départ, et les élèves sont libres de créer leur jeu selon leurs envies.

Lors de ces séances, ce n'est pas réellement un jeu comme médiation qui est proposé, mais la fabrication et création d'un jeu, auquel l'enfant pourra jouer par la suite. Les objectifs sont alors l'organisation d'actions et la planification. Dans les séances P1 ED et P2 EC, l'orthophoniste met en place des activités de jeu afin de travailler des compétences précises, en amenant un support ludique et motivant pour les enfants. Lors des autres séances (P2 EY et P2 EE), le jeu n'est pas présent comme médiation, et les supports amenés sont plus scolaires (photos, classeur, ...).

Certaines médiations proposées amènent les apprenants à manipuler et à être acteur dans la construction de son savoir. Ce sont notamment les situations où l'apprenant est amené à résoudre une situation problème. Il cherche alors une solution par la manipulation (P1ED), ou par la construction et création (P1EK).

Les différentes médiations proposées sont :

- Le jeu
- La création d'un jeu
- La manipulation et les transvasements afin de répondre à une situation problème
- Des exercices plus formels avec une consigne simple.

Afin de permettre la construction d'un savoir par ces médiations proposées, différentes méthodologies sont proposées, ou induites par la médiation ou l'activité elle-même :

- Par essais, ou tâtonnement (P1ED)
- Par recherche (P2EC et P2EY)
- Par création (P3EX et P1EK)

Au cours des séances dont le travail se fait autour du langage et de la pensée, les apprenants sont mis en situation d'action, de manipulation et de recherche. L'action est visible notamment dans la construction du menu du jeu (P1EK), ou la construction du plateau de jeu (P3EY). La manipulation se retrouve dans le transvasement (PEED). La recherche quant à elle est présente du moment où l'apprenant tente de répondre à un questionnement ou une situation problème.

- Avec aide (P2EE, P1ED)

- Avec aide uniquement matérielle (sans prise d'initiative de l'adulte P1EK et P3EX)

Le fait de passer par l'action, la manipulation, la création, permet à l'orthophoniste de fixer des objectifs d'apprentissage en lien avec la Zone Proximale de Développement de l'enfant, tout en complexifiant les consignes au fur et à mesure de la séance. Les orthophonistes P1 et P3 mettent en place un projet qui a pour origine les envies, les questions des apprenants. Elles apportent par la suite l'aide et l'étayage nécessaire à la conduite du projet, tout en étant attentif à contrôler la frustration des apprenants devant un objectif trop complexe. Il faut alors gérer la distance entre ce qui est imaginé par l'apprenant et ce qui est réalisable par lui, sans trop d'intervention de l'adulte.

Les séances mises en place rentrent alors dans une progression fixée par l'orthophoniste, selon les besoins prioritaires des enfants pris en charge, (le langage et la prononciation pour P2EE) ou selon les questions qu'ils se posent et auxquelles ils souhaitent trouver des solutions (P1ED).

PENSER

L'étayage est alors un outil important, en lien avec la zone proximale de développement, afin d'amener l'apprenant à structurer sa pensée, à la développer, tout en intervenant pour guider, en laissant l'apprenant construire son savoir.

Il est donc au centre de notre réflexion, et peut prendre différentes formes dans les différentes séances.

Il peut être sous forme de :

- Questions (question sur ce qui est fait, ou complexification de la consigne).
- Relances (intervention afin d'amener l'apprenant à expliciter ou affiner son raisonnement).
- Aide matérielle
- Verbalisation dans le but d'utiliser le langage pour structurer la pensée
- Aide langagière (les phrases sont amorcées et l'apprenant les termine).
- Gestes, communication non verbale (gestes de Borel –Maisonny pour accompagner la verbalisation, ou sourires, gestes).
- Supports (trace écrite, alphas, images, photos...)

Le processus de métacognition n'est pas réellement observable au cours des séances filmées. L'orthophoniste P1 propose un temps de bilan pour clôturer les séances. Une trace écrite est alors réalisée. Ce bilan n'est pas à proprement parler un processus de métacognition. Lors des autres séances, nous n'observons pas de temps de bilan de séance.

La séance P2EE est une séance dont l'objectif est purement langagier. En effet, l'orthophoniste travaille avec l'apprenante la prononciation, le vocabulaire et la construction des phrases. Les objectifs des cinq autres séances sont eux, en lien avec le développement et la structuration de la pensée. Les processus de pensée travaillés sont les suivants :

- La catégorisation, dont le tri (P2EY) et la classification (P2EC)
- Le raisonnement logique dont la planification (P1ED, P1EK et P3EY) et la réversibilité (P1ED)
- L'organisation de l'action (P1EK et P3EY)
- La combinatoire (P1EK)

L'utilisation du silence est importante dans les séances où sont travaillés les processus de pensée. L'adulte est en retrait, il n'est en aucun cas détenteur du savoir, et laisse l'apprenant réfléchir, manipuler, sans demander à l'apprenant de verbaliser ses actions ou mettre des mots sur sa pensée.

PARLER

Nous allons maintenant analyser la place du langage dans la réflexion de l'apprenant. Tout d'abord, le premier acte de langage présent dans les séances concerne les consignes passées, afin que l'apprenant puisse entrer dans l'activité. Les consignes peuvent alors passées sous différentes formes. Elles peuvent être :

- Non dites, non formulées (lorsque l'activité est déjà connue par exemple).
- Formulées une seule fois
- Reformulées sous plusieurs formes.

Lorsque les consignes sont formulées, elles peuvent être :

- Directives ou injonctives (à l'impératif)

- Sous forme de questions (Est-ce que tu peux ...)
- Conjointe, en utilisant le « on ».
- Sous forme de proposition
- Non dites, non formulées.

Tout au long de l'activité, l'adulte peut intervenir, afin d'étayer les propos de l'apprenant. Lorsque l'adulte limite ses interventions, il peut tout de même poser des questions, afin que l'enfant verbalise. Le langage est alors vecteur de structuration au niveau de la pensée (P3EX). La verbalisation permet d'étayer la pensée de l'apprenant, tout en permettant de la structurer. En effet, en tentant de faire verbaliser la situation, l'orthophoniste permet d'organiser la pensée afin que l'apprenant visualise la situation dans son ensemble de façon claire. C'est le cas lors de la séance P1ED, lorsque l'orthophoniste fait intervenir la journaliste. Dans l'obligation de verbaliser la situation problème à laquelle D. est confronté, celui-ci prend alors du recul sur la manipulation. Nous retrouvons la même situation dans la séance P3EX, lorsqu'il verbalise le concept du jeu qu'il est en train de créer.

L'aide apportée se différencie de l'étayage, car elle concerne plus la forme, le côté matériel, ou l'avancée dans la séance. Elle peut être :

- Matérielle (sans prendre d'initiative et sous le contrôle de l'apprenant, découper ou colorier par exemple (P3EX))
- Une aide à l'élaboration par le langage. Elle se rapproche lors du concept d'étayage.
- En donnant des outils pour penser (méthodologie, temps)

Le point important qui différencie ces six séances observées, est le degré de liberté qui est donné à l'apprenant, dans la gestion de la séance, l'expression de ses idées, ou la liberté d'action.

Le degré de liberté est le plus fort dans les séances P1EK et P3EX. En effet, les apprenants ont une liberté importante, quant à leur prise d'initiative et leur liberté d'action. Le projet mis en place part uniquement d'une consigne ouverte « on va créer un jeu ». A partir de cela, ils sont libres de proposer, construire, jusque dans le choix du matériel utilisé.

Dans les autres séances, le degré de liberté est moindre, étant donné que la médiation est proposée par l'adulte, et les consignes sont plus fermées.

Comme il a été souligné précédemment, la mise en place d'un cadre propice aux apprentissages, grâce à une relation de confiance entre les protagonistes, permet à l'apprenant de proposer, oser, chercher, tout en n'ayant pas peur de l'erreur ou d'être jugé. C'est ce que nous observons dans les six séances observées.

La motivation est un enjeu important des séances de travail de rééducation. Face à la difficulté, à la nouveauté, l'apprenant doit rester motivé, et persévérer. L'adulte favorise alors cette motivation par plusieurs moyens :

- Accepter les idées des apprenants et proposer un projet qui part de leurs envies
- Encourager tout au long de la recherche
- Valoriser les idées, le fait de chercher, de trouver une réponse
- Rythmer la séance par différentes activités
- Contrôler la frustration lorsque la situation problème n'est pas résolue, par l'encouragement, ou un acte promissif (planifier les séances prochaines par exemple). Ceci est en lien avec l'étayage.

De ce fait, l'apprenant reste motivé, et persévérant tout au long des séances. Les actes d'opposition ou de lassitude sont très peu présents ici (P2EE), mais sont surmontés par le rappel du cadre, et aussi la relation de respect et de confiance instaurée entre l'orthophoniste et l'apprenante.

Le processus de validation a une place importante dans notre analyse, car cela montre quelle place est donnée au savoir, ainsi qu'à l'apprenant et à l'adulte. On observe lors de ces séances des processus de validation différents. La validation d'un résultat, d'une réponse peut être amenée :

- Par l'adulte. Ce processus permet de valider une réponse, une proposition, en se rapprochant d'une pédagogie plutôt transmissive, où l'adulte est le détenteur du savoir.
- Par l'enfant. Ce processus permet de positionner l'enfant au même rang que l'adulte, en tant que chercheur.

- Validation conjointe par vérification. Nous retrouvons ce processus à de nombreuses reprises, quand l'adulte et l'enfant vérifient le résultat en reprenant les éléments un par un, afin de les valider. Ce processus permet alors la décomposition des étapes de réflexion, avec un réel apport sur le plan de la méthodologie et l'organisation de la pensée.
- Par recherche. L'enfant reprend sa recherche, et peut valider sa réponse, en vérifiant sa proposition. C'est le cas dans la séance P2EC, où la réponse trouvée (un personnage du jeu de cartes) n'est pas déjà présent dans le jeu. Les propositions de C. se valident au fur et à mesure de la construction du jeu.

Partie III : Discussion et perspectives

Discussion

Nous allons maintenant reprendre les résultats de notre recherche, en lien avec les concepts théoriques que nous avons développés dans la première partie de cet écrit. Pour cela, nous allons concentrer notre discussion sur les cinq séances observées qui traitent réellement de la pensée et de son développement. La séance P2EE, étant tournée essentiellement vers un apprentissage langagier ne met pas en relief des pratiques particulières concernant le développement et la structuration de la pensée.

Le Constructivisme et le Socioconstructivisme

Le constructivisme, nous le rappelons, est une théorie de la connaissance qui fait l'hypothèse que la réalité que l'on a en soi, donc les savoirs ainsi que la compréhension du monde qui nous entoure n'est connaissable seulement par l'utilisation d'outils cognitifs qui nous permettront de la connaître. En effet, l'apprenant « n'absorbe » pas la réalité, ou des savoirs qu'on lui transmet, mais construit la sienne en lien avec des éléments déjà intégrés. Nous pouvons souligner ici, concernant les séances de rééducation orthophonique que nous avons filmées, que les orthophonistes s'appuient sur cette théorie pour construire leurs séances de travail avec les élèves qu'elles prennent en charge. De plus, nous savons que pour les constructivistes, l'intelligence en action c'est-à-dire l'expérimentation, la manipulation, le vécu, par la recherche aident à la conceptualisation de la pensée, ce qui transforme l'action en savoirs. Les orthophonistes que nous avons observées mettent au centre de leurs pratiques avec ces jeunes, une construction du savoir par l'expérimentation, la recherche, la manipulation.

De plus, les trois professionnelles que nous avons observées adoptent la même posture lors des séances. Elles ne se positionnent pas comme détentrices du savoir, mais comme aidantes, soutenantes et étayantes pour les jeunes apprenants. Nous avons également observé une attitude de co-chercheuse, où elles se positionnent comme apprenante au même titre que l'enfant, en disant parfois qu'elle n'a pas la solution non plus, dans une situation de recherche par exemple.

Nous l'avons vu, selon Piaget, la construction du savoir nécessite une mobilisation des structures cognitives (assimilation, accommodation, conceptualisation) pour comprendre le

monde qui nous entoure. C'est l'objectif qui est visé, à savoir la compréhension du monde, par l'orthophoniste P1, qui par notamment de questions posées par D, pour lui permettre de se construire une vision du monde plus nette.

Nous posons en première partie la question de la construction de connaissances, en appui sur cette théorie, pour les enfants déficients, qui ont des difficultés pour prendre appui sur leurs expériences, ainsi que sur leurs structures cognitives pour construire leurs savoirs. En passant par la manipulation, par le corps, l'expérience, les apprenants que nous avons observés peuvent alors construire le savoir, alors qu'ils n'ont pas encore accès à l'abstraction.

Avec des enfants, et encore plus avec des enfants déficients intellectuels, la manipulation passe essentiellement par le jeu. Pour différentes raisons, comme favoriser la motivation, rendre l'activité ludique.

Nous pouvons conclure sur cette partie en ajoutant que dans les séances de rééducation observées, les orthophonistes s'appuient davantage sur une théorie constructiviste de construction du savoir.

Le langage et la pensée

Comme nous l'avons vu lors de la première partie de cet écrit, certains auteurs s'accordent à dire que le langage est alors le vecteur principal des interactions cognitives interindividuelles, et ces interactions sont primordiales au développement de la pensée. En effet, le langage permet de penser, et de rendre des choses présentes à l'esprit sous forme de mots ou d'images, mais il est structurant également. Les pensées sont partagées grâce au langage, mais le langage est aussi utilisé pour que les choses se produisent, pour réaliser nos désirs. (Astington, 1999, p. 69) Le langage est également le régulateur du fonctionnement cognitif. (Paour, 2009), dans le sens où il est un outil pour développer et structurer la pensée. Dans la séance P1ED, le langage, et notamment le langage écrit, ajouté aux interactions langagières amenées par l'orthophoniste, permettent à D. de structurer sa pensée, afin d'acquérir des compétences, sur le monde qui l'entoure. Au contraire, lors des séances P1EK et P3EX, le langage n'est pas utilisé comme vecteur de pensée. De ce fait, P3 n'intervient que rarement dans la séance, et laisse X. s'exprimer et être libre dans son processus de création. Lors des séances P2EY et P2EC, le langage est très présent, et permet un étayage, une aide, dans le processus de construction du savoir. Nous pouvons faire l'hypothèse que cette différence dans l'utilisation du langage provient de l'âge des apprenants, mais aussi des objectifs de travail différents. En

effet, pour P1EK et P3EX, l'objectif est un objectif de développement de la pensée, par l'organisation de la pensée logique. Les objectifs des autres séances portent plus sur un processus de structuration de la pensée, comme la catégorisation.

Le langage joue alors un rôle de régulateur de la pensée conjointe, ainsi que de l'attention conjointe, ou plus simplement d'outil de communication entre les deux interlocuteurs, qui permet de mettre la pensée en mots.

A plusieurs reprises, nous assistons à des manifestations de langage égocentrique, qui n'est dans ce cas-là, non pas un outil de communication, mais comme le dit Vygotsky, un médiateur dans la formation de la pensée. Ce langage se manifeste notamment lors de la séance P2EC, lorsque l'apprenante dit tout haut, à elle-même sa pensée, afin d'organiser sa tâche.

Rôle du rééducateur dans la construction du savoir

Selon les auteurs De Vecchi et Carmona Magnaldi, construire un savoir, c'est d'abord faire du lien entre ce qui est observé, et ce que l'on sait déjà. Cela va permettre d'y mettre du sens. Quant au rôle de l'adulte lors de séances d'apprentissage, nous l'avons souligné, il doit favoriser la mise en relation d'un savoir ancien avec un savoir nouveau. C'est ce que l'on peut appeler la structuration de la pensée. Le langage, comme nous venons de le voir peut alors permettre de structurer le savoir, de le formuler et de le conceptualiser grâce à l'abstraction que la formulation demande. En effet, lors des séances que nous avons observées, la posture de l'adulte est sensiblement la même. En effet, comme nous l'avons dit plus haut, les orthophonistes observées ne se positionnent pas en tant que transmetteur du savoir, mais adoptent soit une posture de recherche (P1 et P3), soit une posture de soutien, aidante. Dans ces deux cas, l'adulte est là pour aider à la mise en mots de la pensée, par le langage, afin d'amener l'apprenant à une réflexion, un recul sur l'action qu'il est en train de mener.

L'éducabilité cognitive

Le travail en IME, comme nous l'avons observé, est sous-tendu au quotidien par le principe d'éducabilité cognitive. Le travail proposé est alors en adéquation avec les besoins des enfants pris en charge. A chaque enfant est proposé un projet, individualisé et personnalisé. C'est ce que nous observons lors des séances de travail que nous avons filmées. A chaque apprenant

est proposé un travail qui répond à ses besoins, dans une réelle progression, qui a du sens pour lui.

Les principes de l'éducabilité cognitive (action, métacognition, manipulation) sont à détailler, afin de préciser notre propos.

Tout d'abord, comme nous l'avons dit, les séances observées proposent la construction d'un savoir nouveau par l'action, la recherche, la manipulation, ce qui répond au premier principe de l'éducabilité cognitive.

Ensuite, nous pouvons ajouter que le principe de métacognition n'est pas observé comme tel lors des séances. En effet, ce principe est accessible à des enfants qui n'ont pas un développement de la pensée entravé, et de ce fait un accès au langage. Par leurs difficultés, les enfants pris en charge en IME n'ont pas accès au métalangage.

Le principe de médiation par l'enseignant, où l'adulte en charge des apprentissages, est en lien avec le principe de Zone Proximale de Développement développé par Vygotsky. Aidé par l'adulte, qui favorise l'étayage, l'enfant construit un savoir qu'il n'aurait pas pu construire seul.

La remédiation cognitive

Nous l'avons dit, cette méthode met l'accent sur le processus de conceptualisation, ainsi que sur l'autorégulation des conduites, pour amener l'enfant à mieux comprendre le monde, afin de s'y ajuster.

Le processus de conceptualisation, central dans la remédiation cognitive peut être défini par le fait d'amener les apprenants à expliciter les procédures utilisées dans les activités concrètes mises en place pour répondre à une situation problème. La conceptualisation a un effet structurant et organisateur du fonctionnement cognitif, et permet le transfert de connaissances. Lors des séances observées, notamment dans les séances autour de la catégorisation, l'adulte demande à l'enfant d'expliciter sa démarche, par un questionnement important, qui décompose ses actions et ses réflexions, afin de parvenir à trouver la solution.

Dans la mise en place de cette méthode, l'adulte médiatise le fonctionnement et la pensée, pour aider l'enfant à retirer du sens de la situation problème qui lui est présentée. De ce sens sera extraite une compétence transférable et généralisable. Lors des séances observées, nous ne sommes témoins ni d'un transfert de connaissance, ni d'une généralisation. Les activités proposées et observées ne sont pas nouvelles pour les apprenants, ce qui leur permet de

répéter et consolider leurs acquis avant de pouvoir appliquer leurs connaissances et compétences lors d'un exercice différent. Avec les enfants déficients, la répétition est plus longue et plus importante qu'avec un enfant dont le développement de la pensée n'est pas entravé. Cette répétition rassure, sécurise, et semble nécessaire dans la construction d'un nouveau savoir.

Étayage et verbalisation

Nous le rappelons, Bruner définit l'étayage comme : "l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ." (Bruner, 1987) Les six séances que nous avons observées répondent à la définition de Bruner, car en situation duelle, l'adulte apporte son aide à l'apprenant. L'adulte est un guide, afin de permettre à l'apprenant de construire son savoir.

L'étayage peut alors se présenter sous différentes formes, verbales ou non verbales. Lors des séances observées avec P2, la communication non verbale est visible, notamment avec la méthode des gestes de Borel-Maisonny, qui accompagne l'apprentissage des sons. Les gestes réalisés par l'orthophoniste permettent un étayage supplémentaire lors des séances réalisées autour du langage. L'étayage est plutôt verbal dans les autres séances, notamment avec un accompagnement de l'action par un questionnement, une mise en situation-problème.

Nous assistons à des manifestations d'étayage à différentes reprises. Certaines ont pour but l'enrôlement, afin de mobiliser l'apprenant, en le faisant participer. Cet étayage permet de motiver, en proposant des projets et des activités en lien avec les envies et les questionnements des enfants. Les activités proposées prennent sens, car elles sont ancrées dans le réel, permettent aux enfants de mieux comprendre le monde qui les entoure, tout en restant ludiques.

L'étayage, comme la réduction des degrés de liberté afin de simplifier la tâche, est présent, par le fait que les orthophonistes proposent lors de chaque séance uniquement des activités dont les consignes sont simples, et pour lesquelles les tâches sont simplifiées.

L'étayage par le maintien de l'orientation est également présent, notamment lors de la séance 2, étant donné que c'est un type de séance où le degré de liberté est assez important. Les recadrages sont également étayants, ils maintiennent l'apprenant concentré sur son but à atteindre.

L'étayage comme signalisation des caractéristiques dominantes n'est pas réellement présent dans les séances que nous avons observées. La valorisation est au cœur de la pratique des professionnels travaillant avec des enfants déficients intellectuels. L'écart avec l'objectif n'est donc pas mis en relief, afin de ne pas démotiver l'apprenant, ou le mettre face à ses difficultés.

Le contrôle de la frustration, afin de permettre à l'apprenant de rester motivé est présent dans les séances observées. Lors de la séance 1 par exemple, l'apprenant ne parvenant pas à trouver la solution, l'orthophoniste ne donne pas la solution, mais planifie avec l'apprenant la séance suivante. La frustration est alors correctement gérée par l'apprenant.

L'étayage comme démonstration ou présentation des modèles de solution est présent notamment lors des séances avec l'orthophoniste P2, lorsque dans le jeu, c'est à son tour de jouer, ou bien lorsqu'elle prononce les sons afin d'être imitée.

Relation de confiance et liberté

Nous l'avons dit précédemment, mais pour conclure cette discussion, il me semble nécessaire de revenir sur la notion de relation et de confiance, lorsque l'on travaille avec des enfants, qu'ils soient en situation de handicap ou non. En effet, rééduquer ne peut se faire alors que dans le cadre d'une relation de confiance. Celle-ci se construit lentement, d'autant plus avec des enfants qui sont sans cesse sollicités par différents intervenants. La construction d'un savoir se fera dans un cadre serein, avec un adulte en qui l'enfant a confiance, qui a aussi noué avec lui une relation autre que celle du simple rééducateur. Afin de se confronter à ses doutes, ainsi qu'à ce que l'on appelle le conflit socio-cognitif, l'apprenant doit être sûr qu'il peut chercher, proposer, prendre des risques. Cette sécurité ressentie lui permettra de participer, d'expérimenter, et aussi de se tromper.

Perspectives

Les recherches menées pour ce mémoire ont permis de dresser un état des lieux des pratiques des orthophonistes qui permettent une rééducation efficace en lien avec le développement des processus de pensée. Ces recherches ont pu ouvrir des perspectives de travail, en termes de recherche, ou de travail sur le terrain.

Tout d'abord, après avoir travaillé sur le lien entre le langage et la pensée dans la construction du savoir, il serait nécessaire d'élargir le sujet à une recherche autour du rôle du corps dans le développement de la pensée, chez les enfants déficients intellectuels. En effet, nous pourrions étudier l'importance du passage par le corps pour construire des savoirs.

La recherche pourrait donc être élargie, tout en restant centrée sur les pratiques des rééducateurs, autour des pratiques des psychomotriciens, qui interviennent également auprès des enfants déficients.

Afin de permettre d'affiner la recherche, ou de la rendre davantage exhaustive, nous pourrions nous tourner également vers les pratiques des orthophonistes ayant reçu des formations initiales et continues différentes.

De plus, en lien avec le travail sur le terrain, et en tant qu'enseignante, les recherches menées pour ce mémoire m'amènent des perspectives nouvelles. En effet, nous apprenons ici que dans la construction du savoir, l'adulte médiateur n'est pas détenteur d'un savoir, mais vecteur d'un étayage qui aide l'apprenant à construire sa propre perception du monde. La pédagogie transmissive n'est alors pas porteuse de sens, et ne permet pas une conceptualisation et un transfert opérant des connaissances transmises.

Les enseignants n'ont pas les mêmes contraintes et conditions de travail que les orthophonistes. En effet, ils ne peuvent pas mettre en place des séances telles que nous les avons observées ici. Faire face à un groupe d'élèves, souvent hétérogène, n'est pas la même chose que mettre en place une séance en relation duelle. Cependant, en termes d'expérimentation, de supports, de liberté, de manipulation, les enseignants peuvent mettre en place une pédagogie constructiviste, tout en partant des questions et des centres d'intérêt des élèves. L'adulte n'est plus le seul détenteur du savoir, il ne donne d'ailleurs pas les réponses aux situations problèmes amenées.

La recherche engagée pour ce mémoire m'a permis de travailler en collaboration avec des orthophonistes, et m'a également permis de mieux connaître leur métier, ainsi que le travail mené lors des séances. Au sein d'un IME, il me semble primordial de travailler ensemble

autour du projet de l'enfant. Cette recherche met en avant l'importance d'une collaboration orthophonistes / enseignants et d'une entente quant aux pratiques mises en place en classe et lors des séances de rééducations.

Conclusion

En tant qu'enseignante spécialisée, en poste dans un IME, un questionnement en lien avec l'acquisition de savoirs dans les classes accueillant des enfants déficients intellectuels s'est posé. En effet, les élèves pris en charge dans ces établissements présentent un retard dans les acquisitions de connaissances et de compétences, et l'acquisition de savoirs nouveaux est souvent difficile. Ils présentent également des difficultés dans la compréhension du monde qui les entoure. La question autour des pratiques qui peuvent permettre l'acquisition et la construction des savoirs nouveaux est alors apparue comme centrale dans ma pratique.

Lors de mes premières recherches, un lien étroit entre l'acquisition de savoirs nouveaux, le langage et la pensée a été mis à jour en mettant en relation les différentes théories étudiées. Je me suis notamment appuyée sur les travaux de Vygotsky, qui affirmait que « le développement de la pensée est un pré-requis à l'acquisition de savoirs nouveaux, notamment en langage oral, mais le langage oral va permettre de nourrir la pensée ».

Or, dans un établissement tel qu'un IME, où je souhaitais concentrer mes recherches, ce sont les orthophonistes qui ont pour objectifs de travailler ces aspects du développement de l'enfant. La recherche s'est donc centrée sur les pratiques des orthophonistes, en lien avec le langage et la pensée. L'objet d'étude s'est centré sur les pratiques de prise en charge orthophonique qui visent à développer la pensée, en lien avec le langage, afin de construire des savoirs nouveaux.

Les recherches théoriques autour de la construction du savoir m'ont permis de revoir les fondements théoriques sur lesquels s'appuient ma pratique au quotidien, en mettant des mots, et prenant du recul sur la pédagogie mise en place au quotidien. Autour des grandes théories telles que le constructivisme de Piaget et le Socioconstructivisme de Vygotsky, ainsi que celles du développement cognitif, mon propos s'est organisé autour de la triade agir, penser, parler, qui structure le développement cognitif de l'enfant. Or, les théories étudiées concernent les enfants dont le développement n'est pas entravé par une difficulté. Il était donc nécessaire d'étudier la déficience intellectuelle et les troubles qu'elle engendre afin d'analyser l'acquisition de savoirs nouveaux chez les enfants déficients.

Ces recherches m'ont amenée à poser la problématique suivante :

Comment les pratiques professionnelles des intervenants auprès d'enfants déficients légers et moyens, notamment des orthophonistes, peuvent-elles les aider à structurer leur pensées afin d'accéder à de nouveaux apprentissages ?

Sur quelles modalités peuvent s'appuyer les intervenants auprès d'enfants déficients légers et moyens, notamment des orthophonistes, afin de les aider à développer leurs processus de pensée, ce qui les amènera à construire des savoirs ?

Nous pouvions émettre alors l'hypothèse que certains types de pratiques des orthophonistes, ainsi que certaines modalités des pratiques proposées permettent de développer la pensée, ce qui permettra de construire des savoirs nouveaux.

Les recherches réalisées ont pu mettre à jour des pratiques, et des modalités de pratiques qui, mises en place dans des séances de rééducations individuelles, permettent aux enfants déficients intellectuels de développer leur pensée, leur langage et peuvent construire des savoirs nouveaux.

Tout d'abord, les séances de rééducations se déroulent dans un cadre repérant, sécurisant, en mettant en place une relation de confiance entre les apprenants et les rééducateurs. Se sentir en confiance permet à l'apprenant d'adopter une posture de chercheur, d'oser, de proposer, d'expérimenter, ce qui les amènera à construire un savoir, et le conceptualiser. Les rééducateurs proposent des supports ludiques, afin de favoriser la motivation des apprenants, tout en leur permettant d'être acteur lors de la séance.

De plus, afin d'amener l'apprenant à construire un savoir, l'orthophoniste propose un étayage, un accompagnement tout au long de la recherche. Celui-ci va permettre de mettre du sens sur les apprentissages. Quant au rôle de l'adulte lors des séances, nous l'avons souligné, il favorise la mise en relation d'un savoir ancien avec un savoir nouveau. C'est ce que l'on peut appeler la structuration de la pensée. L'adulte n'est plus détenteur du savoir, et accompagne, guide l'apprenant tout au long de son cheminement.

Lors des séances observées, les rééducateurs demandent une verbalisation et une mise en mots de la pensée. La place du langage y est primordiale.

Afin de favoriser la motivation des apprenants, les rééducateurs proposent des situations ludiques, ancrées dans le réel. Les activités proposées prennent alors tout leur sens, et permettent aux enfants de mieux comprendre le monde qui les entoure. Ces situations

amènent les enfants à être acteurs dans la construction d'un savoir, accompagné d'un étayage important. Nous nous approchons donc d'une pratique basée sur le socioconstructivisme. Les projets proposés peuvent également être issus des envies des enfants, dont les propositions sont écoutées.

Les activités proposées sont souvent répétées, de nombreuses fois, afin d'amener la conceptualisation du savoir, ce qui permettra un transfert des connaissances.

Ensuite, le degré de liberté, souvent important, permet de motiver les apprenants, tout en valorisant leurs propositions.

Pour finir, la valorisation, permise par la mise en place des modalités que nous venons d'énoncer, semble primordiale dans la prise en charge d'enfants déficients intellectuels, qui ont souvent une image d'eux-mêmes détériorée. Cette valorisation est en lien avec la relation de confiance instaurée, qui permet à l'enfant d'avoir confiance en lui, afin d'être force de proposition lors de séances telles que nous les avons observées.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M., (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue française de Pédagogie*, n°107 avril-mai-juin p123-139
- Astington, J. W., (1999). *Comment les enfants découvrent la pensée, la théorie de l'esprit chez l'enfant*. Psychologie Retz
- Barth, B. M., (1993) *Le savoir en construction*. Retz
- Bastien, C., (1997). *Les connaissances de l'enfant à l'adulte*. Ed. Armand Colin
- Berger, M., (1996). *Les troubles du développement cognitif approche thérapeutique chez l'enfant et l'adolescent* Dunod
- Bernié, J.P., (01/2014). *Vygotski et l'école*. Etude Broché
- Boimare, S., (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Dunod
- Bonthoux, Berger, Blaye, (2004). *Naissance et développement des concepts chez l'enfant, catégoriser pour comprendre*. Psycho Sup Dunod
- Brossard, M., (2013). *Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*. Presse Universitaire Bordeaux
- Brossard, M., (2/2008). Concepts quotidiens/ concepts scientifiques : réflexions sur une hypothèse de travail. *Carrefours de l'éducation* (n° 26) , p. 67-82 DOI : [10.3917/cdle.026.0067](https://doi.org/10.3917/cdle.026.0067).
- Bruner, J., (1983). *Le développement de l'enfant*. Savoir-faire et savoir dire
- Büchel, F. P. et Paour, J.L., (2005/3). Déficience intellectuelle : déficits et remédiation cognitive. *Enfance*. Vol. 57, p. 227-240. DOI : 10.3917/enf.573.0227
- Cèbe, S. et Paour J.L., (2012/2). Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle. *Le français aujourd'hui*, n°177, p. 41-53. DOI : 10.3917/lfa.177.0041
- Céleste, B., (1/2005). Notes d'histoire sur un concept et des pratiques : la déficience intellectuelle. *Contraste* 1/2005 (N° 22 - 23) , p. 81-97 DOI : [10.3917/cont.022.0081](https://doi.org/10.3917/cont.022.0081)
- Chalon-Blanc, A., (2005). *Inventer, compter et classer; De Piaget aux débats actuels*. Broché
- Nader Grobois, N., (2006). Recherches sur le développement cognitif des enfants à retard mental. De Boeck Supérieur

- Chomsky, N., (1968). *Le langage et la pensée*. Petite bibliothèque Payot
- De Maistre, M., (1970). *Déficiência mentale et langage*. Editions universitaires
- De Vecchi, N. et Carmona Magnaldi (1996). *Faire construire des savoirs*. Hachette éducation
- Gardner, H., (1983). *Frames of mind, the theory of multiple intelligences*. Basic books New York
- Inhelder, B., (1969). *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux* Editions Delachaux et Niestlé. Neuchâtel Suisse
- Inhelder, B., (1989). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaire de France. (2e éd. rev. , 1967; 4e éd., 1971; 5e éd., 1973; 6e éd. 1975; 8e éd., 1978; 9e éd. 1980; 10e éd., 1982; 12e éd., 1986; 13e éd., 1989.)a
- Kerzil, J., (2009). Constructivisme , dans *L'ABC de la VAE* , ERES, p. 112-113. DOI : [10.3917/eres.bouti.2009.01.0112](https://doi.org/10.3917/eres.bouti.2009.01.0112)
- Loarer, E., (1998). L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser. *Revue française de pédagogie*. Volume 122. *Recherches en psychologie de l'éducation*. p. 121-161.
- Marinopoulos, S., (2009). *Dites-moi à quoi il joue je vous dirai comment il va*. LLL Les liens qui libèrent.
- Meirieu, P., (1991). *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*. Paris, ESF éditeur, 1991
- Ministère de l'Education Nationale (2005). *Loi du 11 février 2005 : pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. (Loi n° 2005-102)
- Mises, R., (1975). *L'enfant déficient mental*. Le fil rouge Presse universitaire de France
- Morel, L., (2011). L'activité ludique en articulation avec les activités de raisonnement par Lydie Morel *Revue Langage et pratiques* 48 6-16
- Morel, L., (2011). Agir penser parler triade constitutive d'un accompagnement thérapeutique orthophonique/ logopédique *Revue Langage et pratiques* 48 6-16
- Morel, L., (2007). Invitation à l'observation du jeu de la main et des mots chez des enfants en difficultés avec le langage ; *rééducation orthophonique n°213 septembre 2007 pp 255 à 271*

Morel, L., (2004). Education au langage dans les handicaps de l'enfant de type sensoriel, moteur, mental. In : T. Rousseau *Les approches thérapeutiques en orthophonie. Tome 1* (p. 155-219) Isbergues : Ortho édition

Morel, L., (2005). Favoriser le développement des conduites langagières chez les jeunes enfants déficients mentaux. In : *Contraste*, 22, 23, 167-185.

Morrisette, J., (2010). Une perspective interactionniste, *Sociologies*, Premiers textes, mis en ligne le 04 février 2010, consulté le 07 janvier 2015. Tiré de <http://sociologies.revues.org/3028>

Paour, J.L., (2004). 172. Une conception cognitive et développementale de la déficience intellectuelle. In : *Serge Lebovici et al., Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent* Presses Universitaires de France « Quadrige ». 2e éd., p. 2985-3009. DOI : 10.3917/puf.diatk.2004.01.2985

Paour, J.L., et al (2009/3). Pour une pratique constructiviste de la remédiation cognitive, *Développements*, n° 3, p. 5-14. DOI : 10.3917/devel.003.0005

Piaget, J., (1923). Le langage et la pensée chez l'enfant. Broché

Rochex, J. Y., (1998). Vygotski (Lev Sémiionovitch). Pensée et langage . In: *Revue française de pédagogie*. Volume 122. Recherches en psychologie de l'éducation. pp. 188-189.

Rochex, J.Y., (1997). Note de synthèse : L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. In : *Revue française de pédagogie*. Volume 120. Penser la pédagogie. pp. 105-147.

Salbreux, R., et Misès, R., (2005/1). La notion de déficience intellectuelle et ses applications pratiques, *Contraste*, N° 22 - 23, p. 23-47. DOI : 10.3917/cont.022.0023

Schneuwly, B., (1989). Le 7e chapitre de Pensée et langage de Vygotski : esquisse d'un modèle psychologique de production langagière. In: *Enfance*. Tome 42 n°1-2, 1989. pp. 23-30.

Sinclair, H. Stamback, M. Lezine, I. Rayna, S. & Verba, M (1982) *Les bébés et les choses* PUF 1982 n°84

Talbot, L., (2005). Les méthodes d'éducabilité cognitive à l'école primaire : Une aide à la prise en charge des difficultés d'apprentissage ?, *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, Toulouse, ERES, Connaissances de la diversité, URL :

www.cairn.info/pratiques-d-enseignement-et-difficultes-d-apprenti--9782749203874-page-75.htm.

Troader, B., et Martinot, C., (2003). *Le développement cognitif Théories actuelle de la pensée en contexte*. Belin sup psychologie

Veneziano, E., (2003). Interaction, conversation et acquisition du langage. In : *L'acquisition du langage*, Tome 1 Kail, M., et Fayol, M., Paris PUF

Winnicott, W.D., (1971). *Jeu et réalité*. Folio essais

Table des matières des annexes

Annexe 1 : Les stades de développement.....	104
Annexe 2 : Les types de jeux.....	107
Annexe 3 : Grilles de codage des interactions langagières	108
Annexe 4 : Retranscription Vidéo 1 : P1/ Élève D.....	109
Annexe 5 : Retranscription Vidéo 2 : P1/ Élève K.....	118
Annexe 6 : Retranscription Vidéo 3 : P2 / Élève C.....	132
Annexe 7 : Retranscription Vidéo 4 : P2 / Élève E.	138
Annexe 8 : Retranscription Vidéo 5 : P2 / Élève Y	143
Annexe 9 : Retranscription Vidéo 6 : P3 / Élève X.....	153

Annexe 1 : Les stades de développement

Sigmund Freud (1856-1939)	Henri Wallon (1879-1962)	Jean Piaget (1896-1980)
<p>Stades de développement psycho-affectif, en lien avec l'évolution libidinale de l'enfant</p>	<p>Développement conçu avec ses composantes affectives, biologiques, sociales et culturelles.</p> <p>Le développement est discontinu (crises, conflits...)</p> <p>Théorie constructiviste et dialectique (entre intelligence et affectivité).</p>	<p>Théorie constructiviste</p> <p>Mécanismes d'assimilation et d'accommodation, suivi de l'équilibration pour permettre l'apprentissage.</p> <p>Piaget détermine 4 facteurs de développement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La maturation du système nerveux - L'expérience physique et logico-mathématique - Les facteurs sociaux - L'équilibration
<ul style="list-style-type: none"> - Stade oral - Stade anal (2 à 4 ans) - Stade phallique 	<ul style="list-style-type: none"> - De la naissance à 3 mois : stade impulsif (désordre gestuel) - De 3 à 12 mois : stade émotionnel (organise ses émotions) - De 1 à 3 ans : stade sensori-moteur et projectif. <p>Intelligence pratique, pensée naissante, apparition du langage, intelligence représentative, intelligence des situations</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De la naissance à 2 ans : stade sensori-moteur <p>Construction d'un univers d'objets permanents, individualisme laisse place au choix objectal, mes émotions primaires laissent la place à des sentiments différenciés et durables.</p> <p>Ce stade est organisé en 6 sous-stades :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercice réflexe - Réaction circulaire primaire

	<p>(intelligence posturale et discursive), imitation et image mentale, intelligence représentative.</p> <p>Individuation, intégration des contraires, jalousie, sympathie...</p> <p>- De 3 à 6 ans : Stade du personalisme</p> <p>Opposition, séduction, différenciation</p> <p>- De 6 à 11 ans : stade catégoriel</p> <p>Primat des activités intellectuelles</p> <p>- De 11 à 16 ans : l'adolescence</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Réaction circulaire secondaire - Moyens connus pour situations nouvelles - Réaction circulaire tertiaire - Combinaison mentale <p>- De 2 à 7 ans : stade pré-opératoire</p> <p>Apparition dessin, symbolisation, image mentale, socialisation, sentiments moraux, intérêts et valeurs.</p> <p>Ce stade est organisé en trois sous stades :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conquête de la fonction sémiotique - Pensée égocentrique et organisation de la représentation - Intuitions articulées par la régulation <p>- De 7 à 12 ans : stade des opérations concrètes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opérations concrètes simples (logico-maths...)
--	---	--

		<ul style="list-style-type: none">- Opérations concrètes complexes (spatio-temporel)- De 12 à 16 ans : stade des opérations formelles <p>Notions de nombres, de volume, de poids, structures logiques ; relations entre réalité et possibilité. Intelligence mature.</p>
--	--	--

Annexe 2 : Les types de jeux

Les différentes catégories de jeux et les processus cognitifs mis en œuvre.

- **Les jeux symboliques** : ce sont des jeux de rôle et les jeux d'imitation ; ils se passent souvent en l'absence de l'adulte, mais on peut aussi « apprendre » à être la marchande, le bricoleur, le conducteur... Ils doivent être accompagnés de verbalisation et de gestuel.

Le jeu symbolique permet alors à l'enfant d'isoler la simulation du monde réel. (Leslie, cité par Astington, 1999, p.57).

- **Les jeux de construction de soi** : ils permettent à l'enfant de se poser en individu face à un groupe (jeux d'expression corporelle, jeux de prise de parole, danse, théâtre, jeux de traitement de l'information). Ils permettent l'affirmation de l'identité et de la différence de l'autre.

- **Les jeux d'exercice** : ce sont essentiellement des jeux fonctionnels sensori-moteurs. On les retrouve surtout en activités corporelles, scientifiques et langagières : jeux de découvertes des objets, constructions, manipulations, jeux de découvertes sensorielles (toucher, vue, ouïe, odorat, goût).

- **Les jeux de motivation** : ce sont les jeux de mots et de langage qui doivent permettre de développer la socialisation et la communication et de maîtriser les angoisses : jeux de devinettes, jeux de questions/réponses, jeux de dialogue, jeux de construction de récit.

Ces jeux sont souvent liés à un projet de l'adulte (jeux de classe ou d'école)

- **Les jeux éducatifs** : ils permettent les conflits socio-cognitifs et favorisent l'adaptabilité : problèmes mathématiques, jeux langagiers de construction et d'assemblage de mots. Ils permettent des apprentissages ciblés et la valorisation des démarches. Ils servent à s'entraîner à réfléchir, à confronter des avis et à transférer des acquis.

- **Les jeux de règles** : ce sont des jeux de coopération ; ils sont souvent mathématiques mais aussi langagiers (jeux numériques, jeux

logiques, jeux spatio-temporels, jeux poétiques, etc...). Ils permettent à l'enfant de se socialiser en respectant l'autre, de communiquer et d'approfondir des connaissances.

Annexe 3 : Grilles de codage des interactions langagières

Grille de codage des interactions langagières entre le maître et ses élèves - Flanders- 1970

Le maître	Les réponses	1) Accepte des sentiments 2) Encouragement 3) Accepte ou utilise les idées de l'élève
	Les initiatives	4) Questionne 5) Fait cours, avec ses idées ou celle d'une autorité 6) Donne des directives, des commandements, des consignes 7) Critique ou justifie en lien avec un comportement
L'élève	Les réponses	8) Réponse ; l'idée d'exprimer ses propres idées est réduite
	Les initiatives	9) Prend des initiatives et exprime ses propres idées, développe des opinions ou des pensées, pose des questions ou lance un nouveau sujet
		10) Les silences

EXEMPLE DE GRILLE D'EVALUATION DES PRODUCTIONS LANGAGIERES D'ELEVE EN SITUATION D'ECHANGES MAÎTRE-ELEVE

Grille d'évaluation des productions langagières émises lors de situations d'échanges entre un(e) enseignant (e) et son élève dans la classe (selon E. Canut) - Extrait du PPT « langage et son apprentissage à l'école maternelle », MF Clisson, mars 2010.

Au cours du dialogue, l'enfant a produit :	Exemples
une participation non verbale	
une participation avec des mots-phrases	
des phrases simples courtes et complètes Ex : « (je) veux pas », « c'est (un) canard », « il est dans sa maison », etc.	
des phrases simples qui sont juxtaposées Ex : « (je) vois ça c'est la voiture », « y a plus de shampoing, il est parti dans l'eau »	
des phrases simples qui sont reliées par un coordonnant (et, puis, après, mais...)	

Ex : « il voit des gâteaux mais y a pas de feutres », « elle a pas voulu sa viande et elle jette l'assiette »	
<p>des phrases qui comportent une complexité :</p> <p>⇒ dans une phrase incomplète</p> <p>Ex : -« <i>pour prendre</i> la salade », « un canapé <i>qui</i> est trop lourd », « <i>parce que</i> elle a du chagrin », « en <i>miaulant</i> »</p> <p>⇒ dans une phrase complète</p> <p>Ex : « elle enlève le slip <i>pour se laver</i> », « ils sont contents <i>quand</i> ça roule »</p> <p>⇒ avec des problèmes de construction ou des essais</p> <p>Ex : « <i>mélanger pour qu'on mange</i> »</p>	
<p>des phrases qui comportent plusieurs complexités :</p> <p>⇒ dans une phrase (en partie) incomplète</p> <p>Ex : « <i>pa(r)ce que</i> tu vois il y a une petite framboise <i>qui</i> est dessinée sur le tube</p> <p>⇒ dans une phrase complète</p> <p>Ex : « <i>quand</i> (e)lle a fini <i>de rincer</i> les dents e(lle) boit un peu d'eau », « Lucie lance loin <i>pour que</i> Pablo aille chercher le jouet »</p> <p>⇒ avec des problèmes de construction ou des essais</p> <p>Ex : « <i>(par)ce que</i> faut être petit <i>pour faut pas être grandir</i> »</p>	
L'enfant reprend les constructions proposées par l'adulte	
L'adulte reformule dans des constructions complètes ce que l'enfant dit	

Annexe 4 : Retranscription Vidéo 1 : P1/ Élève D.

Tem ps	Tour de parole	Dialogue	Action de l'apprenant	Commentaires
Phase 1 : rappel de ce qui a été fait la séance passée				
01 :05	L.	<i>Est-ce que tu te souviens de ce que l'on a fait la semaine dernière ?</i>	Les deux interlocuteurs sont assis face à face.	La consigne est donnée comme un questionnement, ni directive, ni injonctive.
	D.	On a pris la semoule...		
	L.	<i>Je dis la semaine dernière mais ça remonte à avant les vacances, alors c'est vrai que ça fait un petit moment.</i>		
		<i>Il y avait la semoule... Est-ce que tu te souviens d'autre chose ?</i>		
	D.	Après on a pris les verres...		
	L.	Oui...		
	D.	Et après on les a cachés, toi tu fermais les yeux et après... tu devais savoir où c'était...		
	L.	<i>Alors ça c'était la semaine encore avant...</i>		Aide apportée : cahier qui fait trace
2 :00		<i>La semaine dernière... Si tu as un petit trou de mémoire, on va reprendre ton cahier.</i>		
	D.	Oui		
	L.	<i>Voyons... qu'est-ce que tu m'avais dit... Jeudi 17 décembre 2015... tu as dit « c'était difficile, c'était dur ».</i>		
	D.	Silence – sourit		
	L.	<i>Mais... si je te montre... le matériel Ça et puis surtout...</i>		Étayage avec le matériel. Besoin de manipuler et de concret.
	D.	Ah oui les phrases j'avais oublié !		
	L.	<i>C'est normal c'était il y a longtemps.</i>	David sort le matériel de la mallette (phrases écrites sur des bandelettes de papier).	Accès à l'abstraction difficile.
	D.	Ouais...		
	L.	<i>Je vais les remettre à l'endroit.</i>		
	D.	Chantonne	L. remet les bandelettes à l'endroit sur la table.	
	L.	<i>Peut-être qu'on va prendre tout de suite la semoule.</i>		
		<i>Il nous faut... les pots qu'on a utilisé la semaine dernière.</i>	L. se lève et va chercher le bac à semoule.	
	D.	Le rouge en a moins que le vert.		
	L.	<i>Alors, c'est celle-ci que tu nous a lue ? « le rouge en a plus que le vert »</i>	D. relit une phrase seul.	
		<i>D'accord</i>		
	D.	<i>Est-ce que tu te souviens de ce que ça voulait dire ?</i>		Questionnement

3 :29	L. D. L. D. L. D. L. D. L.	<p>Silence</p> <p><i>Le rouge ça voulait dire quoi ?</i></p> <p>Ça veut dire... le vert...</p> <p><i>En fait c'est le pot vert et le pot rouge, on s'est mis d'accord ...</i></p> <p>Alors le pot vert en a plus que le rouge</p> <p><i>Alors est-ce que tu peux le faire pour que ce soit vrai ? On choisit cette phrase.</i></p> <p>Je le fais avec quoi ? Avec ma main ?</p> <p><i>Si tu veux, si tu as besoin de matériel tu peux aller en chercher. Tu te débrouilles comme tu veux.</i></p> <p>Oh</p> <p><i>Ce n'est pas grave tu le sais...</i></p> <p>Silence</p> <p><i>D. a des questions sur la caméra et la vidéo, L. le recentre sur son activité.</i></p> <p>Silence</p>	L. montre les pots sur la table.	<p>Organisation de l'action</p> <p>Recadrage – étayage par le questionnement</p>
	3 :34	L. D. L. D. L. D. L. D. L. D. L. D. L. D. L.	<p><i>Alors... donc tu te souviens... ces phrases, on a dit que c'était le chef des pots qui décidait de ce que l'on devait faire.</i></p> <p><i>Là, la phrase c'était « le rouge en a plus que le vert ». Est-ce que c'est bien ce que tu as fait ?</i></p> <p>Oui</p> <p><i>Est-ce que tu te souviens d'une autre phrase que pourrait dire le chef, et qui veut dire la même chose ?</i></p> <p>Alors là je ne m'en rappelle plus...</p> <p><i>Alors essaie de le dire autrement...</i></p> <p><i>On peut dire que le rouge en a moins que le vert...</i></p> <p>Ah oui ! le vert en a... le vert en a...</p> <p>Oui...</p> <p>Le vert en a plus que le rouge.</p> <p><i>Exactement. C'était une autre phrase ... elle y est quelque part. On avait vu qu'à chaque fois il y avait</i></p>	

	<p><i>deux façons de...</i> De le faire D. <i>De le dire.</i> L. <i>Le vert en a plus que le rouge, c'est ça que tu m'as dit ? la voilà !</i> <i>En fait, tu te souviens se sont deux façons de dire ...</i> Que c'est la même chose. D.</p>	<p>L. trouve la phrase et la présente à David.</p>	
	<p>L. <i>Est-ce qu'il y a d'autres façon de le faire ?</i> D. Ben... L. <i>Si je fais ça...</i> D. Non... non, le rouge... L. <i>Est- ce que c'est toujours vrai ?</i> D. Non L. <i>Le rouge en a moins que le vert</i> D. Oui L. <i>Et si je fais ça ?</i> <i>Est-ce que c'est toujours vrai ?</i> D. C'est toujours vrai L. <i>Si je fais ça ?</i> D. C'est plus vrai ! L. <i>Qu'est-ce qu'il va dire le chef ici ?</i> D. Il va dire le rouge en a plus que le vert. L. <i>Voyons si on l'avait faite cette phrase...</i> <i>Qu'est- ce qu'il pourrait dire aussi ? d'une autre façon ?</i> D. Ben... comme tout à l'heure... c'est le vert qui en a plus que le rouge. L. <i>Ah bon ? là le vert en a plus que le rouge ?</i> D. Euh non... Silence Ah la la L. <i>Alors ... je te remontre la première phrase du chef.</i> D. Lit la phrase : « le rouge en a plus que le vert » L. <i>Le rouge en a plus que le vert. Comment tu pourrais le dire autrement ?</i> D. Autrement... Le vert en a plus que le rouge <i>Le vert en a plus que le rouge... ça c'était tout à l'heure.</i> L. D. Le rouge en a plus que le vert</p>	<p>L. montre les pots</p> <p>L. Enlève un peu de semoule du pot rouge</p> <p>Replace le pot</p> <p>L. Enlève de la semoule du pot vert</p> <p>L. enlève de la semoule du vert pour n'en laisser qu'un peu.</p> <p>L. cherche dans les phrases</p> <p>L. montre les pots</p> <p>L. montre la phrase</p> <p>D. regarde les phrases et les pots.</p> <p>L. montre les pots</p>	<p>Questionnement pour amener la réflexion. Aide en montrant une manipulation. Accompagne la réflexion et les questions par la manipulation afin de changer les critères et les données.</p>

7 :14	L.	<i>Exact, c'est écrit. Comment est-ce qu'on pourrait le dire autrement ?</i>		Validation
	D.	Tu veux dire quoi par « autrement » ?		
8 :01	L.	<i>Reformule : pour avoir la même chose, commencer la phrase par le vert.</i>	L. pose la phrase devant les pots. Elle prend le chef (personnage jouet) et montre les pots. L. remplit le pot rouge L. remplit le pot vert ; D. secoue les pots et les pose l'un à côté de l'autre. L. vide les pots.	Validation
	D.	Tu veux dire qui est égal ?		
	L.	<i>Pour dire la même chose.</i>		
	D.	Le vert en a plus... en a moins que le rouge. Je crois...		
	L.	<i>Elle est là Si le chef nous demande ça, il peut dire ces deux phrases là. Si je fais ça est-ce que c'est toujours bon ?</i>		
	D.	C'est plus vrai... Ah si c'est vrai.		
	L.	<i>Si je fais ça est-ce que c'est toujours bon ?</i>		
	D.	Pfiou ... Il y a un petit peu d'écart quand même ... c'est le vert qui en a plus là.		
	L.	<i>Donc est-ce que c'est toujours vrai ?</i>		
	L.	Plus vrai ! <i>On est d'accord</i>		
Phase 2 : activité nouvelle 1				
8 :10	L.	<i>Donc on va faire un petit jeu Comme la semaine dernière ? Tu pioches 2 cartes ?</i>		L. répète ce que dit D. Validation Consigne comme questionnement
	D.	Par contre si c'est les même... Heu...		
	L.	<i>Voyons, le chef va demander à ce que ces deux phrases soient vraies en même temps. Alors, est-ce que tu peux les lire ?</i>		
	D.	Alors... le vert en a moins que le jaune		
	L.	<i>Le vert en a moins que le jaune</i>		
	D.	Le vert en a moins que le rouge.		
	L.	<i>D'accord Est-ce que tu peux faire en sorte, c'est le chef qui le demande, le vert en a moins que le jaune et le vert en a moins que le rouge. Est-ce que tu</i>		

11 : 32	<p>D. <i>peux faire ça ?</i> C'est presque pareil parce qu'il y a le vert.</p> <p>L. <i>Oui, ici c'est le jaune et ici c'est le rouge.</i> <i>Est-ce que tu peux faire en sorte que les deux soient vraies en même temps ?</i> <i>Je te laisse remplir les pots, tu prends ton temps.</i></p> <p>D. Mais il y a un mot qui manque !</p> <p>L. <i>Comment ça ?</i></p> <p>D. Ah non... j'avais compris le rouge, ça veut dire le vert... qui en a plus...</p> <p>L. <i>Alors, qu'est-ce qui est écrit ?</i></p> <p>D. Ça veut dire que c'est le jaune qui en a plus que le rouge.</p> <p>L. <i>Alors, dans cette phrase on parle de quel pot ?</i></p> <p>D. On va faire mieux, le vert et le jaune. Chantonne Silence Ah oh mince</p> <p>L. <i>C'est pas grave.</i> <i>Voyons, la phrase c'était... le vert qui en a moins que le jaune. Est-ce que c'est bon ?</i></p> <p>D. Oui</p> <p>L. <i>C'est parfait, alors maintenant concentre toi sur la deuxième phrase.</i> Alors celui-là bye bye</p> <p>D. C'est comme tout à l'heure. <i>Ah ! Mais tu as... Ah non excuse-moi.</i></p> <p>L. Silence</p> <p>C'est bon, terminé !</p> <p>D. <i>Alors... le vert en a moins que le rouge... Voyons...</i> C'est bon !</p> <p>D. <i>C'est parfait cette phrase fonctionne !</i></p> <p>L. <i>Mais est-ce que les deux phrases ont vraies en même temps ... répète les deux phrases.</i></p> <p>D. Oui c'est bon, il n'y a rien (dans le jaune) c'est normal parce que ça ne coute rien.</p>	<p>David vide le pot jaune de sa semoule. Laure trie les phrases. L. regarde ce que fais D. Il manipule et remplit les pots.</p> <p>Ils regardent le pot jaune qui est vide.</p> <p>D. remplit le jaune par</p>	<p>Aide en reformulant la consigne.</p> <p>Aide en rappelant ce qui a été trouvé.</p> <p>Validation</p> <p>Validation</p>
------------	--	---	---

	<p>L. <i>Pourquoi c'est normal ?</i> D. Ben le vert... Ah tu veux que les trois... L. <i>Les deux phrases doivent être vraies en même temps.</i> D. Râle. Alors c'est pas ça qu'on a fait la semaine dernière. L. <i>Allez essaye</i> D. Pour être plus sûr. Râle. Là oui ! L. Maintenant c'est égal avec ça . D. Une bonne dose L. <i>Attends. Relisent les phrases. Est-ce que c'est bon ?</i> D. Non. Marmonne. stop L. <i>Ce n'est pas très clair là... c'est lequel qui doit en avoir moins ?</i></p> <p><i>Le vert en a moins que le jaune, c'est bon.</i> D. Le vert en a moins que le rouge. L. <i>Le vert en a moins que le rouge. Est-ce que c'est bon ?</i></p> <p><i>Attends, attends, on se calme. Je te demande juste si le vert en a moins que le rouge. Est-ce que c'est bon ?</i> D. Oui c'est bon . L. <i>Oui c'est bon. Ce n'est pas parce que je te demande que ce n'est pas bon.</i> D. <i>Tout va bien. Les deux phrases du chef sont vraies. Tu te souviens du chef ? Bravo, mission accomplie !</i></p>	<p>deux fois. Montre deux pots Remplit le pot entier</p> <p>D. vide le pot vert. Après manipulation, les deux pots ont la même quantité de semoule. Il vide de nouveau.</p> <p>D. va vider le pot</p>	<p>Rappel</p> <p>Encouragements</p> <p>Recentre</p> <p>Validation</p>
Phase 3 : Activité nouvelle 2			
	<p>L. <i>On va faire quelque chose d'encore plus dur. On ajoute une troisième phrase.</i> <i>« le jaune en a plus que le rouge ».</i></p> <p><i>Attends, il ne demande pas de tout annuler ! Il demande que tout soit vrai en même temps !</i> D. Alors là ! L. <i>On se pose et on regarde</i> D. Je peux poser une question ? L. <i>Oui</i> D. Mais si on les met en haut ça va faire</p>	<p>D. prend les pots pour les vider</p>	

	<p>pareil pour les deux ? Si je me mets à la même hauteur que lui ?</p> <p>L. <i>Ah</i></p> <p>D. Après c'est pas égal...</p> <p>L. <i>Il ne veut pas que ce soit égal, qu'est-ce qu'il dit pour le jaune et le rouge ?</i></p> <p>D. C'est le jaune qui en a le plus.</p> <p>L. <i>C'est le jaune qui en a le plus.</i></p> <p>D. Ah ! Ça peut pas être égal !</p> <p>L. <i>Tu n'es pas très concentré</i></p> <p>D. Chantonne . C'est bon. Ha</p> <p>L. <i>Le jaune en a plus que le rouge. Est-ce que c'est bon ?</i></p> <p>D. Oui</p> <p>L. <i>Comme on a changé des choses on vérifie que les premières phrases sont toujours bonnes ?</i></p> <p>D. C'est bon. Mission accomplie. Bravo Mr M.</p>	<p>D. relit les phrases</p> <p>D. vide le pot dans un autre pot, puis dans le bac. Puis verse de la semoule dans un pot.</p> <p>Ils lisent les phrases ensemble</p> <p>Relecture des phrases</p> <p>D. regarde les pots</p> <p>D. prend le chef pour le faire valider.</p>	<p>L. répète ce que dit D.</p> <p>Recentre</p> <p>Consigne sous forme de question</p> <p>Validation par un tiers</p>
Phase 4 : Activité nouvelle 3			
18 :2 9	<p>L. <i>On va voir ce que tu pioches</i></p> <p>D. Trois ?</p> <p>L. <i>Trois pour commencer</i></p> <p>D. Le rouge en a moins que le vert. Le rouge en a moins que le jaune. Celle-là on l'avait Le vert en a moins que le jaune.</p> <p>L. <i>Alors...</i></p> <p><i>Silence</i></p> <p>D. Pile poil</p> <p>L. <i>Silence</i></p> <p>D. Vert en a plus que rouge ça veut dire rouge en a moins que vert</p> <p>L. <i>C'est ça c'est la même chose.</i></p> <p>D. J'ai une meilleure idée</p> <p>L. <i>Est- ce que ça fonctionne avec toutes les phrases ? on vérifie phrase après phrase ?</i></p> <p>D. Rouge en a plus que vert, rouge en a moins que jaune.</p> <p>L. <i>Je suis d'accord</i></p> <p>D. On a réussi ! Bravo</p> <p>L. Tu vas m'en rajouter un quatrième !</p> <p>L. <i>Alors il faudrait que le jaune en ai plus que le vert.</i></p> <p><i>Silence</i></p>	<p>L. tend les bandelettes de papier à D. Il en pioche 3.</p> <p>D. lit les phrases</p> <p>D. manipule et remplit les pots ; il commente et relit les phrases.</p> <p>D. vide du rouge</p> <p>D. lit la quatrième phrase et vide un pot dans un autre jusqu'en haut.</p>	<p>Pas de rappel de consigne</p> <p>Validation Aide dans l'organisation et la méthodologie.</p> <p>Validation</p> <p>Validation</p>
21 :	<p>D. Voilà, terminé.</p>		<p>Validation</p>

24 :3 5	<p>L. D. L. D. L. D. L. D. L. D. L. D. L. D.</p>	<p>C'est... <i>On a le droit de bouger les pots, et de les remplir...</i> Oui mais pas le vert sinon ça va faire... Le vert en a plus que le jaune... Silence Alors là... <i>On met le rouge de côté et on se concentre sur ça. Ici, le vert en a plus que le jaune, ça c'est bon.</i> Ok <i>Le jaune en a plus que le vert...</i> Heu... <i>Ah oui, vous avez un sacré problème...</i> <i>Comment vous allez vous sortir de là...</i> Vous pouvez m'aider ? <i>Ah non, moi c'est pas mon travail, je veux simplement écrire mon article ! Je n'y connais rien en pot et en semoule !</i> Tu me donnes des trucs difficiles ! <i>Alors, je vais écrire mon article.</i> <i>Le chef dit : vous me faites ça pour la semaine prochaine ?</i> <i>On met ça de côté pour la semaine prochaine ?</i> OK</p>	<p>David manipule, remplit le pot puis le vide. Remplit un pot en entier et vide l'autre presque en entier.</p> <p>D. et L. rangent le matériel.</p>	
Phase 5 : clôture de la séance				
	<p>L. D. L. D.</p>	<p><i>Qu'est-ce qu'on doit faire ? Ranger ?</i> Je ne veux pas dire que c'est difficile, que je vais pas y arriver. Que c'est difficile on a le droit de le dire. Pourquoi tu m'aides pas même si c'est mon travail à moi ? <i>Chacun son travail, si je t'aide est-ce que tu apprends ? si je te donne les réponses, est-ce que ça va t'aider à réfléchir ? je peux te donner des idées , je t'aide à réfléchir.</i> C'était difficile, sauf le début, avec 2 et 3 phrases. Avec 4 phrases c'était difficile.</p>	<p>Dans le cahier, D. souhaite que Laure écrive : C'était difficile, de faire avec la semoule.</p>	<p>Trace écrite dans le cahier qui aider la séance prochaine au rappel de ce qui a été fait.</p>

Annexe 5 : Retranscription Vidéo 2 : P1/ Élève K.

Tem ps	Tour de parole	Dialogue	Action de l'apprenant	Commentaires			
Phase 1 : Remise en route et rappel du projet							
0 :11	L.	<i>Allez, on s'installe</i>	K. se lève et passe derrière la caméra. K. revient dans le champ et fait face à l'orthophoniste. Il regarde la caméra.	Biais : présence de la caméra préoccupe K. Recentre sur l'activité Questionnement et rappel d ce qui a été fat les séances précédentes.			
	K.	<i>Où est-ce que tu vas K. ?</i>					
	L.	<i>Ben, voir la caméra</i>					
	L.	<i>Tu vérifies ?</i>					
		<i>Allez, c'est bon... Surtout ne fais pas bouger l'étagère car il ne faudrait pas la faire tomber ...</i>					
		<i>Allez, on s'installe...</i>					
		<i>On se calme un petit peu.</i>					
		<i>Hum... peut-être ... Est-ce que tu peux rappeler ce que l'on a fait la semaine dernière ? est-ce que tu te souviens ?</i>					
	0 :20	K.			<i>On doit faire le menu du restaurant</i>	L. prend une pochette en carton et la pose sur la table.	Validation Étayage par questionnement dans le but de faire verbaliser les étapes passées Validation
		L.			<i>Exactement</i>		
		<i>Est-ce que tu peux rappeler pourquoi on doit faire ce menu en fait ?</i>					
		<i>Heu...</i>					
K.		<i>D'où est-ce que c'est venu cette idée-là ?</i>					
L.		<i>Euh... ben... c'est moi qui l'a trouvé</i>					
K.		<i>l'idée.</i>					
		<i>Exactement</i>					
L.		<i>Pourquoi on a eu besoin de faire ce menu en fait ?</i>					
		<i>Heu..</i>					
0 :35	K.	<i>Pour faire des vrais choses après.</i>		Aide à l'élaboration			
	L.	<i>Est-ce qu'on fait un vrai vrai vrai restaurant ?</i>					
	L.	<i>Non</i>					
	K.	<i>Alors pour faire quoi ?</i>					
	L.	<i>Pour faire des assiettes, des</i>					
	K.	<i>cuillères...</i>					
	L.	<i>Mais est-ce que ça va être un vrai restaurant ?</i>					
	L.	<i>Non</i>					
	K.	<i>Non... c'est pour faire un jeu de restaurant en fait. D'accord ?</i>					
	L.	<i>...</i>					
K.	<i>Donc.... Heu.... Pour faire notre jeu de restaurant, on s'était dit... la</i>						
L.	<i>première fois on a essayé, et on s'est</i>						

1 :12	K. L. K. L. K. L. K.	<p><i>dit qu'il nous manquait des choses... hum</i></p> <p><i>Tu t'en souviens ?</i></p> <p><i>On en a rajouté</i></p> <p><i>Donc l'idée ça a été de faire...</i></p> <p><i>En rajouter...</i></p> <p><i>Oui, rajouter quelque chose comme par exemple...</i></p> <p><i>Des boulettes...</i></p>	K. prend la pochette	Aide en rappelant
	L. K. L.	<p><i>Ça on en a pas besoin</i></p> <p><i>Mais si on en a besoin !</i></p> <p><i>Ah si excuse-moi tu as raison ... tiens...</i></p>	L. tend à K une enveloppe	
1 : 26	K. L. K. L. K.	<p><i>Par exemple, la première chose que tu as pensé à fabriquer c'était ça, tu t'en souviens ?</i></p> <p><i>Ah ouais...</i></p> <p><i>C'était quoi ?</i></p> <p><i>Ben le cahier du restaurant...</i></p> <p><i>Ça servait à quoi ?</i></p> <p><i>....</i></p> <p><i>Euh... à écrire le menu</i></p>	L. montre à K des feuilles de papier superposées et pliées comme un livre. K le regarde et tourne une page	Questionnement pour aider à se remémorer et à élaborer. Langage comme aide à la structuration de la pensée.
	L.	<p><i>Alors là c'était pas le menu, là en fait c'était... je sais pas si tu t'en souviens, ça fait un petit moment déjà, tu avais dit que c'était pour le serveur, pour qu'il prenne des notes. Ah !</i></p>		Aide verbale
	K. L.	<p><i>Pour passer la commande.</i></p> <p><i>D'accord ?</i></p> <p><i>Ouais ouais</i></p>	K manipule les images	
	K. L.	<p><i>Ça c'est la première chose que tu as pensé ajouter.</i></p> <p><i>Ensuite la deuxième chose c'est quoi ?</i></p> <p><i>De quoi ?</i></p>	L enlève les images de devant K.	Recentre
	K. L.	<p><i>Tu n'es pas concentré parce que tu es en train de ...</i></p> <p><i>On met ça de côté pour tout à l'heure ?</i></p> <p><i>Ouais...</i></p>	L. montre le carnet du serveur	
	K. L.	<p><i>Donc K. la première chose que tu as pensé à rajouter, c'était ça.</i></p> <p><i>Hum hum</i></p>	L montre à K une feuille, qui la saisit.	
	K. L.	<p><i>Et la deuxième chose ... c'était...</i></p> <p><i>C'était de l'écrire</i></p>		Après le

	<p>K. <i>Écrire quoi ?</i> L. <i>Ben... le menu</i> K. <i>Écrire le menu... voilà !</i> L. <i>Le premier on s'est dit qu'il était... Nul !</i> K. <i>Pas nul, mais...</i> L. <i>Si ! il est nul</i> K. <i>On pouvait l'améliorer. On a dit qu'on pouvait mieux faire. Donc...</i> L. <i>On a eu une autre idée</i> K. <i>On a commencé à faire un autre menu.</i> L.</p> <p><i>Sur la première page on a mis....</i> </p> <p>K. <i>Quoi ? qu'est-ce qu'on a mis ?</i> L. <i>Les tomates, et les salades</i> K. <i>C'est quoi ça s'appelle comment ?</i> L. <i>Des légumes.... Non</i> K. <i>C'est écrit dessus regarde</i> L. <i>Les entrées</i> K. <i>On a fait une première page pour les entrées. Exactement. Ensuite ?</i> L. <i>On va devoir faire ça....</i> K.</p>	<p>L. sort de la pochette des grandes feuilles cartonnées de couleur. K les prend devant lui.</p> <p>L. montre une grande feuille cartonnée rose</p> <p>L. met la feuille rose de côté K. montre une autre feuille verte</p>	<p>questionnement, aide en faisant le début des phrases que K complète.</p> <p>Aide avec le matériel utilisé précédemment car K. semble avoir besoin de cet appui pour se rappeler des séances.</p> <p>Validation</p>
Phase 2 : activité			
2 :48	<p>L. <i>On va devoir faire...</i> K. <i>Je ne sais pas</i> L. <i>Ben c'est quoi là ?</i> K. <i>Plats principaux</i> L. <i>On va faire la deuxième page pour les plats principaux.</i> <i>Alors simplement avant de s'y remettre, on va relire ce que tu as aimé faire la dernière fois. La dernière fois ce qui était important...</i> K. L. <i>C'était lundi 8 février 2016... Tu as dit « il a fallu réfléchir à ce qu'on devait faire, on est allés dans la salle éducative pour imprimer des photos » Alors effectivement on a imprimé plein de photos, parce qu'on avait un petit problème en fait, tu te souviens ?</i> Oui ... heu non</p>	<p>L montre la feuille à K.</p> <p>L. prend le cahier de K et lit à haute voix.</p> <p>K. écoute L.</p>	<p>Aide du cahier et de la trace écrite pour se rappeler.</p> <p>Étayage de la pensée par</p>

5 :54	L.	Ah parce que c'est des... plats où il y a deux pommes de terre <i>Oui, des plats où il y en a deux fois. Par contre là, on a fait toutes les associations de plats qui étaient possibles.</i>	sans écouter	langage qui va aider à la structuration de la pensée.
	K.	...	Montre sur la feuille de brouillon	
	L.	<i>Et tu as bien dit on les a toutes faites. Est-ce que il y aurait d'autres possibilités encore ?</i>		Validation
	L.	Non <i>Non, tu as raison je suis d'accord avec toi. On a fait tout ce qui était possible.</i>		
	K.	<i>Alors ... Maintenant , l'idée c'est de les coller !</i>		Demande à l'élève de chercher et proposer une solution quant à une procédure.
	L.	Maintenant, l'idée c'est de les coller.		
	K.	<i>Alors... comment on s'y prend ? Comme ça... (en colonne sur la feuille)</i>		
	L.	<i>Comme ça ?</i>	Il reprend la planche avec les entrées.	
	K.	Oui, sinon on pourra pas écrire.		
	L.	Regarde, on a fait comme ça ! <i>Oui, parce que là on s'est dit c'est facile il y a juste une entrée à choisir. Donc ou on prenait la salade de tomates ou on prenait la salade. Ici, si on les colle comme ça, on y avait réfléchi, on s'était dit qu'un client n'allait peut-être pas comprendre et allait des frites, des pommes dauphines et des crevettes.</i>		K. a des difficultés à se souvenir les séances précédentes. Hypothèses : objectifs trop hauts (ZPD) ou présence de la caméra ?
	K.	Mais je sais pas moi comment on fait !		
	L.	<i>Mais la dernière fois on avait réfléchi...</i>		
	K.	Je sais plus j'ai oublié !	L. sourit	
	L.	<i>Alors peut-être qu'il faut retrouver la solution. Moi je sais plus ce que tu avais fait, ce dont je me souviens c'est que tu avais trouvé une solution qui fonctionnait.</i>		
	K.	Mais je la sais plus la solution !	L. sourit	Demande de réfléchir
	L.	<i>Alors, si la dernière fois tu l'as trouvé, tu vas pouvoir aujourd'hui la trouver !</i>		
K.	Mais non !		Silence	
L.	<i>En réfléchissant...</i>			

7 :03	<p>K. L. K. L. K. L. L. K. L. K. L.</p>	<p>Je ne sais pas <i>Comment ça tu ne sais pas ? là tout de suite tu ne sais pas mais si tu réfléchis tu vas trouver !</i></p> <p>Mais je sais plus... ... <i>Alors... ce que tu viens de dire là... est ce qu'on peut essayer de le représenter avec les étiquettes ? Je te rappelle qu'on est allés en imprimer plein... tu t'en souviens ?</i></p> <p><i>On en a vraiment imprimé plusieurs...</i> Hum hum <i>On a plusieurs fois des frites, plusieurs fois des crevettes...</i> Ah ! (soupir) Ah oui ! <i>C'était pas pour rien qu'on s'est cassé la tête comme ça !</i> ... L. <i>Alors ?</i> ... K. <i>Est-ce que là ça représente tout ce que tu avais trouvé ici ?</i> Oui... Ah attends, oh non ! L. K. <i>Ça on s'est dit que comme c'est collé, soit on l'arrache, soit on colle par-dessus, c'est pas grave.</i> Pommes dauphines – crevette c'est bon... Pommes dauphines- boulettes ! L. On pourra pas écrire les deux ! comment on fera ? <i>Moi je crois que tu as appris à écrire</i></p>	<p>L reprend les associations de plat écrites au brouillon.</p> <p>K rassemble toutes les images imprimées et les place devant lui. Il place les accompagnements en face des plats.</p> <p>L montre le brouillon</p> <p>K. relit le brouillon en vérifiant à l'aide des étiquettes. Il fait avec les images les combinaisons écrites sur le brouillon. K est bloqué car une image est déjà collée.</p> <p>K poursuit la mise en place des combinaisons sur la feuille verte ; un problème de place sur la feuille se pose alors</p>	<p>Silence</p> <p>Apport d'aide par le support visuel et la manipulation des photos</p> <p>Aide par le brouillon réalisé lors des séances précédentes comme trace écrite.</p> <p>Valorisation/ encouragements</p>
-------	---	--	---	---

8 :27	K.	<i>tout petit, alors si tu veux écrire les deux tu peux très bien écrire les deux !</i>		Encouragements
	L.	Mais il faut écrire en gros normalement !		
	K.	<i>Oui, mais peut-être que... tu sais du moment qu'on arrive à te lire c'est pas grave ;</i>		
	L.	Comment on va faire... on va pas y arriver !		
		<i>On va pas y arriver ?</i>		
		<i>Moi je suis sure qu'on va y arriver ! peut-être que ça va nous prendre un peu de temps ça c'est possible...</i>		
	K.			Silence
	L.	<i>On ?</i>		Amène méthodologie pour vérifier
		On colle		
		<i>On colle comme ça ? Est-ce que tu as bien mis toutes les possibilités qu'on avait ?</i>		
	K.			
	L.	Oui, toutes les possibilités.		
		<i>Il y en avait combien des possibilités ?</i>		Validation et travail sur la combinatoire
	K.	...	L compte sur ses doigts	
	L.	10		
		3 !		
	K.	3 ?	Montre une possibilité sur la feuille de brouillon	
L.	<i>La première c'était quoi ?</i>			
K.	Frites – boulettes		Utilisation du brouillon	
L.	<i>Frites-boulettes oui !</i>			
	Ah !!! Frites crevettes j'ai oublié.			
	<i>Frites crevettes celle-ci elle n'y est pas pour l'instant.</i>			
	<i>Celle-ci ...</i>		Validation	
K.		Les quatre possibilités sont exposées sur la feuille avec les images.		Planification de l'action
L.	Pommes –dauphines crevettes, c'est bon... et frites crevettes... voilà !			
	<i>Du coup on en a combien des possibilités ?</i>			
K.				
L.	4	L prend la colle et la donne à K.		L. n'amène pas d'idée et laisse K. réfléchir.
	<i>4 possibilités, exactement !</i>	K ; montre la place qu'il reste sur la feuille.		
K.				Validation
L.	<i>Alors, comment on le présente ?</i>			Aide à l'organisation par une proposition matérielle pour
K.	On colle			
K.	<i>On colle</i>			
K.	Merci			

<p>18 :5 0</p>	<p>K. L. K.</p>	<p>Ben quand on a mis le truc... <i>Oui quand on a mis le scotch, c'est pas moi qui ait tout déplacé !</i></p> <p>Bizarre je trouve pas la règle <i>Est-ce que c'est celle-ci que tu cherches ?</i> Ah oui</p> <p>...</p> <p>Marmonne (inaudible)</p> <p>...</p> <p>Il m'en faut combien ?</p> <p>Bon on va les placer... Frites et boulettes... Frites boulettes... Pommes dauphines crevettes... Frites crevettes</p> <p>...</p> <p>Non ça va pas !</p> <p>...</p> <p>Frites crevettes... Pommes dauphines crevettes... Ah si ça va !</p> <p>...</p> <p>Et pommes dauphines ... (inaudible)</p>	<p>L lui tend une grande règle, il la prend</p> <p>Il trace des lignes sur les feuilles.</p> <p>K reprend la feuille de brouillon avec les combinaisons écrites dessus. Il place les images sur les feuilles.</p> <p>Relit de nouveau le brouillon et dispose les images devant lui.</p>	<p>de trouver pour les images ont été déplacées.</p> <p>Silence pendant la manipulation.</p> <p>Retour sur le travail de combinatoire Rappel des combinaisons qui ont été trouvées.</p> <p>Appel à la mémoire de travail</p> <p>Combinatoire</p>
<p>20 :1 3</p>	<p>L. K. L. K. L.</p>	<p><i>D'accord</i> <i>Est-ce que là on s'est pas trompé, c'est bien toutes les possibilités, peut-être que là... on aurait pu se tromper. Est-ce que tout est bon ?</i></p> <p><i>Non mais ici là, est-de que tu as l'impression qu'on a fait toutes les possibilités ?</i></p> <p>1 , 2, 3, 4 <i>Hum hum...</i> ... oui</p>	<p>K montre le brouillon</p> <p>L montre les feuilles vertes</p>	<p>Validation Consigne pour vérifier est posée comme une question.</p>

22 :00	K.	<i>D'accord, alors je pense que si tu es sur de toi, alors tu peux coller.</i>		L. ne valide pas mais demande à K. d'être sûr de ses propositions.
	L.	Alors... Comment faire ? Je peux le mettre ici là ?		
	K.	<i>C'est une question, moi je te l'ai dit, moi des menus j'en ai jamais fait ! alors je ne sais pas. Pourquoi tu penses qu'il faudrait les mettre là ?</i>	K. prend la colle Il place une image loin de la première image avec laquelle elle doit aller.	
	L.	Ben, pour les crevettes... pour séparer les crevettes et les frites...		
	K.	<i>Tu veux dire pour séparer les boulettes et les frites ? Du coup, tu mettrais quoi ? les boulettes ici ? les frites là ?</i>		Validation et valorisation de l'idée proposée
	L.	<i>C'est une bonne idée</i>		
	K.	Oui	K pose l'image des boulettes sur la deuxième feuille	
	L.	<i>C'est pour écrire en fait c'est ça ?</i> Oui !		
	K.	<i>Tu veux écrire frites ici et boulettes ici ?</i>		
	L.	Ouais ... <i>D'accord, et sur chaque ligne on verrait... ce qu'on peut commander... c'est ça ton idée ?</i>		Validation
	K.	Oui c'est ça ! <i>Bon... je suis un peu embêtée, regarde quelle heure il est... Les bus arrivent dans 5 minutes... Alors ...</i>		
	L.	<i>Je te propose de juste commencer à écrire cette ligne... et ensuite on terminera la semaine prochaine.</i>	Ils regardent la pendule K trace un trait sur la première ligne.	
	K.	<i>C'est ça que tu cherches ? y'en avait une dans ma trousse !</i>	L désigne la première ligne . K cherche une gomme dans la boîte à matériel.	Question sur la caméra
	L.	On pourra refilmer la semaine prochaine ? <i>Non, on ne va pas filmer toutes les séances !</i>	L tend une gomme à K qui la prend K gomme le trait	Consigne comme question et demande de
		<i>Peut-être, au cas où on aurait plus la caméra les prochaines fois, peut-être que tu peux expliquer à J ce que tu</i>		

22 :4 8	<p>K. L. K. L. K. L. K. L. K. L. K. L. K. L. K. L. K. L. L. K. L.</p>	<p><i>penses faire pour la suite ? Mais là, devant la caméra. Tu veux bien ? Mais oui... de quoi ? Explique ce que tu vas faire la prochaine fois ! Oui ! quoi maintenant ? oh !</i></p> <p><i>Mais je sais pas ce qu'on va faire !</i></p> <p><i>Là tu viens de le dire un petit peu. ... Qu'est-ce que tu es en train d'écrire ? Ben frites ! Ah ! des frites ! ... Tu te souviens comment on écrit des, des frites ? Oui ... D...E...S Voilà ! K, on le laisse on écrira la prochaine fois. Alors, la semaine prochaine on fait quoi ? Nous allons continuer Continuer quoi ? Continuer notre repas et notre écriture D'accord, sur cette page qu'est-ce que tu vas mettre ? Laquelle ? Sur celle-ci Des boulettes, et à chaque fois on va écrire, voilà ! Et sur la dernière page ? Le dessert Le dessert, exactement</i></p>	<p>K écrit à côté de la première image</p> <p>L prend la feuille de brouillon et la lui montre K montre les images et le menu</p> <p>L. désigne la deuxième feuille verte. L. lui montre une feuille grise</p>	<p>verbalisation afin d'explicitier le projet. Langage comme structurant la pensée</p> <p>Silence</p> <p>Étayage par questionnement</p> <p>Planification Appui sur le brouillon</p> <p>Résumé de ce qui a été fait</p> <p>Validation</p>
------------	---	---	--	--

Phase 3 : clôture de la séance				
23 :50	L.	<i>Bon on va prendre le carnet, on a pas terminé. Tu peux t'asseoir K</i>	L. prend le carnet et commence à écrire	Utilisation du cahier pour laisser une trace écrite en dictée à l'adulte. Importance de retenir ce qui est important (ressentis propres à l'élève) Biais de présence de la caméra Recentre
	K.	<i>Nous sommes le lundi... le combien ?</i>		
	L.	<i>Lundi 15 février 2016</i>		
	L.	<i>Alors, qu'est-ce que tu as aimé faire et qu'est ce qui était important pour toi aujourd'hui ?</i>		
	K.	<i>Heu...</i>		
	K.	<i>Des ...</i>		
	L.	<i>Essaie de te concentrer.</i>		
	L.	<i>Aujourd'hui, on s'est filmé par une caméra...</i>		
	K.	<i>On a continué notre travail du restaurant</i>		
	L.	<i>Oui</i>		
	L.	<i>Après, heu après... hum hum...</i>		
	K.	<i>après, qu'est-ce qu' on a fait... ah je ne me rappelle pas...</i>		
	L.	<i>Alors, on a plus le temps, on ne va pas rentrer dans les détails.</i>		
	L.	<i>« aujourd'hui, on s'est filmé et on a continué notre travail sur le menu du restaurant ». C'est bon ?</i>		
	L.	<i>oui</i>		
	K.	<i>Il est l'heure, exceptionnellement</i>		
	L.	<i>c'est moi qui vais tout ranger !</i>		

Annexe 6 : Retranscription Vidéo 3 : P2 / Élève C

Tem ps	Tour de parole	Dialogue	Action de l'apprenant	Commentaires
Activité 1 : Le jeu des bonhommes				
00 :21	F.	<i>Alors C. on va continuer le jeu des bonhommes.</i>	Les deux interlocutrices sont assises face à face. F. tend la boîte avec les bonhommes à C.	Pas de rappel des consignes . Les familles sont classées selon la forme
	C.	Oui !		Support des cartes fabriquées précédemment
	F.	<i>Je te laisse tout installer.</i>		Validation
	C.	Oui	C. sort la feuille avec les « familles » dessinées.	
	F.	Ceux qui sont dans la barquette ? <i>Oui, ceux qui sont dans la barquette, tu as raison.</i>	C. prend toujours ce critère en premier afin de chercher un bonhomme manquant.	
		...		
		<i>Vas-y</i>		
	C.	Attends...		
	F.	<i>Pas de soucis, j'attends.</i>		
	C.	Et après on fera le jeu des bonhommes.		
	F.	<i>Après on fera le jeu des bonhommes tu as raison.</i>		
0 :54	C.	Et ouais...		
		...		
		J'ai pas trop envie de garder la chaise		
	F.	<i>Hum ?</i>		Liberté dans la position de l'élève
	C.	J'ai pas trop envie de garder la chaise		
	F.	<i>Tu veux te mettre debout ?</i>	C. regarde les cartes	
	C.	Ouais...		
	F.	<i>Oui vas-y tu peux ...</i>		
	C.	Ah merci !		
	F.	<i>Pas de soucis !</i>		
	C.	Parle (inaudible)		
		Des fois oui... Eh ouais je l'enlève...	C. se lève	
		Les étoiles ici...		
1 :49		Commente à haute voix ce qu'elle fait :		
		Une étoile là, les ronds ici...		
		J'ai plus besoin de toi.		
	F.	<i>Rit ... tant mieux, c'est parfait ça ! Si tu peux...</i>	Commence le positionnement des cartes par famille sur la table. C choisit de classer par forme	Classification
	C.	Je t'avais fait un piège !		
	F.	<i>Tu m'avais fait un piège ?</i>	F. prend des notes dans un cahier.	
	C.	Et ben oui... Je t'avais fait un piège !		
	F.	<i>ah ? tu es une coquine !</i>		
	C.	ben ouais je fais toujours des pièges.		
		Tu sais pourquoi ?		
	F.	<i>Dis-moi...</i>		

	<p>C. Parce que je vous piège F. <i>Tu nous piège ? je vois ça...</i> C. Je piège tout et je vais piéger toute la classe. F. <i>Toute la classe ?</i> C. Oui F. <i>Comment tu vas faire ?</i> C. Inaudible F. <i>Rit</i> C. Inaudible F. <i>Elles ont des libertés les cartes ?</i> C. C'est moi la plus meilleure du monde. F. <i>Ben dis-donc ça va hein... Eh oh, la meilleure du monde entier... tu es une coquine. Allez vas-y continue tout ça.</i> C. Tu sais, j'ai appris plein de choses à la maison... F. <i>Tu as appris quoi ? Si tu veux pour pas te gêner tu peux les baisser un peu... Baisse, baisse... lâche. Voilà ça te gênera moins.</i> C. Ouais ça me gênera moins. F. Voilà... t'as appris quoi à la maison ? ... C. Inaudible (histoire avec les méchants, beaucoup encore plus...) <i>Siffle. Mais c'est un jeu ?</i> F. Non. C'est juste moi j'étais... C. inaudible <i>T'étais quoi ?</i> F. J'étais en (inaudible) C. <i>Mais comment tu as combattu les méchants ?</i> F. J'ai inventé une histoire C. <i>Ah... d'accord tu as inventé une histoire ! avec Sacha ?</i> F. Non, avec moi-même. C. <i>Toi-même, toute seule, d'accord.</i> F. ... C. continue de parler (inaudible) <i>Tu as tout fini ?</i> F. Oui C. <i>D'accord, tu veux t'asseoir ?</i> F. Oui C. <i>Si tu veux t'asseoir, comme tu veux, c'est toi qui choisis.</i></p>	<p>C. continue de classer les cartes devant elle.</p> <p>Pousse les cartes vers le bord de la table</p> <p>C. s'assoit puis se relève à plusieurs reprises.</p>	<p>Recentre</p> <p>Aide dans l'organisation matérielle Laisse C parler, et relance pour comprendre. Langage d'évocation</p> <p>Recentre sur l'activité</p> <p>Consigne sous forme de question pour rappeler la</p>
--	---	---	--

4 :46	<p>C.</p> <p>...</p> <p>Mais...</p> <p>...</p> <p>J'ai une idée... mais ...</p> <p>Rectangle, pointillés, violet</p> <p>F.</p> <p><i>Rectangle, pointillés, violet... je vais regarder ça.... C'est moi qui l'ai</i></p> <p>J'avais raison je l'avais pas.</p> <p>C.</p> <p><i>Très bien</i></p> <p>F.</p> <p><i>Alors qui veux-tu ?</i></p> <p>C.</p> <p>Attends je cherche qui c'est, je sais pas</p> <p><i>Mais réfléchis...</i></p> <p>F.</p> <p>Étoile,</p> <p>C.</p> <p><i>Hum...</i></p> <p>F.</p> <p>Je vais chercher que je sais pas...</p> <p>C.</p> <p><i>Ok ?</i></p> <p>F.</p> <p>Vas-y très bien</p> <p>C.</p> <p>...</p> <p>Orange</p> <p><i>Étoile, orange</i></p> <p>F.</p> <p>Rayé</p> <p>C.</p> <p><i>Oui, tiens !</i></p> <p>F.</p> <p>Oui ! je l'avais pas ! hum. Je l'avais pas ! elle y étais pas !</p> <p>C.</p> <p><i>Non, elle y étais pas, c'est moi qui l'avais, tu as raison.</i></p> <p>F.</p>	<p><i>Alors, qui vas-tu appeler maintenant ?</i></p> <p><i>Qui est-ce qui manque dans le jeu ?</i></p>	<p>F. montre à C. le tas de cartes qui restent dans sa main.</p> <p>C. regarde les cartes classées devant elle.</p> <p>Réfléchit</p> <p>F. donne la carte manquante à C qui la place dans sa « famille » devant elle.</p> <p>F hoche la tête</p> <p>C. Regarde toutes les cartes.</p> <p>F. lui donne la carte</p> <p>F. encourage et félicite</p>	<p>tâche à réaliser.</p> <p>C. exprime ses idées.</p> <p>Validation par vérification dans la collection</p> <p>Valorisation</p> <p>Laisse le temps de réfléchir</p> <p>Silence</p> <p>Validation par vérification conjointe dans la collection</p> <p>Encouragements et félicitations</p>
14 :09		<p>Recommence la même opération avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> - rond rouge rayé - carré violet croisé - triangle rouge pointillés (n'est pas dans le tas donc F. le dessine sur une carte vierge) - étoile rouge rayé (n'est pas dans le tas, F. le dessine sur une carte vierge) - carré orange croisé - triangle orange croisé - rond rouge pointillés 		

	F. C. F. C. F. C. F.	<p><i>Alors, ce travail-là on le continuera la semaine prochaine. Là on va faire les jeux tu sais... les jeux avec les bonhommes. Ok ?</i></p> <p>Ouais...</p> <p><i>Alors on range la règle... on en a pas besoin...</i></p> <p>Et les cartes non ? je vais chercher les autres.</p> <p><i>Quelles autres ?</i></p> <p>Les cartes...</p> <p><i>Mais elles sont là les cartes, on joue avec celles-là.</i></p>	<p>F range la feuille où sont écrites les « familles »</p> <p>F. range les cartes en tas en mélangeant les familles.</p>	<p>Planification du travail pour la séance suivante</p>
Activité 2 : Jeu de cartes de type Uno				
14:4 6	F. C. F. C. F. C. F. C. F. C. F. C. F. C.	<p><i>Tu peux t'asseoir, tu peux avancer ta chaise et t'asseoir.</i></p> <p>Tu me redis comment faire .</p> <p><i>On avait commencé à le faire le jeu du Uno, la semaine dernière, tu te rappelles ? Il fallait chercher une seule chose pareille pour mettre les cartes. Tu te rappelles ou tu te rappelles plus ?</i></p> <p>Non je me rappelle plus.</p> <p><i>C'est pas grave je vais t'expliquer... Alors.... On distribue</i></p> <p><i>On met nos cartes comme ça devant</i></p> <p><i>Alors, il y a une carte au milieu, Pour poser une carte, écoute moi bien parce que ce n'est pas facile, il faut qu'il y ait qu'une seule chose pareil.</i></p> <p>Ah</p> <p><i>Tu te rappelles ?</i></p> <p>Ouais...</p> <p><i>Allez, à toi...</i></p> <p><i>Qu'est ce qui est pareil ?</i></p> <p>...</p> <p>Jaune</p> <p><i>Ça fait ...</i></p> <p>Un !</p> <p><i>C'est bon tu peux le mettre .</i></p> <p><i>A moi ... moi je vais mettre croisé...</i></p> <p>Oui</p>	<p>F. mélange les cartes</p> <p>F. distribue les cartes en comptant. Cinq cartes par joueur. Elle met le tas au milieu</p> <p>Dispose ses cartes devant elle.</p> <p>C. fait de même.</p> <p>F. montre le tas.</p> <p>C. pose une carte sur le tas</p> <p>Pose la carte.</p>	<p>Rappel de la consigne et des règles du jeu. Pas de trace écrite comme mémoire.</p> <p>Explication des règles du jeu.</p> <p>Silence</p> <p>Validation par l'adulte</p>

17 :0 0	F.	<i>A toi !</i>		
	C.	Rouge	Pose une autre carte	
	F.	<i>Alors...Regarde bien ces deux</i>		
	C.	<i>cartes Le rouge</i>		
	F.	<i>Rouge</i>		
		<i>C'est bien le rrrrr</i>		
		<i>Il y a autre chose de pareil...</i>		
	C.	croisé		
	F.	<i>Ça fait combien ?</i>		
	C.	Deux.		
	F.	<i>Et on a dit qu'il fallait combien ?</i>		
	C.	Un		
	F.	<i>On a le droit de le mettre ?</i>		
	C.	Non		
	F.	<i>Non très bien tu peux l'enlever.</i>		
		...		
		<i>On regarde si on peut en mettre une</i>	Enlève la carte	
		<i>autre.</i>		
	C.	Ouais		
	F.	<i>Qu'est-ce qui est pareil ?</i>	C. pose une carte au	
	C.	Rouge	centre.	
	F.	<i>Rouge c'est bien ça fait un, est-ce</i>		
		<i>qu'il y a autre chose de pareil ?</i>		
	C.	Oui		
	F.	<i>C'est quoi ?</i>		
	C.	Croisé		
	F.	<i>Ça fait combien ?</i>		
	C.	Deux		
	F.	<i>Ça marche ?</i>		
	C.	Non		
		...		
		Rejouent plusieurs fois avec la même		
		procédure. F est coincée, elle pioche.		
		C. gagne le jeu et met ses 5 cartes au		
		centre.		
Activité 3 :				
18 :5 8	F.	<i>Alors là on va rejouer, mais cette</i>	Accompagne la	Consigne avec
		<i>fois-ci, on veut deux choses pareilles.</i>	consigne avec un geste	nouvelles règles de
		<i>Toujours deux, d'accord ?</i>	(deux doigts).	jeu.
	C.	... mais ...		
	F.	<i>Mais tu vas y arriver tu vas voir.</i>	F. mélange les cartes et	Encouragements
			distribue.	
		<i>Allez, tu peux retourner tes cartes.</i>		
	C.	...	Elles retournent leurs	
			cartes devant elles.	

20:5 5	F.	<i>Allez à toi, tu dois trouver une carte pour qu'il y ait deux choses pareilles avec celle-là.</i>	F. montre deux doigts. Et désigne celle du centre.	Consigne
	C.	Étoile....	C. pose une carte	
	F.	Croisé <i>C'est bon ça fait deux.</i>	F. compte sur ses doigts pour énumérer les critères communs	Validation par l'adulte Verbalisation
		Plusieurs tours du jeu en verbalisant à chaque fois		
	C.	Jaune		Étayage par questionnement
	F.	<i>Est ce qu'il y a autre chose ?</i>	Pose une nouvelle carte	C'est bloquée mais connaît la procédure et l'utilisation de la pioche
	C.	Non		Félicitations
	F.	<i>Ça fait un...</i>		
	C.	Je suis bloquée je dois piocher...	C. pioche	
	F.	<i>Et bien pioche, c'est bien...</i>		
		...		
	F.	<i>Tu peux pas ? alors c'est à moi. Moi non plus je ne peux pas alors... je pioche ;</i>	F. pioche	Accompagnement des actions menées par la verbalisation. Utilisation du « on »
C.	...			
F.	<i>Regarde bien toutes tes cartes... On peut essayer ? Allez on va essayer...</i>		Encouragements	
	De nouveau plusieurs tours de jeu sur le même modèle en verbalisant. Plusieurs essais en comparant les bonhommes.			
F.	<i>C'est l'heure, c'est fini ! on jouera la semaine prochaine ?</i>			
	Fin de la séance.			

Annexe 7 : Retranscription Vidéo 4 : P2 / Élève E.

Tem ps	Tour de parole	Dialogue	Action de l'apprenant	Commentaires
Phase 1 : Travail avec les alphas				
0 :14	F. E. F. F. F./E. F. F./E. F. F./ E. F.	<p><i>Tu vas bien ?</i></p> <p>oui</p> <p><i>Super. Alors, on va travailler un peu avec les alphas ce matin.</i></p> <p>...</p> <p><i>Tu me prêtes ?</i></p> <p><i>On va faire ce qu'on a fait la dernière fois tu te rappelles ?</i></p> <p><i>Qui c'est ?</i></p> <p>MMMM</p> <p><i>Et ça ?</i></p> <p>AAAAAA</p> <p><i>Ça fait ?</i></p> <p>MA</p> <p><i>Oui !</i></p> <p>L'opération est réitérée pour Mé, mi, mu, me, mo.</p> <p>F. félicite et fait répéter plusieurs fois les syllabes et les sons.</p>	<p>Les deux interlocutrices sont assises face à face.</p> <p>E. attrape le bac des alphas sur la table et plonge les mains à l'intérieur. Et secoue et joue.</p> <p>F. reprend le bac.</p> <p>F. prend un alpha : M</p> <p>F. montre le M à E. et fait le signe de B.M</p> <p>F. prend l'alpha « monsieur A »</p> <p>F prend les deux alphas et les met côte à côte afin de créer la syllabe MA</p> <p>F. accompagne en oralisant, en montrant les alphas et en faisant les gestes de BM.</p> <p>F. accompagne E par de la communication non verbale (hochement de tête, sourires).</p> <p>E. répète et fait les gestes également.</p>	<p>Annonce le travail de la séance</p> <p>Utilisation du support des alphas pour la séance autour du langage oral</p> <p>Aide en accompagnant l'oralisation</p> <p>Félicitations et valorisation</p>
2 :21	F.	<p>La même procédure est répétée avec : li, la, lé, lo, lu, le.</p> <p>Parfait</p>	<p>Accompagnement par l'oralisation, gestes et alphas.</p> <p>E. s'impatiente : elle plonge la main dans le bac.</p>	<p>Validation avec valorisation</p>
4 : 37	F. F. E.	<p>Attends, on termine ceux de la dernière fois. Après tu en choisiras un toi.</p> <p>Même procédure avec pi, pa, po, pu, pé, pe.</p> <p>Pa est répétée plusieurs fois</p> <p>Pas de vibration à pa....</p> <p>Tousse</p>	<p>F. étaye avec des gestes, lui fait répéter.</p>	<p>Etayage avec les gestes et les supports</p> <p>Prise en compte de l'enfant et de son état /</p>

9 :24	F.	<i>Tu tousses ? tu as mal à la gorge ? Ça va ?</i>	E. montre son ventre	discussion pour nouer la relation. Écoute	
	E.	Non			
	F.	<i>Tu as mal au ventre ?</i>	F. répond par une moue.		
	E.	Hum			
	F.	<i>Tu avais mal ce week-end ? Tu es malade ?</i>	F. rigole		
		...			
		<i>Coquine Allez regarde-moi...</i>			Recentre et recadre la séance
	E.	Y'a plus	E. sourit		Attitude d'opposition de l'élève
	F.	<i>Y'a plus de quoi ? mais si on peut continuer un peu . Coquine ! Tu me fais du cinéma je te connais ! Tu allais très bien à la récréation tout à l'heure, y'a pas de soucis. Après on ira boire, mais après le travail. Regarde bien : PE et PU</i>	F. accompagne avec le son, les gestes et les alphas. E veut choisir l'alpha mais F. reprend le bac. F. lui présente l'alpha CH		
		<i>Bien, très bien</i>			
	<i>Et, le cinéma c'est là-bas mais pas ici tu le sais. Allez, celui-là il fait quoi ?</i>	F et E. accompagnent le son avec le geste.	Encouragement		
F./ E.	CHHHHH		Disent ensemble pour soutenir		
E.	Les perles	E. met son doigt dans sa bouche.			
F.	<i>Ah non ! on ne demande pas les perles, surtout quand on fait du cinéma.</i>	E. prend un mouchoir et se mouche.	Recadrage de nouveau		
	<i>Non, ça c'est une bêtise, tu vas te faire vomir. Sors ce doigt de ta bouche. Je suis pas d'accord. Tu fais du cinéma car tu as envie de faire toute autre chose.</i>	F et E. accompagnent le son avec le geste.			
F./E.	CHHHHHHH Même procédure que précédemment avec cha, che, ché, chi, cho, chu.	E range les alphas.	Pas de manipulation par l'élève . aide en répétant ou oralisant en même temps.		
F.	<i>Oui ! Très bien ! Allez, tu peux remettre les alphas</i>		Félicite		

		<i>là-dedans.</i>		
Phase 2 : Activité de vocabulaire du quotidien				
10 :2 0	F. E. F. E. F. E. F. E. F. F./E. F./ E. F. E. F.	<p><i>C'est quoi ça ?</i></p> <p>Moi Maman Papa Flora</p> <p><i>Elle est toute petite Flora...</i></p> <p>Oui, tout tout tout Papi Mamie</p> <p><i>Oui, très bien ! regarde bien les dessins.</i></p> <p>Manger Pipi</p> <p><i>Ça s'appelle comment ça ?</i></p> <p>Toilettes <i>Très bien, et ça ?</i> Maison</p> <p>Table Douche</p> <p><i>Allez, essaie !</i> Douche</p> <p>Les mots sont prononcés par F. en même temps de E, puis elle les répète seule, syllabe après syllabe. Mots : voiture, chaise, bus, dormir, boire, manger, debout, laver, partir, venir, habits, habiller, déshabiller, regarder, donner, aller là-bas.</p> <p><i>Très bien !</i> <i>Finis !</i></p>	<p>F. pose le classeur ouvert devant E. E. prononce les mots, avec le support photo et les photos des alphas. F. accompagne avec le son et les gestes de B. M</p> <p>Le doigt de F accompagne la lecture.</p> <p>Montre la photo et signe « toilettes »</p> <p>Fais répéter trois fois le mot et la syllabe Son</p> <p>F. accompagne avec les gestes de B.M.</p> <p>F. se lève et va chercher le matériel.</p>	<p>Support utilisé : images symboliques, mots, alphas et gestes .</p> <p>Félicite pour valider</p> <p>Félicite pour valider</p> <p>Encourage</p>
Phase 3 : Activité autour de la structure des phrases				
14 :5 3	F. F. E. F.	<p><i>Alors...</i></p> <p><i>Première phrase :</i></p> <p><i>Flora mange une pomme</i> <i>A toi, répète</i></p> <p>Flora mange une pomme</p> <p><i>Une nouvelle ?</i></p>	<p>F. amène trois petites boîtes où sont rangées des étiquettes. Elle trie les étiquettes et en place trois face à E.</p> <p>Accompagne les mots avec son doigt sur les étiquettes</p> <p>F. pose trois nouvelles étiquettes devant E.</p>	<p>Support avec des images symboliques</p> <p>Fait répéter</p> <p>Support</p>

		<i>Alors, réfléchis dans ta tête...</i> <i>Maman regarde la télé</i> <i>A toi</i>		étiquettes
E.		(grimace)		Recadrage
F.		<i>Arrête de râler !</i>		
E.		Maman regarde la télé	F. pose trois nouvelles	
F.		<i>Super !</i>	étiquettes devant E.	
E.		Papa...		Validation par
F.		<i>T'es sûre que c'est papa ?</i>		l'élève.
E.		Non		
F.		<i>Papi est debout</i>		
E.		Papi est debout		
F.		<i>C'est bien</i>		
F.		<i>Papa est assis sur la chaise</i> <i>répète</i>	F. pose trois nouvelles étiquettes devant E. F montre les étiquettes	Aide avec la répétition
E.		Papa est assis sur la chaise		
E.		E. répète avec F. puis seule.		
F.		<i>OK super !</i>		
F.		<i>E. fait dodo dans le lit</i> Répète	F. pose trois nouvelles étiquettes devant E.	
E.		E. fait dodo dans le lit		
F.		<i>Papa est assis sur la chaise</i>		
F.		<i>Allez, on essaie !</i> <i>Maman donne une pomme à Papa</i> <i>Tu le refais toi toute seule ?</i>	F. dispose quatre étiquettes devant E.	Encouragement, utilisation du « on »
E.		Maman donne une pomme à Papa		
F.		<i>Eh ben voilà !</i> <i>C'est super, quand tu as envie !</i> <i>C'est très bien, très bien.</i>		Pas de trace écrite de ce qui a été fait. Pas de bilan
F.		<i>C'est finis, c'est l'heure !</i>		

Annexe 8 : Retranscription Vidéo 5 : P2 / Élève Y

Tem ps	Tour de parole	Dialogue	Action de l'apprenant	Commentaires
Activité 1 : Trouver les images qui vont ensemble (Tri)				
0 :31	F. Y. F. Y. F. Y. F. Y.	<i>Tu vas bien ?</i> Oui <i>Super !</i> J'ai mal à la gorge <i>Tu as mal à la gorge ?</i> Oui <i>Tu as été malade ce week-end ?</i> Oui	Y se mouche	Prise en compte de l'état de l'enfant / discussion afin de nouer la relation
	F.	<i>Alors, on va essayer de regarder, là tu vois il y a une image, et je voudrais que tu me dises celle qui peut aller avec, celle qui ressemble, ou celle qui va bien avec.</i>	F ouvre le classeur devant Y. et montre la première ligne. Elle montre une image de guitare. Y regarde les images	Consigne et appui sur support visuel (photos)
	Y. F.	Je te le dis c'est celle là <i>Bien</i> <i>Et celle-ci</i>	Y montre une image d'instrument. F montre la deuxième ligne et entoure de son doigt la première image de la ligne.	Critère : la fonction Aide avec les gestes (pointe du doigt les images). Validation et encouragement
			Silence
1 :10	F. Y. F. Y.	<i>C'est laquelle ?</i> Celle- là <i>Pourquoi c'est pareil ?</i> ...	Désigne une autre image sur la ligne	
	F. Y. F.	Ça va bien ensemble <i>Pourquoi ? tu m'expliques ?</i> Parce que c'est une guitare <i>C'est une guitare ça ? non !</i> <i>Allez, celui-là tu m'expliques pourquoi ça va bien ensemble ?</i>		Verbalisation : langage pur élaborer et structurer la pensée
	Y. F. Y.	Un rond bleu, un rond rouge et un rond noir... <i>Et un rond noir ! et là ?</i> Un rond bleu, un rond rouge et un rond noir.	Désigne les formes les unes après les autres F montre la première image	Critère : la disposition des formes et les couleurs
1 :30	F. Y.	<i>Donc c'est ?</i> C'est pareil ! <i>C'est pareil, ok super, très bien</i>		

F	Y. Changement de page dans le classeur		Valorisation
F.	<i>Alors, tu vas regarder cette photo là... Celle-là Y Tu vas chercher ici... Y regarde c'est ici... Une photo qui va bien avec celle-là</i>	F désigne les photos en haut de la première page.	Etayage avec le geste
Y.	...	Y regarde les photos Et en montre une avec le doigt	Silence Importance du pourquoi – demande d'explicitation son raisonnement – validation
F.	<i>Pourquoi ?</i>		
Y.	<i>Ça va bien ensemble</i>		
F.	<i>Oui, ça va bien ensemble... je suis d'accord avec toi. Pourquoi ça va bien ensemble ?</i>		
Y.	<i>Parce que c'est des enfants</i>		
F.	<i>Parce ce que ce sont des enfants, super . Très bien Y, c'est ça.</i>		Félicite
	<i>Allez on passe à celle-là ? Tu la vois celle-là ? tu en cherches une qui va bien avec.</i>	F montre la ligne d'en dessous.	Redite de la consigne
	...		
Y.	<i>On dirait mon papa !</i>		
F.	<i>On dirait ton papa ? fais voir... parce qu'il a des lunettes ? Il a pas de lunettes papa si ?</i>		Prise en compte des dires de l'enfant. Importance du « pourquoi » pour aider à élaborer.
Y.	<i>Non mais on dirait !</i>		
F.	<i>Alors c'est ça ? pourquoi ?</i>	F. montre du doigt une des photos	
Y.	<i>Parce que c'est des lettres</i>		
F.	<i>Parce que ce sont ...</i>		
Y.	<i>Des lettres</i>		
F.	<i>Et alors ce qu'il reste, c'est quoi ?</i>		Fais terminer les phrases
Y.	<i>Des chiffres</i>		
F.	<i>Des chiffres, super !</i>		Félicite et valide
	<i>Alors regarde celle-ci maintenant...</i>	F. désigne une nouvelle photo de la ligne suivante	Silence

4 :47	...		
	Y. F. Y.	<i>Elle peut aller avec laquelle ? Elle peut aller avec laquelle ? Avec celle-là ? pourquoi ? Parce que c'est pas les mêmes...heu...alors je change..</i>	Désigne une photo
	F.	<i>Tu veux dire toi ... Tu me parles de ça toi ? C'est les pé... ta... les</i>	F prend un feutre et dessine une fleur et montre les pétales de la fleur
	Y. F.	<i>Pétales Pétales très bien ! alors justement...</i>	
		<i>Alors, celle-là elle peut aller avec laquelle ? elle ressemble à laquelle ?</i>	
	Y.	... Heu...	
	F. Y. F.	<i>Oui, pourquoi ? Parce que c'est les mêmes ça... C'est la même forme oui. C'est très bien Y, c'est la même forme, c'est le même type de fleur. Tu sais comment ça s'appelle ces fleurs ?</i>	Y montre une image sur la feuille. Montre avec son doigt ce qu'elle veut dire.
	Y. F. Y. F.	<i>Non Des tulipes Des tulipes Très bien, ça se sont des tulipes, très bien.</i>	
	Y. F.	<i>Des tulipes, et ça c'est des pétales ! Hé oui, là il y a des pétales ! c'est ce qu'il y a autour de le fleur.</i>	F montre une nouvelle ligne et une nouvelle image.
		<i>Et alors regarde celle-ci d'image, elle va bien avec laquelle ?</i>	
	Y. F. Y.	... <i>Oui pourquoi ? Parce que qu'elle est maquillée</i>	Y montre une image
			Silence
			Question comme rappel de la tâche à effectuer.
			Importance du « pourquoi »

8 :23	<p>F.</p> <p>Y.</p> <p>F.</p> <p>Y.</p> <p>F.</p> <p>Y.</p> <p>F.</p> <p>Y.</p> <p>F.</p> <p>Y.</p>	<p>avec les yeux <i>Oui, parce qu'elle a les yeux maquillés... et pourquoi elles vont bien ensemble ces deux images ?</i></p> <p>...</p> <p><i>Parce que... parce que...</i></p> <p><i>Regarde ces deux-là... Qu'est ce qui est pareil ? Regarde les bien moi je pense que tu sais ce que c'est... C'est quoi qui est pareil ?</i></p> <p><i>C'est les mêmes yeux...</i></p> <p><i>Oui pourquoi ils sont pareils ? pourquoi se sont les mêmes ?</i></p> <p><i>Elle a la même forme</i></p> <p><i>Oui, et c'est quoi la forme ? ils sont comment les yeux ?</i></p> <p><i>Fermés !</i></p> <p><i>Oui, ils sont fermés et ceux-là ils sont...</i></p> <p><i>ouverts !</i></p> <p>Même procédure avec deux nouvelles lignes, avec des critères de formes et de couleurs et pour la dernière ligne catégorisation d'objets par leur fonction.</p>	<p>F range le classeur</p>	<p>Apport d'aide méthodologique (pointage des images qui doivent être regardées, décomposition...)</p> <p>Demande d'explicitation comme étayage</p>
Activité 2 : Manipulation avec les jouets (tri)				
8 :27	<p>F.</p> <p>Y.</p> <p>F.</p> <p>Y.</p>	<p><i>Alors Y, je vais te donner des petits jouets et on va faire un petit peu comme on avait fait la dernière fois ;</i></p> <p>...</p> <p><i>Qu'est-ce tu fais ?</i></p> <p><i>Je vais t'expliquer... je fais des cases.</i></p> <p>...</p> <p><i>Alors...</i></p> <p><i>Tu fais des carrés comme ça ?</i></p> <p><i>Alors, je te la mets là la boîte, comme ça tu vas me choisir un petit objet, que tu vas mettre ici .</i></p>	<p>F montre à Y le bac à jouets. Elle prend un feutre et dessine sur la table des cases.</p> <p>F pose à côté de Y le bac rempli de petites figurines. Désigne la première case.</p>	<p>Changement d'activité</p> <p>Présentation de l'activité</p> <p>Utilisation de jouets pour catégoriser et de supports visuels (case) pour trier . Manipulation</p>

11 :1 4	<p>F. Y. F. Y. F. Y. F. Y. F. Y. F.</p> <p>Y.</p> <p>F.</p> <p>Y. F. Y. F. Y. F.</p> <p>Y.</p> <p>F.</p>	<p><i>C'est quoi ça ?</i></p> <p>Une voiture</p> <p><i>Et elle est comment ?</i></p> <p>Heu...</p> <p><i>Y regarde là elle est ici</i></p> <p>... heu...</p> <p><i>Elle est comment la voiture ?</i></p> <p>Violette</p> <p><i>D'accord. Alors écoute bien Y, ici, il va falloir que tu mettes un petit jouet qui va bien avec celui, et trois jouets qui ne vont pas avec celui-là.</i></p> <p>...</p> <p><i>Celui-là et celui-là ils vont bien ensemble.</i></p> <p><i>Tu vois, ceux qui ont les gros traits bleus sur le côté ils vont bien ensemble, et ceux-là ils vont pas bien ensemble. Tu essaies ?</i></p> <p>Lui...</p> <p><i>Alors ceux-là ils vont bien ensemble ?</i></p> <p>Oui</p> <p><i>Pourquoi ?</i></p> <p>Parce que c'est violet</p> <p><i>Parce que c'est violet, c'est la même...</i></p> <p>Couleur !</p> <p><i>Super . On essaie d'en trouver 3 qui ne vont pas avec celui-là ?</i></p> <p>...</p> <p><i>On en trouve deux encore ?</i></p>	<p>Y cherche dans le bac et choisit une petite voiture violette.</p> <p>Y regarde dans le bac</p> <p>Accompagne sa consigne de gestes pour montrer les cases. Les bords des deux premières cases sont doublés pour les différencier des autres.</p> <p>Les deux premières cases sont montrées. La voiture est toujours dans la première case.</p> <p>Cherche dans le bac et pose dans la deuxième case un camion violet.</p> <p>Cherche dans le bac, et place un objet dans la deuxième case (un camion bleu). F lui montre les deux dernières cases vides.</p>	<p>d'objets concrets que l'enfant peut toucher.</p> <p>Recentre</p> <p>Consigne</p> <p>Verbalisation et explicitation de la démarche. Commence une phrase pour que Y la termine. Travail de catégorisation (violet est une couleur) Validation par répétition Nouvelle consigne sous forme de question</p>
------------	--	--	---	--

12 :5 6	<p>Y. F. Y. F. Y. F. Y. F. F. Y. F. Y. F. F. Y. F. Y. F.</p>	<p><i>Alors, on regarde ? on avait une voiture violette... lequel va bien avec celui-là ?</i></p> <p><i>Pourquoi ?</i> Parce que c'est la même couleur comme la voiture <i>D'accord</i></p> <p><i>Et celui-là est ce qu'il va bien ?</i> Non</p> <p><i>Pourquoi ?</i> Parce que celui-là c'est la même couleur.... <i>Et on avait dit que là il devait être pareil ou différent ?</i> Différent</p> <p><i>Il est différent celui-là ?</i> Non Alors, on peut le remplacer ? tu peux le changer ? Vas-y.</p> <p><i>Ok, alors on regarde...</i> <i>Ces deux-là Y, tu m'as dit qu'ils avaient la même ...</i> Couleur</p> <p><i>Est-ce que celui-là il a la même couleur que celui-là ?</i> Non</p> <p>Il faut le remplacer... <i>Ah bon ? pourtant nous on veut pas qu'il ait la même couleur... donc c'est bien tu as bien compris...</i> <i>Tu vois là c'est pareil mais là c'est di...</i></p> <p>Différent</p> <p><i>Et là c'est comment ?</i> Pas la même couleur <i>Oui... et là ?</i> Pas la même couleur. <i>Et ben c'est très bien, c'est super !</i></p>	<p>Y cherche et pose un camion rouge et un violet. Accompagne sa parole de gestes en désignant les objets dont elle parle.</p> <p>Y montre le deuxième</p> <p>F montre le dernier</p> <p>Y prend le cinquième objet, le replace dans le bac et en choisi un autre, une voiture rouge.</p> <p>Montre les deux premiers</p> <p>F montre le troisième bleu</p> <p>F montre le quatrième rouge</p> <p>Montre les deux premiers puis les autres. F montre le premier et le quatrième, puis le premier et le cinquième.</p>	<p>Validation par l'enfant qui vérifie grâce au questions</p> <p>Relance</p> <p>Fait verbaliser. Utilisation du langage comme outil de la structuration de la pensée</p> <p>Validation par l'adulte et valorisation</p> <p>Valorisation</p>
------------	--	--	---	---

		<p><i>Très bien, hop, on essaie de trouver une autre façon de faire ? regarde, tu peux chercher il y a plein de choses. Y'a plein plein de choses tu peux regarder.</i></p>	<p>F enlève les objets choisis des cases. Et montre le contenu du bac</p> <p>Y cherche dans le bac.</p>	
	Y.	...		
	F.	<p>Alors...</p> <p><i>Ah c'est quoi ça ?</i></p> <p><i>Humm un araignée... montre-moi, ah non, c'est un scorpion...</i></p> <p><i>On met le scorpion ?</i></p> <p>Moi j'ai peur des scorpions...</p>	Y pose le scarabée et le scorpion dans les deux premières cases .	
	Y.	<i>Tu les aimes pas toi les</i>		
	F.	<i>scorpions ?</i>		
	Y	C'est quoi ça ?		
	F	<i>Ça c'est un scarabée</i>		
	Y	Un scarabée...		
	F	<i>Alors, ceux-là tu me dis qu'ils vont bien ensemble... pourquoi ?</i>		Verbalisation de la réponse trouvée / critère choisie
	Y.	Parce que...		
	F.	<i>Regarde ici Y. laisse ça</i>		
	Y.	Parce que ça vit dans la chambre		
	F.	<i>Ah ah, tu as des scorpions dans la chambre toi ?</i>		Recentre
	Y.	Non		
	F.	<i>Alors tu m'as dit « ça vit ». c'est très bien, c'est quoi un scorpion ? c'est un ...</i>		Lien avec la catégorisation par questionnement
	Y.	Un ...		
	F.	<i>C'est un quoi ? ça fait partie de quelle famille le scorpion ?</i>		
	Y.	... je sais pas		
	F.	<i>Alors, est ce que c'est un vêtement ?</i>		
	Y.	Non		
14 :2	F.	<i>Bon, est-ce que c'est un meuble ?</i>		
4	Y.	Non		
	F.	<i>Est-ce que c'est... un fruit ?</i>		
	Y.	Non		
	F.	<i>Alors c'est quoi le scorpion ?</i>		
	Y.	...		
	F.	<i>Le scarabée, le scorpion, ça fait partie de quelle famille ?</i>		

	<p>Y. F. Y. F.</p> <p>...</p> <p><i>Les a...</i></p> <p>Les animaux</p> <p><i>Les animaux, oui. Donc tous les deux regarde... tous les deux, ils vont bien ensemble parce que ce sont des...</i></p> <p>Animaux</p> <p>Y. F.</p> <p><i>Super, alors regarde Y, on ne veut pas des animaux, pas d'animaux, d'accord ?</i></p>	<p>Y cherche dans le bac et sort une voiture verte, une violette.</p>	
	<p>Y. F.</p> <p>Il m'en manque un...</p> <p><i>Oui il t'en manque un, très bien.</i></p>	<p>Y prend un troisième objet, un véhicule violet.</p>	<p>Validation et félicitation</p>
	<p>Y. F.</p> <p><i>Ok, alors on vérifie ? on regarde si ça marche ?</i></p> <p><i>Tous les deux est-ce qu'ils vont bien ensemble ?</i></p> <p>Tous les deux ...</p> <p>Y. F.</p> <p><i>Tous les deux-là, regarde mes doigts, est-ce qu'ils vont bien ensemble ?</i></p> <p>Non</p>	<p>F montre les deux premiers</p> <p>Puis montre les autres chacun à leur tour.</p>	<p>Validation conjointe par vérification.</p> <p>Utilisation du « on »</p>
	<p>Y. F. Y. F. Y. F.</p> <p><i>Ils vont pas bien ensemble ?</i></p> <p>Si</p> <p><i>Ah, pourquoi ?</i></p> <p>Parce que ... c'est des animaux</p> <p><i>D'accord, est ce que ces deux-là, ils vont ensemble ?</i></p> <p>Non !</p>		
	<p>Y. F. Y. F.</p> <p><i>Est-ce que lui c'est un animal ?</i></p> <p>Non</p> <p><i>Non</i></p> <p><i>Et lui ?</i></p> <p>Non</p>		
	<p>Y. F. Y. F.</p> <p><i>Et lui ?</i></p> <p>Non</p> <p><i>Ben c'est super ! très bien Y !</i></p>		
	<p><i>On essaie d'en faire un dernier ?</i></p> <p><i>Vas-y tu regardes bien et tu choisis ce que tu veux.</i></p>		
		<p>Même procédure. Choisit</p>	

			des animaux. Libellule, dinosaure, papillon vache. Y met la libellule et le papillon dans les premières cases. Critère trouvé avec l'aide de F: ça vole / ça vole pas	
Phase 3 : activité de tri / changement d'activité et de support				
20 :4 3	F.	<i>Pour finir, on va reprendre ce qu'on avait commencé la dernière fois.</i>	F prend une feuille avec des cases et des sigles écrits et la dispose devant E.	Support visuel / cases et dessins . C'est à Y de créer ses images ou symboles Consigne
		<i>Tu m'avais dit que là c'était un D, là c'était un T, là il y avait un nuage, un soleil et une voiture, c'est lesquels les deux qui vont bien ensemble ?</i>	Y. montre le D et le T	
	F.	<i>Oui, pourquoi ?</i>		
	Y.	<i>Des lettres</i>	F. montre la deuxième ligne	Validation
	F.	<i>oui ce sont des lettres. et là c'est quoi ?</i>		
	Y.	<i>Un chat, un chien, un pyjama, un nuage, et la pluie ;</i>		
	F.	<i>C'est lesquels les deux qui vont bien ensemble ?</i>		
	Y.	<i>Le chien... et le chat</i>	Y. montre le chien et le chat	
	F.	<i>Pourquoi ?</i>		
	Y.	<i>Ils habitent dans la maison</i>		
	F.	<i>Ce sont des...</i>		
	Y.	<i>Animaux !</i>		Validation par l'adulte et félicitations
	F.	<i>Super !</i>		Relance l'activité déjà réalisée lors des séances précédentes.
		<i>Allez on en fait un dernier aujourd'hui ?</i>		
		<i>Alors, qu'est-ce que tu vas me dessiner aujourd'hui ?</i>		
		...	Y prend les feutres et commence à dessiner.	
	F.	<i>C'est quoi ça ?</i>		
	Y.	<i>Des lettres</i>		
	F.	<i>D'accord</i>		
	Y.	<i>Ça c'est un F</i>		
	F.	<i>D'accord</i>		
	Y.	<i>Je crois que je vais changer de couleur, je vais prendre celui- là...</i>		
		<i>D'accord</i>		Accompagnement

23 :0 0	<p>F. ... F. <i>Ok, alors tu m'expliques ce que tu as fait ? là il y a quoi ?</i> E, F, M, A, B Y. <i>C'est lesquelles qui vont bien ensemble ?</i> F. <i>Celui-là et celui-là !</i> Y. <i>Pourquoi ça va bien ensemble ça ?</i> F. <i>Parce que c'est les lettres</i> Y. <i>Et ça ?</i> F. <i>C'est les lettres</i> Y. <i>Ben alors elles vont toutes ensemble ?</i> F. <i>Ouais...</i> Y. <i>Mais moi il m'en fallait trois qui ne vont pas avec...</i> F. <i>Qu'est-ce qu'on aurait pu faire qui vont pas avec les lettres ?</i> Y. <i>1</i> F. <i>Par exemple, tu veux le faire ?</i> Y. <i>Allez Vas-y...</i> F. <i>Qu'est-ce qu'on peut faire qui va pas avec les lettres ?</i> Y. <i>Le 2</i> F. <i>Très bien, et là</i> Y. <i>Le 3...</i> F. <i>D'accord !</i> <i>Super Y, très bien</i> <i>Tu me redis ceux qui vont ensemble ?</i> Y. <i>E, F</i> F. <i>E, F ça va ensemble ?</i> Y. <i>Oui</i> F. <i>Pourquoi ?</i> Y. <i>C'est des lettres</i> F. <i>Et là qu'est-ce qui va pas avec les lettres ?</i> Y. <i>Le 1, le 2 et le 3</i> F. <i>Et se sont quoi le 1, 2 et 3 ?</i> Y. <i>Des chiffres</i> F. <i>Des chiffres</i> <i>Super Y, tu as très bien travaillé.</i> <i>Allez on va aller à la récré</i> Fin de la séance</p>		<p>de la stratégie par décomposition de l'action, avec questionnement et verbalisation.</p> <p>Prise en compte de l'envie de Y par rapport à ce qu'elle projette de dessiner.</p> <p>Recadre par rapport à la consigne</p> <p>Valorisation et encouragement</p> <p>Félicitations Pas de trace écrite ni bilan de la séance</p>
------------	---	--	--

Annexe 9 : Retranscription Vidéo 6 : P3 / Élève X

Tem ps	Tour de parole	Dialogue	Action de l'apprenant	Commentaires	
Phase 1 : proposition de fabriquer un jeu / planification de l'action					
00 :2 1	A.	<i>Ce que je te propose aujourd'hui c'est de créer un jeu.</i>	Les deux interlocuteurs sont assis face à face.	Consigne donnée comme proposition . Part de l'idée de l'élève.	
	X.	Oui			
	A.	<i>Est-ce que tu aurais une idée de jeu que tu aimerais faire ?</i>			
	X.	... Avec quoi on va créer ? une feuille ou...			
	A.	<i>Alors, ce que tu veux ... J'ai plein de matériel à te proposer : des feuilles, du carton, si tu as besoin de carton, du sotch, des ciseaux, des feutres, des crayons.</i>			
01 :1 7	X.	Du carton et des ciseaux et une feuille.			A. va chercher le matériel.
	A.	<i>Je te sors tout ça... alors... ciseaux... Tu as déjà une idée de ce que tu voudrais faire un peu ?</i>			Demande de verbaliser
		Oui			
	X.	<i>Qu'est-ce que ce serait ?</i>			
	A.	C'est un jeu je ne sais pas comment			
	X.	l'expliquer, c'est moi que je l'ai créé. C'est un grand jeu. <i>Ah mais tu en a déjà créé un ?</i>			
	A.	Oui			
	X.	<i>Avec qui ?</i>			
	A.	Tout seul			
	X.	<i>C'était quoi ce jeu ?</i>			
	A.	C'est un jeu avec des voitures, il			
	X.	fallait faire une route avec des dés. <i>D'accord. Là qu'est -ce que tu veux faire ?</i>	A. amène le carton		
	A.	Là... je vais mettre 1... 2 (inaudible)			
	X.	<i>Mais pour le jeu, tu veux faire le même jeu ou...</i>	X. découpe le carton dans la longueur. A. l'aide en tenant le carton dans la longueur.		
	A.	Le même			
	X.	...			
	A.				
		<i>Tu veux prendre lequel ?</i>			
	A.	Celui-là.		X. montre la partie	
	X.				

		Je prends la feuille, <i>Hum hum...</i> <i>Qu'est-ce que tu veux faire avec cette feuille ?</i> Une voiture . X. A. <i>Une voiture...</i> ... OK	qu'il souhaite prendre, et la place devant lui.	Langage pour verbaliser, exprimer une idée.
3 :08		... OK		Utilisation importante des silences
3 :21		... <i>Si tu as besoin de mon aide tu me le dis, si tu veux que je découpe ou quoi...</i>	X découpe dans la feuille, puis plie la feuille en deux et la découpe.	Apport d'aide matérielle
3 :37		Après on y joue ou... ? X. A. <i>Ah oui on y jouera</i> ...		
4 :43		... <i>Ça c'est une voiture ?</i> A. X. A. X. A. Oui OK Je ne sais pas trop les faire. <i>C'est pas grave, tant qu'on est d'accord sur le fait que ce sont des voitures .</i> ... <i>Tu veux en faire combien des voitures ?</i> Trois X. Trois A. La troisième c'est la police. X. A. <i>Parce qu'en fait ce serait quoi ton jeu ? comment tu le vois ?</i> En fait, c'est une course, mais ils l'ont fait dans la rue et un policier doit les rattraper, doit leur mettre une amende. X. OK...	X découpe X découpe toujours, A le regarde. X a découpé la feuille à moitié, et a découpé un petit morceau rectangulaire. Il en repli les bords et y découpe des entailles. Il dépose ses morceaux devant A.	Questionne sur ce qui est fait.
5 :20		... <i>Tu veux en faire combien des voitures ?</i> Trois X. Trois A. La troisième c'est la police. X. A. <i>Parce qu'en fait ce serait quoi ton jeu ? comment tu le vois ?</i> En fait, c'est une course, mais ils l'ont fait dans la rue et un policier doit les rattraper, doit leur mettre une amende. X. OK...	Recommence les mêmes procédures à deux reprises.	Organisation et planification
6 :35		... <i>Tu veux en faire combien des voitures ?</i> Trois X. Trois A. La troisième c'est la police. X. A. <i>Parce qu'en fait ce serait quoi ton jeu ? comment tu le vois ?</i> En fait, c'est une course, mais ils l'ont fait dans la rue et un policier doit les rattraper, doit leur mettre une amende. X. OK...		Demande des explications, étayage par questionnement, le langage pour planifier et expliciter, structurer la pensée puis l'action.
6 :49		Et il est en civil. X. <i>On peut y jouer à plusieurs ?</i> A. Jusqu'à trois X. J'ai besoin d'un crayon et d'une règle. ...	X pose les ciseaux puis découpe de nouveau.	
7 :12		... <i>Alors là qu'est-ce que tu fais ?</i> A. Les cases X. OK		
8 :38		OK		

9 :18	A. X.	Il y aura le virage là. ...	X pose le papier A. donne le matériel. X. trace des traits sur le carton, à la règle avec le crayon.	Utilisation des silences Laisse faire le jeune, pas de validation. Verbalisation avec le langage d'action.
9 :55	A. X.	<i>Alors là qu'est-ce que c'est ?</i> C'est le départ ...		
10 :28	A. X.	<i>Qu'est-ce que tu as marqué ?</i> 50km. Normalement les gens ne peuvent pas... inaudible <i>D'accord</i>	X montre la piste, et continue de tracer la piste du jeu. Il trace les cases.	
	A. X.	Je fais un radar. ...		
	A. X.	Tu aurais du scotch ? <i>Oui</i>	X continue de tracer	
	A. X.	<i>Euh... alors il faut que j'aille le chercher ...</i> Ou sinon... un ... pour qui accroche...	Dessine un panneau de signalisation sur son carton avec 50km écrit dessus.	
	A. X.	<i>Une agrafeuse ?</i> ...	X trace de nouveau les cases.	
	A. X.	<i>Alors ça qu'est-ce que c'est ?</i> Les jumelles pour la police <i>D'accord</i>	Puis prend une feuille et la roule pour en faire un cylindre.	
	A. X.	...		
	A. X.	<i>Alors qu'est-ce que tu as noté ?</i> 150 km...	X prend l'agrafeuse et agrafe le cylindre aux deux extrémités.	
	A. X.	<i>Ça veut dire quoi dans ton jeu ?</i> Ben... Ils sont à 150 km quand ils font la course. <i>Ah d'accord ... les voitures vont rouler à 150 km ? C'est ça ?</i> Oui, et c'est interdit .	X agrafe à plusieurs reprises, veut faire tenir les deux cylindres perpendiculairement.	
	A. X.	<i>Et c'est interdit puisqu'il faut aller à ...</i> 50 km. <i>D'accord</i>		
14 :15	A. X. A.	... Ah j'ai oublié de colorier la voiture ! <i>Attends... est ce que tu veux que je t'aide pour quelque chose ?</i>	Il prend des ciseaux et fait une entaille, s'y prend à plusieurs reprises.	Etayage par questionnement Commence la phrase pour que X la termine. Aide matérielle pour colorier les voitures

X. A. X. A. X.	Oui pour colorier la voiture. <i>Quelle voiture ? n'importe laquelle ?</i> Oui, n'importe quelle couleur. Y'en a deux qu'il faut colorier. <i>J'en colorie deux, devant et derrière ?</i> Oui, sinon on peut pas les reconnaître. ... C'est pas facile...	Écrit dessus. Essaie de fixer les tubes . Il continue à essayer de les fixer. Il continue	
X.	<i>Parenthèse sur la caméra</i> Ça fait bizarre la caméra... On est pas habitués C'est la première fois.		Biais : présence de la caméra
A. X. A. X. A. X. X.	<i>Attention, qu'est-ce que tu veux faire ?</i> Couper le rond (note : le rond dans le carton) OK <i>Là tu fais quoi ?</i> Je me suis trompé <i>Ah c'était trop gros ? Tu veux que je le fasse ?</i> Oui ... Et par exemple, si ça tombe ... et ben... si on poursuit quelqu'un... on est obligés d'avoir... heu... un... si il tombe (note : le radar) ... il faut une preuve qu'il roule à 150... <i>Si quoi tombe ?</i>	A. colorie les voitures X. continue de vouloir attacher les tubes. X. commence à faire un trou dans la carton avec des ciseaux. Il soulève le carton.	Silence
A. X. A. X. A. X. A.	Le radar <i>Si le radar tombe ? comment il va tomber ?</i> Par exemple, il est comme ça, et il tombe, sans faire exprès. <i>Attend, explique-moi comment il va tomber ?</i> Je ne sais pas, ou tout seul ou à cause du vent. <i>C'est-à-dire, essaie de... on est en voiture..</i>	A. continue de colorier les voitures A prend le carton et coupe un trou dedans.	Demande de précisions et d'explications sur le jeu. « comment » « Explique moi »

18 :00	X. A.	Là il y a une voiture, une voiture roule à 150. La police veut partir à toute vitesse, et là ça tombe, y'a plus la preuve. <i>Et si il tombe ? qu'est-ce qu'il se passe ?</i> <i>Tu veux qu'il tienne ou tu ne veux pas qu'il tienne ?</i> Il faut qu'il tienne.		
19 :17	X. A.	<i>Comment est-ce que tu veux faire pour qu'il tienne ?</i> Je voulais l'agrafer mais y'a pas d'agrafeuse ... <i>L'agrafeuse tu penses que ça ne marchera pas...</i>		
	A. X. A.	... <i>Quel autre moyen tu pourrais trouver ?</i> <i>Je rajoute une feuille ?</i> Souffle ... <i>Alors, comment tu pourrais faire ?</i>	X regarde dans le radar	Demande de réfléchir à un autre moyen, une alternative
20 :40	X. A. X. A. X. A.	... On va mettre le radar comme ça... si on met notre œil il faut voir... <i>Finalemnt, tu l'accroches ou pas ?</i> Non <i>Finalemnt non ?</i> Il me faudrait du scotch. <i>Du scotch ?</i> Oui	X met le radar dans le trou.	
22 :45	X. A. X. A. X. A. X.	<i>Je vais te le chercher...</i> ... Merci <i>Tu me dis si tu veux que je t'aide.</i> Je sais pas comment le scotcher...	Fais le geste pour une agrafeuse murale. Tape Ils regardent le carton.	
	X. A. X.	... Là c'est un plus... <i>Là explique moi... qu'est-ce que...</i> C'est les cases, je vais fabriquer un dé et je vais mettre, par exemple, je mets 1... et là tu es au 2... là ça fait -	X roule une feuille autour du radar, déroule la feuille. X essaie de planter le tube de papier dans le carton.	
23 :57	X. A. X.	1... <i>Alors là je ne comprends pas... tu vas faire un dé...</i> Y'à... là on est à 1, il faut 2... <i>Si je suis sur cette case, je lance le</i>	X essaie de nouveau	Demande des précisions sur le jeu

	<p>A.</p> <p>X.</p> <p>A.</p>	<p><i>dé, je tombe sur 2, du coup je fais quoi ?</i></p> <p>Tu recules d'une case.</p> <p>X explique les différentes cases</p> <p><i>Alors, tout ça il faudra qu'on l'écrive, comment on joue à ton jeu.</i></p> <p><i>Tu vois ?</i></p> <p>Fin de la séance</p>	<p>A amène le rouleau de scotch</p> <p>X le prend. Il déroule du scotch et tente d'attacher le rouleau de papier au carton dans lequel il est enfoncé.</p> <p>Essaie en tournant le carton. Et met du scotch autour, en met de nouveau et parvient à accrocher son tube de papier...</p> <p>X montre sur le parcours</p>	<p>Trace écrite programmée la séance suivante.</p>
--	-------------------------------	--	--	--