
Prise en charge d'un enfant en difficulté de lecture par un maître spécialisé : gestion de l'intersubjectivité et schème de médiation didactique

A special education teacher taking on the teaching of a student with reading difficulties: managing intersubjectivity and educational mediation schema

Hacerse cargo de un niño con dificultad de lectura por parte de un maestro especializado: gestión de la intersubjetividad y esquema de mediación didáctica

Betreuung eines Schülers mit Leseschwierigkeiten durch einen Fachlehrer:

Umgang mit der Intersubjektivität und Schema der didaktischen Vermittlung

Isabelle Vinatier et Line Numa-Bocage



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/503>

DOI : 10.4000/rfp.503

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2007

Pagination : 85-101

ISBN : 978-2-7342-1080-1

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Isabelle Vinatier et Line Numa-Bocage, « Prise en charge d'un enfant en difficulté de lecture par un maître spécialisé : gestion de l'intersubjectivité et schème de médiation didactique », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 158 | janvier-mars 2007, mis en ligne le 01 mars 2011, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/503> ; DOI : 10.4000/rfp.503

Prise en charge d'un enfant en difficulté de lecture par un maître spécialisé : gestion de l'intersubjectivité et schème de médiation didactique

*Isabelle Vinatier, Line Numa-Bocage**

Dans une perspective de psychologie de l'éducation, une analyse didactique et une analyse des enjeux relationnels entre un enseignant spécialisé, membre d'un réseau d'aides spécialisées, et un élève en difficulté de lecture permettent d'identifier comment se négocie entre eux et se redéfinit dans les échanges la construction de l'objet « lire ». Une lecture critique fine de cet ajustement entre les interlocuteurs permet de repérer un élément organisateur de l'activité enseignante entre médiation didactique et gestion de l'intersubjectivité.

Descripteurs (TEE) : élaboration de moyens d'enseignement, difficulté de lecture, formation de concept, interaction, rôle de l'enseignant.

LA NÉGOCIATION DE L'OBJET DE L'APPRENTISSAGE ET LA GESTION DE LA RELATION

Dans une perspective de psychologie de l'éducation (Crahay, 1999, p. 8-9), cet article présente une analyse de l'activité entre un enseignant spécialisé et un élève par la lecture d'indicateurs propres aux interactions en situations d'enseignement-apprentissage. Dans la perspective que nous développons, l'activité, tant celle de l'élève que celle de l'enseignant, ne se réduit pas à sa dimension cognitive. Elle est à comprendre au sens large : elle concerne aussi bien les raisonnements des acteurs que les conceptualisations convo-

quées par la situation, ou la communication entre les interlocuteurs. Le moyen le plus sûr d'avoir accès aux opérateurs de pensée des acteurs en présence est d'analyser cette activité au plus près de ses conditions écologiques d'exercice. À la suite de J. Piaget, G. Vergnaud et P. Pastré, nous considérons cette activité comme organisée sous forme de schèmes, dont le noyau central est constitué de concepts pragmatiques. C'est la dimension conceptuelle présente au cœur de l'activité qui rend cette dernière analysable (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, p. 145-155). Cette contribution est le produit d'un travail de collaboration orienté vers la compréhension du processus d'enseignement-apprentissage convoqué dans la prise en charge par un maître E (1) d'un enfant de

* Cet article rend compte d'une collaboration étroite et des échanges entre les deux auteurs.

huit ans ayant des difficultés de lecture. Ce processus est, d'une certaine manière, poussé à l'extrême dans l'enseignement spécialisé. La relation est duelle entre l'enseignant et l'élève, ce dernier étant en échec massif en lecture. Ces particularités nous permettent d'avoir accès, par l'analyse des interactions verbales, à des enjeux d'ordre générique concernant la dynamique interactionnelle entre un maître et un élève. Pour comprendre cette interactivité, essentiellement verbale entre les interlocuteurs, deux niveaux de lecture sont articulés : la gestion du rapport à la lecture de l'élève et les enjeux de conceptualisation (analyse didactique et cognitive) ; et la gestion de la blessure narcissique de l'enfant (analyse des enjeux intersubjectifs).

Ces deux niveaux de lecture sont élaborés au sein d'un même champ théorique, celui de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1990 ; Pastré, 1999). Le couple notionnel schème-situation permet de penser l'organisation de l'activité du sujet comme adaptation à une classe de situations, mais saisie dans sa dimension invariante (voir Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Cette approche présuppose fondamentalement qu'il existe différents niveaux d'organisation de cette activité, lesquels orientent, dans cette situation particulière, les actions de l'enseignant interactivement avec celles de l'élève. Pour les interlocuteurs, il s'agit de maintenir et de développer l'interaction requise par le projet d'aide à l'apprentissage qui porte ici sur la lecture. Dans la littérature relative à l'analyse de la pratique enseignante, on distingue généralement le contrat de communication et le contrat didactique entre l'enseignant et les élèves. Le premier est défini comme « un système de normes, de valeurs et de règles tacites venant structurer toute relation sociale » (Schubauer-Leoni & Ntamakiliro, 1994, p. 88) permettant de rendre compte du fait que « les protagonistes d'une interaction gèrent les buts et les enjeux qu'ils se donnent ou qu'ils supposent partagés » (Schubauer-Leoni, 1995, p. 192). Le deuxième, le contrat didactique, défini par G. Brousseau (1998), est considéré comme « un système d'obligations réciproques, largement implicite, qui détermine ce que chaque partenaire didactique, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer et dont il sera d'une manière ou d'une autre responsable devant l'autre » (Astolfi, 1997, p. 60). L'hypothèse que nous partageons est que ces deux types de contrat, les systèmes d'obligations, ainsi que les normes, valeurs, et règles qui déterminent l'activité sociale de chacun, sont chahutés par la dynamique des échanges. Nous concernant, nous avons été amenées à considérer qu'il se construit, entre les interlocuteurs, au-delà de toute

détermination contractuelle, ce que nous appelons une « organisation interactionnelle », laquelle redéfinit ces contrats *in situ*, en élaborant subjectivement un espace de conceptualisation de l'objet travaillé. Elle élargit par sa dimension dynamique et de conceptualisation *in situ* le terme même de contrat. Elle implique le réglage articulé de deux dimensions elles-mêmes interactionnelles (le processus de conceptualisation de l'objet « lire » et la gestion de l'identité narcissique de l'enfant). Nous proposons d'explorer chacune de ces dimensions :

La première relève de la dynamique du processus de conceptualisation de l'objet « lire ». Elle renvoie à une modélisation du contenu et de l'aide à l'apprentissage, apportés par l'enseignant. Cette modélisation s'inscrit dans la distinction faite entre deux attitudes possibles, « dans le cadre de la tutelle, c'est l'exécution des tâches qui détermine les interventions du professeur, alors que dans le cadre de la médiation, c'est le rapport au savoir qui est travaillé » (Weil-Barais, 1998, p. 7). L'enseignant vise le progrès de l'élève dans l'activité. En particulier, il s'agit d'une modification de son rapport au savoir (la lecture). La modification engagée est un processus complexe avec des allers et retours, au niveau verbal, entre différents registres de conceptualisation. Afin d'identifier ce processus nous parlons de « boucle d'échanges verbaux », une boucle constituant un épisode cognitif. Cela se traduit par une suite d'interventions centrées sur une propriété du savoir à construire, formant une unité thématique (Numa-Bocage, 1997). Une « boucle d'échanges verbaux » traduit un mouvement interactif dans la conceptualisation de la notion à construire entre l'élève et l'enseignant. Ce dernier développe à ce moment-là un étayage spécifique repérable à différents moments de la séance, nous permettant de penser qu'il s'agit d'un schème d'interaction langagière ; c'est-à-dire une organisation invariante du registre de médiation didactique de l'enseignant. Ainsi, dans notre modèle d'analyse de l'interaction (Numa-Bocage, 2006), l'enseignant-médiateur cherche, entre autres, à signaler à l'élève les caractéristiques déterminantes de la tâche, après avoir identifié les procédures appelées à développer un raisonnement inférentiel, et susceptibles de favoriser le développement d'une lecture experte. L'enseignant-tuteur, par contre, restant très près de la tâche du moment, guide strictement et pas à pas l'activité de l'élève, c'est le déchiffrage qui est alors favorisé.

La deuxième dimension concerne la gestion de l'identité narcissique de l'enfant. Cette dernière se négocie dans l'intersubjectivité entre les interlo-

uteurs, au regard de ce qui doit être travaillé, pas à pas, dans chacun des épisodes constitutifs de l'ensemble de l'interaction. Ce qui peut être apparenté à un deuxième mouvement interactionnel se construit dans la tension entre deux polarités (Vinatier, 2000). Le « pôle résolution » qui relève de la finalité quasiment matérielle des dialogues, l'épuisement de l'objet dont on parle, l'issue à laquelle les interlocuteurs s'arrêtent à propos de ce dont on parle. Cette finalité des dialogues se trouve en balance, voire en conflit, avec le « pôle satisfaction », à savoir la gestion de la relation avec l'interlocuteur qui trouve sa traduction dans le jeu des « relationèmes » (Kerbrat-Orecchioni, 1992). Il s'agit là des marqueurs linguistiques de la relation : proximité distance entre interlocuteurs, rapport de pouvoir, expression du consensus ou d'un conflit par l'usage des FTA – *Face Threatening Acts* – et des anti-FTA (2). Ces « relationèmes » ont une double inscription : ils sont à la fois les reflets et les constructeurs de la relation et de son évolution au cours du déroulement de l'échange. Ces deux pôles fonctionnent en tension l'un par rapport à l'autre, et ainsi parfois l'un au détriment de l'autre. On a constaté qu'une asymétrie sur le registre de la résolution (ce que sait le maître et ce que ne sait pas l'élève) peut être compensé par une asymétrie sur le plan relationnel (résistance de l'enfant aux propositions du maître, ou manifestation d'un encouragement appuyé de la part du maître à la moindre production de l'enfant).

Cette double dimension dans le processus de conceptualisation en acte entre les interlocuteurs (médiation-tutelle et résolution-satisfaction), caractérisant ce que nous avons appelé une « organisation interactionnelle », est constructrice de l'objet des échanges, de ce dont on parle et de la relation interpersonnelle. Cette organisation produit un savoir commun, partagé par le maître et l'élève, analysable à divers niveaux : ceux des connaissances (dans notre situation, en lecture), du type de rapport au savoir et du positionnement subjectif de chacun des interlocuteurs. Nous allons donner quelques clés d'analyse permettant de rendre compte des processus décrits ci-dessus.

UN DOUBLE NIVEAU DE LECTURE DE LA SÉANCE DE PRISE EN CHARGE

Il s'agit d'une analyse empirique compréhensive d'une séance ordinaire d'un maître E, qui ne relève pas d'un construit *a priori*. C'est le travail réel de l'enseignant, tel que capturé par enregistrement audio,

des interactions constituant la prise en charge de l'enfant, dans le cadre du RASED (3) qui est analysé. Nous avons effectué un premier découpage de la séance en épisodes, chacun correspondant à une étape du déroulement du temps pédagogique (voir tableau n° 2 et *corpus* en annexe).

À l'intérieur de chaque épisode, les marqueurs du changement de niveau de conceptualisation chez l'élève et l'enseignant et ceux de la nature de la relation interpersonnelle, sont identifiés à partir de deux analyses :

1) celle qui permet le repérage des buts poursuivis par chacun des acteurs au niveau des implications didactiques et des implications subjectives ;

2) celle qui permet le repérage de la nature de l'interaction avec deux sous-catégories : la mise en place des règles interactionnelles dans ses implications didactiques (identification de la posture de l'enseignant : médiation ou tutelle) et dans la gestion de l'intersubjectivité (utilisation de marqueurs linguistiques : les relationèmes).

Il s'agit d'une analyse croisée d'un point de vue didactique et subjectif portant sur les buts et la nature de l'interaction. Elle permet de mettre en évidence le savoir commun, objet de l'activité interactionnelle produite dans la dynamique des échanges.

MÉTHODOLOGIE

Après une description des épisodes tirés du découpage de l'ensemble de la séance, nous présentons, dans une première partie (tableau n° 1), à un niveau micro le fonctionnement de l'analyse croisée. Puis, dans une seconde partie (tableau n° 2), à un niveau macro nous élargissons l'analyse à l'ensemble de la séance. En conclusion nous discutons l'approche présentée dans une perspective de didactique professionnelle.

Les cinq épisodes de la séance (annexe)

De quoi s'agit-il ?

Le maître (P) est dans sa salle de rééducation avec l'élève (K). L'épisode 1 (interventions 1 à 35) correspond à l'ouverture de la séance, c'est la lecture des jours de la semaine, affichés dans la salle. Il s'agit, pour l'enfant, de distinguer les jours du « soutien pédagogique », ceux de la classe et les jours libres. A partir du constat que K est obligé de redire

mentalement tous les mots de la liste pour en lire un, P, dans l'épisode 2 (interventions 36 à 77) lui rappelle les règles du déchiffrement syllabique. Puis, en reprenant un exercice sur les contraires fait en classe, P aide K à appliquer ce procédé en s'appuyant sur les « mots témoins » affichés et qu'ils ont construits ensemble, épisode 3 (interventions 78 à 193). L'épisode 4 (interventions 194 à 346) correspond à la poursuite de la lecture d'un texte (les courses automobiles) entamée la séance précédente. L'épisode 5 (interventions 347 à 369) clôt la séance par un récapitulatif de ces phases et par une anticipation de la séance suivante.

Comment est-ce abordé ?

Dans le cadre du premier épisode, c'est un diagnostic de la difficulté rencontrée par l'élève, verbalisé par le maître, reconnu par l'enfant, qui est caractéristique de cette étape interactionnelle. Le deuxième est constitué par la verbalisation du projet que le maître a pour l'élève et la recherche de son adhésion à ce projet. Le troisième est constitué par la prise en compte spécifique de la demande de l'enfant pour cette séance. Le quatrième est constitué par l'activité prévue par le maître pour cette séance, et le cinquième correspond à l'épisode de clôture et d'engagement pour la prochaine séance de prise en charge.

L'identification d'une co-activité stable et robuste

L'analyse croisée nous a permis d'identifier deux processus qui nous semblent relever d'une forme d'organisation de l'activité enseignante :

- la confrontation des buts poursuivis par chacun des partenaires des échanges par le biais des tâches dans lesquelles l'élève va être enrôlé. Dans cette situation, la confrontation des buts est un élément central de la négociation entre les interlocuteurs de l'acte de lire au début de la séance : le « lire » de l'enseignant n'est pas celui de l'élève – voir, dans l'annexe et le tableau 2, les épisodes 1 (33 à 35) et 2 (52 à 55 et 75 à 77). Chacun joue une partition différente et si l'enseignant fait apprendre en faisant faire, l'élève fait faire au maître en s'opposant à l'apprentissage proposé. Les tâches servent ici de support didactique mais constituent aussi des obstacles au moment de l'apprentissage ;
- la dynamique des échanges est marquée par la tension entre le maintien de la relation et les exigences du savoir. Ainsi les boucles d'échanges entre l'enseignant et l'élève mettent en évidence le registre pragmatique de l'activité de l'enseignant : dans sa médiation didactique, il abandonne régulièrement

les enjeux épistémiques du savoir. L'exigence du « faire » prend le pas sur celle du savoir (niveau de la résolution) afin de rendre irénique le fonctionnement de la relation au niveau intersubjectif (niveau de la satisfaction). Ainsi, ce qui pourrait être interprété comme une baisse des ambitions d'ordre didactique se trouve plus exactement en tension avec les exigences intersubjectives qu'implique toute relation pédagogique à propos d'un contenu didactique.

Cette analyse croisée permet d'identifier une forme de co-activité langagière stable et robuste dans la mesure où se retrouve dans les autres épisodes de la séance cette tension entre exigences intersubjectives et enjeux épistémiques (épisode 3 : 163 à 174 (*Tu as un peu de chance alors...*) et 176 à 183 ; épisode 4 : 206 à 214 (*ça va mieux quand même*) ; **227 à 234** (voir tableau n° 1) ; 235 à 242 (*Dangereux...*) ; 242 (*continue*) à 250 (*tu n'en es pas loin*) ; 250 (*il faut que tu reprennes*) à 267 ; 268 à 270 (*Très bien*) ; 270 (*on avait relu*) à 276 (*si tu inventes*) ; 276 (*On reprend depuis*) à 287 ; 288 à 296 (*chaque syllabe*) ; 296 (*On reprend à...*) à 316 ; 328 à 346. Cette forme constitue un moment interactionnel qui a la caractéristique d'être difficile à déstabiliser puisque le fonctionnement de l'un des processus, la médiation didactique, s'étaye sur l'autre processus, le maintien de la relation intersubjective, et réciproquement. Il s'agit donc bien là d'une dynamique interactionnelle. Les enjeux de personne et les enjeux d'apprentissage se retrouvent en tension dans les échanges verbaux entre le maître P et l'élève K.

Nous retrouvons sur l'ensemble du *corpus* cette forme d'organisation interactionnelle, avec sa valence intersubjective et conceptuelle. Prenons un extrait prélevé dans le quatrième épisode de la séance. On retrouve la dynamique interactionnelle qu'il traduit (tableau n° 1 ci-dessous), particulièrement dans les épisodes 3 et 4 de la séance.

Les flèches explicitent dans la progression des échanges la double valence dont ils sont porteurs et la manière dont ils s'articulent.

Point de vue communicationnel et intersubjectif : un enjeu de développement

La manifestation de la satisfaction ou de l'insatisfaction est à articuler à la résolution ou non résolution pour comprendre la dynamique interactionnelle, c'est-à-dire les enjeux de la situation de communication pour chacun des interlocuteurs. Par exemple, on peut repérer qu'une non résolution de la part d'un élève (il n'arrive pas à faire ce que lui demande le maître ; intervention 229) peut entraîner chez l'enseignant l'activa-

**Tableau I. – Médiation didactique et enjeu de subjectivité : analyse croisée.
Extrait de prise en charge concernant le texte (sur les courses automobiles)
que le maître (P) a prévu de travailler avec l'élève (K) ; I 227 à 234**

Point de vue communicationnel et intersubjectif	Extrait	Point de vue didactique
<p>Difficulté vue comme un positionnement de P face à la lecture par K : actualisation du projet</p> <p>Moment critique au niveau interactionnel.</p> <p>Injonction de P : Verbalisation de l'implication personnelle nécessaire dans l'apprentissage : – <i>vouloir-faire que doit mettre en œuvre l'élève (satisfaction attendue),</i> – <i>articulé à un prêt de pouvoir le faire (résolution possible)</i></p> <p>Résolution de K et satisfaction de P</p>	<p>227. K : Le sport pi... oh, je ne sais plus.</p> <p>228. P : Alors, donne-toi les moyens, tu recherches, allez, comment vas-tu faire ?</p> <p align="center">229. K : (Silence)</p> <p>230. P : Soit le mot, tu t'en souviens globalement, soit tu es obligé de regarder comment il est écrit, alors regarde bien, à toi de te débrouiller, il y a des informations qui sont au tableau.</p> <p>231. K : « Au » ... (silence)... le sport automoto, 232. P : Automoto ? Là, tu arrêtes de lire !</p> <p>233. K : Ah oui, le sport automobile 234. P : Voilà, dès que tu lis, cela va mieux</p>	<p>Domaine de connaissance de K (émission sportive)</p> <p>Position de recherche (Rôle de médiation) <i>Les possibles sont présentés (inférences possibles laissées à la charge de K)</i></p> <p>Réduction du champ qui revient à l'analogie visuelle (Tutelle stricte)</p> <p>Réponse verbale attendue, même si K ne semble pas avoir de contrôle sur son activité</p>

tion du pôle satisfaction (encouragement de l'élève ; intervention 230) pour qu'il arrive à la résolution à un moment donné de la séance. Mais une non résolution peut aussi mener à une nouvelle résolution (renforcement, changement de démarche, etc. : intervention 232) ou à la manifestation d'une insatisfaction.

Ce qui fait obstacle, dans notre exemple, est verbalisé par le maître comme un positionnement de l'enfant face à la lecture, nous sommes sur le registre de la non résolution, de ce qui ne permet pas de lire, et appelle une résolution qui passe par l'application de principes verbalisés par le maître. Cette médiation, qui relève de l'actualisation du projet, prend la forme d'un moment critique, au niveau interactionnel, lors de la séquence de la mise en activité de l'enfant. Ainsi, à la première injonction du maître, l'enfant ne répond pas (interventions 228 à 230).

Le maître sollicite fortement le territoire d'action de l'élève, le registre verbal, très significatif, est celui de l'injonction, de l'implication qu'il demande à l'élève

(pôle satisfaction). Et réciproquement, ce registre verbal traduit sa propre implication dans l'activité qu'il cherche à dévoluer à l'élève : « *donne-toi les moyens, tu cherches, allez... regarde bien, à toi de te débrouiller...* »

La verbalisation par le maître de l'implication personnelle nécessaire dans l'apprentissage relève d'un vouloir-faire que doit mettre en œuvre l'élève (satisfaction attendue), articulé à un prêt de pouvoir le faire, la résolution possible (Vinatier, 2006). On peut penser qu'au-delà des besoins liés strictement à l'apprentissage concerné, le savoir à acquérir, le fonctionnement du maître prend en compte ce que nous identifions comme le développement – au sens de construction du sujet dans l'activité (Samurçay & Rabardel, 2004) – de l'enfant, l'enfant qui doit être soutenu dans ses capacités à agir. L'enfant qui sait, semble ici, dans ce passage, subordonné à l'enfant « capable » (4).

Une idée centrale de cette forme d'organisation interactionnelle est qu'elle rend compte de cette

tension, dans l'organisation de l'activité enseignante, entre les enjeux stricts d'apprentissage et les enjeux de développement de l'enfant considéré dans toutes ses dimensions. Cette idée implique par ailleurs que la notion de développement (en tant qu'elle implique un changement de structure) n'est pas seulement liée à celle d'apprentissage, mais qu'elle réfère aussi à celle d'image de soi (Wallon, 1988), l'enfant se saisissant comme « sujet capable » pour reprendre l'expression de P. Rabardel (Rabardel & Pastré, 2005).

Point de vue didactique : un enjeu d'apprentissage

Le modèle de la lecture que l'on considère généralement dans l'apprentissage s'appuie sur le fonctionnement du lecteur expert et s'envisage en fonction de la lecture d'un texte : accès au lexique mental, recherche de la signification originale de chaque phrase puis signification globale de l'ensemble du texte ; nous ne développons pas davantage ces modèles, l'ayant fait par ailleurs, (Numa-Bocage & Vinatier, 2005). Les processus de médiation didactique à l'œuvre lors des échanges verbaux entre enseignant et élève peuvent concerner soit la relation grapho-phonologique, soit l'interprétation du sens de l'énoncé et le contrôle métacognitif. Il est parfois difficile d'éviter une centration peut-être trop forte sur la maîtrise du système de correspondance graphie-phonie (le déchiffrage), au détriment des autres activités d'enseignement de la lecture telle que la compréhension ou la production de textes. L'activité de lecture est définie comme le « processus actif de construction de significations, réalisé par un lecteur, à partir d'un texte, en fonction de ses connaissances antérieures et des buts qu'il poursuit à travers cette lecture » (Goigoux, 1994). Ainsi, la lecture reposerait sur un ensemble complexe d'interactions entre trois composantes : le texte, les connaissances antérieures du lecteur, les intentions du lecteur. Quelques-uns (Giasson, 2000 ; Coirier, Passerault & Gaonac'h, 1996), repris par beaucoup d'autres, ont ajouté une autre dimension décisive, celle du contexte ou de la situation d'apprentissage (la tâche avec ses propriétés propres ainsi que les éléments du contrat qui orientent dès le départ la direction de l'activité).

Dans notre exemple, on remarque que le domaine de connaissances et d'expérience que semble maîtriser K (intervention 231 : K : « *au...* [silence] *le sport automoto* » [magazine audiovisuel]), n'est pas repris par P pour construire du sens. Pourtant, P débute la boucle d'échanges en plaçant K en position de recherche, de formulation d'hypothèses.

Intervention 230 : P : « *Soit le mot, tu t'en souviens globalement, soit tu es obligé de regarder comment il est écrit, alors regarde bien, à toi de te débrouiller.* »

Mais dans la même intervention, il réduit le champ des possibles en le ramenant à l'analogie visuelle « *il y a des informations au tableau* ». Le travail d'anticipation avec possibilité d'émettre des hypothèses sur le texte est escamoté. On se retrouve très vite dans l'environnement spécifique de la salle de classe. L'enseignant fonctionne sur deux registres cognitifs différents. Au départ, il se situe sur un registre inférentiel faisant appel au niveau de lecture sémantique. Ce qui surprend l'élève (silence de K). Puis, P, pour compenser le niveau de difficulté que n'arrive pas à surmonter K, revient à un niveau de comparaison simple, à un registre analogique, sans doute habituel à K.

Les différentes sanctions des propositions de K par P montrent que l'élève n'exerce pas de contrôle sur son activité. Les procédures d'anticipation et de vérification ne semblent pas développées.

LA NÉGOCIATION DE L'OBJET « LIRE » OU LA CONSTRUCTION D'UN SAVOIR COMMUN

C'est la co-construction de facettes différentes de l'objet « lire » partagé par le maître et l'élève qui rend compte à la fois du type de médiation didactique développé par l'enseignant et des enjeux intersubjectifs. C'est la dynamique intersubjective qui, entre les interlocuteurs, soutient et structure la construction de ce savoir commun. Comme nous l'avons précisé précédemment, ce savoir commun, construit, serait en quelque sorte le point de vue sur ce qui a été négocié entre les interlocuteurs. C'est la dynamique des échanges qui va redéfinir ce dont on parle et les buts poursuivis par chaque interlocuteur pour chaque épisode de l'interaction. Si la situation, telle qu'elle est définie *a priori*, détermine les échanges, les échanges, inversement, redéfinissent la situation.

Nous rendons compte à la fois de cette dynamique des échanges et des ajustements réciproques dans la construction de l'objet « lire » tout au long de cette séance (tableau n° 2, ci-contre).

Dans les deux premiers épisodes, la relation interpersonnelle est tendue et la tutelle stricte. L'enfant résiste à la verbalisation de ce qui lui est difficile, tout comme il résiste au projet que le maître E a pour lui : résistance à l'engagement dans l'épreuve de lecture et dans le suivi des règles que cela suppose. Les buts poursuivis par les interlocuteurs sont différents. Le

Tableau II. – Découpage de la séance en épisodes

Épisodes (1)	La négociation des buts poursuivis par le maître et l'enfant de nature didactique et subjective.	Nature de l'interaction :		La construction d'un savoir commun (issu de la séquence)
		Gestion de l'intersubjectivité	Implications didactiques	
Épisode 1 Interventions, 1-35	<p>Maître E :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire évoluer (K) d'un niveau logographique vers un niveau alphabétique ; - Enrôler (K) dans l'élaboration d'un diagnostic de difficulté verbalisé. <p>Elève (K) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifester qu'il résiste à la sollicitation du maître ; - Montrer qu'il n'y arrive pas. 	<p>L'enseignant est très dominant, il est en position haute, il tracte fortement l'enfant.</p> <p>Il questionne beaucoup.</p> <p>L'élève est en position basse.</p>	<p>Identification du jour de la semaine et lecture du mot correspondant (mardi).</p> <p>Repérage lexical., reconnaissance de mots</p> <p>Guidage fort, tutelle stricte.</p>	<p>La lecture est une épreuve.</p> <p>Lire c'est repérer comment on s'y prend pour lire et c'est se mettre à l'épreuve pour surmonter les difficultés que l'on rencontre.</p> <p>Lire implique de prendre en compte les composantes du « savoir lire ».</p>
Épisode 2 Interventions 35-77	<p>Maître E :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cherche à engager (K) dans le déchiffrage et la relation graphie-phonie. Le repérage de procédures de lecture possibles. - Formuler le projet de prise en charge pour K. <p>Elève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - partager avec le maître E ce qu'il a fait en classe ; - montrer qu'il ne comprend pas ou refuse l'enrôlement que lui propose E. 	<p>L'enseignant est très dominant, l'ouverture de l'épisode est marquée par une requête « <i>j'aimerais que dises comment lire ces mots sans redire tous les jours de la semaine ?</i> »</p> <p>La clôture est aussi marquée par la reprise de la requête : « <i>j'aimerais que tu sois capable de...</i> » A la sollicitation de l'enseignant qui veut entraîner l'élève à essayer de faire, de s'inscrire dans des tentatives, de se risquer au niveau d'une conduite face aux apprentissages : essayer de « perdre l'habitude » et « essayer de dire directement », l'élève se raccroche à quelque chose qu'il a déjà fait, réalisé, et qui relève d'une trace scolaire, effectuée en classe.</p> <p>La résistance de K oblige l'enseignant à utiliser des régulateurs d'attitudes, à donner des ordres.</p>	<p>Déchiffrage des mots des jours de la semaine et mise en évidence d'un élément de la technique de lecture.</p> <p>Déchiffrage syllabique dans une approche <i>bottom-up</i>. Utilisation de l'analogie pour repérer les syllabes.</p> <p>Guidage fort, tutelle stricte.</p>	<p>La lecture implique de suivre des procédures.</p> <p>Lire c'est développer un contrôle stricte des procédures que l'on met en œuvre.</p> <p>Lire implique une identification du mot par découpage grapho-phonologique.</p>
Épisode 3 Interventions 78-193	<p>Maître E :</p> <ul style="list-style-type: none"> - tenter de faire aborder la lecture par la compréhension : utiliser un raisonnement par inférences ; - prendre en compte une demande de l'enfant exprimée dans cette séance de reprendre un exercice effectué en classe. <p>Elève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - partager avec le maître spécialisé une tâche scolaire qu'il n'a pas comprise en classe ; - montrer qu'il a fait l'exercice. 	<p>Les prescriptions relatives aux procédés pour lire sont très adoucies, « <i>il faut essayer de...</i> ».</p> <p>Des encouragements du maître portant sur les possibilités d'action de K apparaissent dans cet épisode : « <i>C'est normal que tu aies des difficultés (101)... Tu es capable de lire</i> » (121).</p> <p>Un questionnement nouveau : « <i>pourquoi... ?</i> ».</p> <p>Pour la première fois K s'adresse au maître par un « <i>tu</i> ».</p>	<p>Prise en compte par le maître du travail fait par l'élève avec l'enseignante de la classe et application des éléments de technique de lecture dégagée.</p> <p>Approche par la médiation (recherche de sens) puis devant l'échec de K reprise de la tutelle (contextualisation de l'opposition riche-pauvre).</p>	<p>Lire, c'est être élève.</p> <p>Lire c'est répondre à des exigences scolaires exprimées dans une classe.</p> <p>La tâche donnée par le maître et son contexte d'exercice sont des composantes de l'acte de lire.</p>

(1) L'ensemble du corpus se trouve segmenté en différents épisodes en annexe.

Tableau II. – Découpage de la séance en épisodes (suite)

Épisodes (1)	La négociation des buts poursuivis par le maître et l'enfant de nature didactique et subjective.	Nature de l'interaction :		La construction d'un savoir commun (issu de la séquence)
		Gestion de l'intersubjectivité	Implications didactiques	
<p>Épisode 4 Interventions 194-346</p> <p>(voir extrait analysé ci-dessus)</p>	<p>Maître E :</p> <ul style="list-style-type: none"> - placer l'élève en situation de recherche, d'anticipation pour construire du sens ; - mettre en œuvre l'activité prévue pour cette séance. <p>Elève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - répondre aux sollicitations de l'enseignant ; - verbaliser ses difficultés « <i>je ne sais plus (227, 248)... je l'oublie tout le temps... je n'y arrive pas (292)</i> ». 	<p>Le maître est toujours très dominant. Le registre de questionnement est centré sur le « comment faire pour lire ».</p> <p>Il porte, prend en charge : il « dialogue » avec le comportement de l'enfant « <i>redresse toi [K]... je sais... que tu es peut-être un peu fatigué</i> ».</p> <p>L'accompagnement de l'enfant est associé à un commentaire valorisé de sa démarche « <i>Ça va mieux quand même (214)... Tu n'en es pas loin (249)... Tu en es capable (285)...</i> »</p> <p>Incitation à la prise d'autonomie de l'enfant.</p> <p>C'est dans cette séquence que l'enfant se manifeste le plus à la première personne.</p>	<p>Reprise du texte de la séance précédant celle-ci et travaillé entre l'enfant et le maître.</p> <p>Passage du décodage de mots à la maîtrise de la syntaxe : du mot à la phrase ; rappel du son « ou » en parlant de différents mots.</p> <p>Relation grapho-phonologique.</p> <p>Approche par la médiation : « tu cherches », puis devant l'échec de K reprise de la tutelle, référence à une analogie visuelle : « il y a des informations au tableau ».</p>	<p>Lire, c'est être auteur.</p> <p>Lire c'est ce qui permet d'élaborer une histoire à partir de ce qui nous est familier et sur des thèmes choisis par celui qui en est l'auteur.</p> <p>Il y a différents niveaux de lecture, quand le niveau lexical n'est pas acquis, on revient à un niveau alphabétique.</p>
<p>Épisode 5 Interventions 347-369</p>	<p>Maître E :</p> <ul style="list-style-type: none"> - permettre à l'enfant d'anticiper la prochaine séance. <p>Elève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - collaborer à la synthèse du maître. 		<p>Synthèse initiée par le maître permettant de résumer les différentes étapes de la séance (épisodes 2, 3 et 4).</p>	<p>Lire s'inscrit dans le temps de l'accompagnement.</p>

(1) L'ensemble du corpus se trouve segmenté en différents épisodes en annexe.

savoir commun est un « lire épreuve » accompagnée de « contraintes ». Le « savoir lire » suppose l'engagement dans l'usage de règles.

Dans les trois derniers épisodes, les buts des interlocuteurs sont convergents, la relation intersubjective est marquée par les encouragements du maître, la médiation didactique relève d'une alternance médiation-tutelle, le savoir commun partagé entre l'enseignant et l'élève est un élargissement du pouvoir d'action du « lire ». Le « savoir lire » suppose l'usage de différentes règles.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Les deux registres d'exigence de l'enseignant avec l'élève (niveau relationnel et cognitif) semblent concurrents. Dans l'exemple traité (tableau n° 1), la non-réponse de K (intervention 229) entraîne chez P le choix de maintenir le contact en abaissant son degré

d'exigence cognitive : passage d'un registre épistémique à un registre plus pragmatique. De même, au niveau du registre communicationnel, on repère le passage d'une implication personnelle nécessaire à une possibilité de résolution et à une manifestation de satisfaction à l'occasion de la résolution : « *Dès que tu lis, cela va mieux* ». Ainsi, aux moments des difficultés rencontrées par K, tout au long de cette chronique, on peut repérer des phases d'encouragement ou de réassurance, particulièrement présentes dans les épisodes 3 et 4 mais absentes lors des épisodes 1 et 2. Exemples :

- Intervention 268 : K : « Les pilotes portent un casque ».
- Intervention 269 : P : « Très bien, on avait relu celle-là, vas-y... Allez, un peu de courage... »
- Intervention 285 : P : « Oh, tu en es capable. »

L'enseignant intervient de cette façon à des moments précis du décours de l'interaction quand il y a risque de rupture de contact avec l'élève par

exemple. Ainsi la gestion relationnelle est privilégiée dans cette organisation interactionnelle. C'est alors que l'élève qui semble décrocher (à travers ses non-réponses) est guidé vers un registre connu (l'environnement instrumental de la classe).

On relève deux indicateurs situationnels : d'une part l'activité de l'élève manifestée au travers de son attention à la tâche, ses réponses ou non-réponses, son rapport à la situation (décrocheur ou non) et d'autre part le niveau de difficulté cognitive de la tâche (possibilité d'inférence ou réalisation d'analogie). L'activité du maître E s'appuie sur un changement de mode et de registre d'action en fonction de l'articulation d'indicateurs situationnels de deux ordres : relationnel et cognitif. Le changement de registre d'exigence, dans la tension entre apprentissage nécessaire et soutien de la personne pour permettre son développement, semble être une dimension centrale du travail des maîtres E, il constitue selon nous une dimension pragmatique (Pastré, 1999 & 2004) de l'organisation interactionnelle entre l'enfant et lui.

Est-ce une dimension organisatrice de l'action pour tous les maîtres E ? Nous sommes tentées d'en faire l'hypothèse. En effet, pour les professionnels concernés par le dispositif d'analyse de pratique qui a été le support de cette analyse (Vinatier, 2005b), la structuration de la séance de prise en charge est partagée par les autres maîtres spécialisés. Elle traduit l'application des principes fondamentaux qui génèrent l'activité de ces maîtres : établir avec l'enfant un diagnostic de difficulté, un projet ; amener l'élève à prendre conscience de ses démarches. L'objectif qu'ils poursuivent est que l'enfant prenne une place d'élève et se sente mieux en milieu scolaire. Si la verbalisation de l'obstacle à surmonter, de ce qui fait mal chez l'enfant, représente l'enjeu majeur de ce type de séance, les professionnels fournissent à l'enfant souvent silencieux un prêt de parole (intention, liens, interprétation de son vécu et de la situation interlocutive : éléments constitutifs du pôle résolution), tout en soutenant la personne (registre de la satisfaction). Ce faisant, les enjeux d'apprentissages, qui concernent le sujet connaissant (connaissances et concepts à mobiliser) et les contraintes cognitives d'un certain niveau de difficulté (raisonnement déductif, processus inférentiels, métacognition) sont mis en tension avec les enjeux de développement du sujet capable.

L'exemple étudié traduit bien la complexité de la situation d'enseignement-apprentissage que cela suppose. Les processus relevés ont chacun une fonction dans le déroulement de l'activité de l'enseignant, traduisant des processus d'ajustement (Altet, 1994)

dans l'interaction. Les moments de ralentissement dans l'approche métacognitive semblent correspondre aux moments de maintien de la relation et semblent éviter la perte de confiance en soi de l'élève. Peut-on envisager de voir à l'œuvre, pour le meilleur profit d'apprentissage, ces deux registres d'exigence dans la même interaction ? Leur importance est-elle aussi grande avec des élèves ne présentant pas de difficulté ? Qu'est-ce qui fait que le maître E agit ainsi ?

Autant de questions qui concernent le champ de la didactique professionnelle et les champs professionnels des métiers de l'enseignement. L'analyse croisée que nous venons de présenter cherche à cerner l'organisation interactionnelle gouvernant ce changement de registre d'exigences et, à l'intérieur de chacun d'eux, le changement de mode de fonctionnement. Nous avons repéré certains indicateurs de ce changement de registres (activité de perte d'attention de l'élève déduite par le professeur et difficulté cognitive de la tâche). Ils ne sont sans doute pas les seuls. L'analyse des interactions entre l'enseignant et les élèves, dans le cadre de la didactique professionnelle s'inscrit dans un champ de recherches ouvert. Elle incite à étudier plus finement les situations scolaires à la lumière des concepts de schème (Numa-Bocage, à paraître) et d'invariance. Nous ne sommes qu'au tout début de l'analyse du couple « situation-activité » (Vergnaud, 1991) dans le champ professionnel des enseignants (spécialisés ou non). Cette situation d'enseignement-apprentissage dans un contexte de remédiation (enseignement spécialisé) concerne ici une relation duelle. Qu'en est-il des dimensions organisatrices des interactions enseignant élèves qui se jouent dans le contexte ordinaire d'une classe complète ? Qu'elle est la nature et quels sont les enjeux de ce que nous appelons une « co-activité enseignant-élèves » (Vinatier, en préparation) ?

Isabelle Vinatier

isabelle.vinatier@univ-nantes.fr

Université de Nantes,

Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN),

Réseau « Observatoire des pratiques enseignantes »

(OPEN)

Line Numa-Bocage

line.numa-bocage@amiens.iufm.fr

IUFM de l'académie d'Amiens

Centre universitaire de recherche en sciences

de l'éducation et en psychologie/

Groupe de recherche sur l'insertion, la prévention

et la socialisation en milieu scolaire

(CURSEP/GRIPS Sco)

Réseau « Observatoire des pratiques enseignantes »

(OPEN)

NOTES

- (1) Maître spécialisé intervenant dans les réseaux d'aides spécialisées. Son intervention a pour objectif, selon la circulaire n° 90-83, du 10 avril 1990 du ministère de l'Éducation nationale, « *d'améliorer la capacité de l'élève à dépasser les difficultés qu'il éprouve dans ses apprentissages scolaires, à maîtriser ses méthodes et ses techniques de travail, à prendre conscience de ses progrès, en suscitant l'expérience de la réussite. Elles impliquent la cohérence entre les caractéristiques psychologiques de l'enfant d'une part, les méthodes mises en œuvre et les finalités de l'enseignement d'autre part* » (France, 1990).
- (2) Les FTA se traduisent par toutes les formes d'atteintes verbales à la « face », c'est-à-dire au narcissisme, à l'image et au « territoire » de la personne. L'un et l'autre sont des notions développées par E. Goffman que reprennent P. Brown et S. Levinson (1978 & 1987) ainsi que C. Kerbrat-Orecchioni (1992). Concernant le territoire, dans cette situation, il s'agit de ce qui peut porter atteinte au territoire d'action ou au territoire verbal de l'interlocuteur. Les anti-FTA, notion développée par C. Kerbrat-Orecchioni, concernent a contrario, toutes les formes verbales qui visent à valoriser la « face » et à encourager le « territoire » d'action ou verbal de l'interlocuteur.
- (3) Réseau d'aides spécialisées. L'enfant concerné est au cycle 2, il a redoublé son CP et se trouve au CE1 au moment de la prise en charge. L'enregistrement a été effectué par le maître lui-même. Il souhaitait pouvoir parler de cette situation de travail, problématique pour lui, dans le cadre de la mise en place d'un dispositif d'analyse de pratique dans le département de Loire-Atlantique (44) pour des professionnels de RASED volontaires.
- (4) Voir à ce propos le nouveau paradigme de recherche développé par P. Rabardel et P. Pastré (2005).

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994). « Comment interagissent enseignant et élèves en classe ». *Revue française de pédagogie*, n° 107, p. 123-139.
- ASTOLFI J.-P. ; DAROT E ; GINSBURGER-VOGEL Y. & TOUSSAINT J. (1997) *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles : De Boeck.
- BROWN P. & LEVINSON S. (1978). *Politeness : Some Universals in Language Usage*. Cambridge : Cambridge University Press.
- BROWN P. & FRASER C. (1979). « Speech as a marker of situation ». In K. R. Scherer & H. Giles (éd.), *Social Markers in Speech : colloquium organized under the auspices of the Laboratoire européen de psychologie sociale (Paris : Maison des sciences de l'homme, 6-8 octobre 1977)*. Cambridge : Cambridge University Press ; Paris : Éd. de la MSH, p. 33-62.
- BROUSSEAU G. (1988). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : Éd. de La pensée sauvage.
- COIRIER A. ; GAONAC'H D. & PASSERAULT J.-M. (1996). *Introduction à la psycholinguistique textuelle*. Paris : A. Colin.
- CRAHAY M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF.
- FRANCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1990). « Mission des psychologues scolaires », circulaire n° 90-083 du 10 avril 1990 [NOR : MENE9050163C]. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 16, 19 avril 1990, p. 1028-1040.
- GIASSON J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal : G. Morin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990-1992). *Les interactions verbales*. Paris : A. Colin.
- NUMA-BOCAGE L. (1997). *Étude de la médiation dans l'enseignement de la numération*. Thèse de doctorat : Sciences de l'éducation, université Paris 5.
- NUMA-BOCAGE L. (2006). « Organismes de l'activité enseignante, schèmes de médiation : le concept de schème pour la modélisation cognitive ». *Actes de la 12^e école d'été de didactique des mathématiques*. Grenoble : Éd. de la pensée sauvage [CD-Rom].
- NUMA-BOCAGE L. (2007). « La médiation didactique, un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant ». *Carrefours de l'éducation*, n° 23.
- NUMA-BOCAGE L. & VINATIER I. (2005). « La gestion de l'apprentissage et la gestion de la relation : un script de l'activité enseignante ». In *Former des enseignants professionnels ; savoirs et compétences. 2005 : actes du colloque international (Nantes : IUFM des Pays de la Loire, 14-16 février 2005)*. Nantes : IUFM des Pays de la Loire [CD-Rom] ; Symposium n° 5 : « Les organisateurs de l'activité enseignante ».
- PASTRÉ P. (1999) « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives ». *Éducation permanente*, n° 139, p. 13-35.
- PASTRÉ P. « Introduction ». In R. Samurçay & P. Pastré (dir.). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Éd. Octarès, p. 1-13.
- PASTRÉ P. & MAYEN P. & VERGNAUD G. (2006). « La didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 145-198.
- RABARDEL P. & PASTRÉ P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse : Octarès.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L. (1995). « Entre théories du sujet et théories des conditions de possibilité du didactique : quel cognitif ? » *Actes de la 8^e école d'été de didactique des mathématiques*. Grenoble : Éd. de la Pensée sauvage, p. 186-197.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L. & NTAMAKILIRO L. (1994). « La construction de réponses à des problèmes impossibles ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 1, p. 87-113.
- VERGNAUD G. (1990). « La théorie des champs conceptuels ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 10, n° 2-3, p. 134-169.
- VERGNAUD G. (1991). « Morphismes fondamentaux dans les processus de conceptualisation ». In G. Vergnaud (éd.), *Les sciences cognitives en débat*. Paris : Éd. du CNRS, p. 15-28.

- VINATIER I. (2002). « La construction de l'identité professionnelle en acte dans la relation de service ». *Éducation permanente*, n° 151, p. 11-27.
- VINATIER I. (2005a). « Les enjeux interactionnels de la demande d'aide ». In L. Talbot (dir.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissages*. Ramonville-Saint-Agne : Éd. Érés, p. 169-180.
- VINATIER I. (2005b). *Un processus conjoint de développement des compétences et de ré-élaboration de l'identité professionnelle : quel dispositif d'analyse de pratique pour les RASED ?* Rapport de recherche CREN, IA des Pays de la Loire, IUFM des Pays de la Loire. Nantes : IUFM des Pays de la Loire, p. 13-135.
- WALLON H. (1988). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : A. Colin.
- WEIL-BARAI A. (1998). « Les interactions didactiques tutelle et/ou médiation ? ». In A. Weil-Barais et al. (éd.), *Tutelle et médiation*. Bern : P. Lang, p. 1-11.

ANNEXE

Aide à dominante pédagogique : P (maître E) et K élève de CE1

Épisode 1 : celui du diagnostic de la difficulté

1. P : Bonjour, quel jour sommes-nous aujourd'hui ?
2. K : Mardi.
3. P : Mardi, **tu** as reconnu...
4. K : Mardi 7 mai.
5. P : Mardi 7 mai, **on** revoit les jours de la semaine ?
6. K : Lundi, mercredi...
7. P : Ah ! **Tu** n'en as pas sauté un ?
8. K : Euh ! Lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi, dimanche.
9. P : Comment reconnais-tu les jours où **on** se retrouve pour travailler ensemble ?
10. K : Euh... jeudi ?
11. P : Oui.
12. K : Mardi.
13. P : Quel signe j'ai mis pour les reconnaître, ces jours-là ?
14. K : Des croix.
15. P : Des croix ?
16. K : Des étoiles.
17. P : Ah ! Des étoiles, oui, et les jours où il n'y pas d'école ? Quels sont les jours où il n'y a pas d'école ?
18. (silence)
19. K : Mercredi.
20. P : Hum hum.
21. (silence)
22. K : Dimanche.
23. P : Comment **tu** les a reconnus ?
24. K : Parce qu'ils sont encadrés.
25. P : Parce qu'ils sont...
26. K : Encadrés.
27. P : Encadrés, oui... Mais comment as-tu fait pour les dire, ces mots !
28. (silence)
29. P : Allez, explique-moi comment **tu** as fait ? Je crois avoir observé quelque chose...
30. K : Parce qu'il y a un « m ».

31. P Oui, mais les jours que **je** t'ai demandés... **Tu** m'as dit que c'est le mercredi et le samedi, comment **tu** as fait pour les lire ? **Tu** les as lus directement ?
32. K : Non.
33. P : Qu'est-ce que **tu** as fait ?
34. K : J'ai fait lundi, mardi, mercredi...
35. P : **Donc voilà, tu as été obligé de relire tous les jours depuis le début de la semaine pour les reconnaître. Tu n'aurais pas pu faire autrement ?**
36. (silence)

Épisode 2 : celui de la verbalisation du projet à l'enfant

37. P : J'aimerais que **tu** dises comment lire ces mots sans redire tous les jours de la semaine ?
38. K : Dimanche.
39. P : Comment **tu** le reconnais ?
40. K : Un « d » et un « i ».
41. P : Ça commence par...
42. K : « d ».
43. P : « d » et...
44. K : « i »... « di ».
45. P : Donc ça fait « di », et la syllabe suivante ?
46. K : « man ».
47. P : Dans quel mot **tu** l'as retrouvée cette syllabe ?
48. K : Dans... maman.
49. P : Voilà, et ensuite la dernière syllabe...
50. (silence)
51. K : « che ».
52. P : « che ». Donc, il faut essayer de perdre l'habitude d'être obligé de redire tous les jours de la semaine pour retrouver les bons, **tu** peux essayer de dire directement, en observant comment est fabriqué le mot, comment est construit le mot ?
53. K : Ah si, j'ai fait ça ! (montre une feuille qu'il a faite en classe)
54. P : Attends, **on** termine ça et **tu** vas me montrer après, pour le 3^e mot de la liste.
55. (silence).
56. P : Sans redire tous les jours de la semaine, comment **tu** pourrais faire ?
57. K : Mercredi.
58. P : Oui, alors, comment **tu** reconnais mercredi ?

59. K : « m », « a », eh ! « m » « é ».
60. (silence)
61. P : Hum !
62. K : « m », « e ».
63. P : « m », « e », dans mercredi **on** entend « me » ?
64. K : Non.
65. P : **On** n'entend pas « me », **on** entend « mer » comme la mer, la mer où **on** va nager, ça s'écrit comme ça. Tiens, **tu** vas aller au tableau. (K se déplace vers le tableau). La mer. Tiens, écris sur le tableau à gauche, là, allez, dépêche-toi, K.
66. (K écrit au tableau)
67. P : La mer.
68. (K écrit la ma)
69. P : non, mer comme dans mercredi, observe bien le mot mercredi, regarde K.
70. K : **J'**écris mercredi,... non, la mer ? Mer ouah !
71. P : **Tu** l'as repéré ?
72. (K écrit la mer).
73. P : Voilà !
74. K : Il est pas long.
75. P : Non, c'est un tout petit mot. **Tu** bouches ton feutre et **tu** reviens là... **Moi** ce que j'aimerais bien, K, c'est qu'au lieu de relire tous les jours de la semaine... Non K, laisse les feutres tranquilles (K est en train de vérifier que tous les feutres sont bien fermés, et les aligne dans la « gouttière » du tableau). **Tu** n'es pas chargé de faire le rangement, allez, reviens par là ! (Silence, K continue de ranger les feutres) K, **on** perd du temps ! Reviens là !
76. K : (inaudible)
77. P : Au lieu de redire tous les jours de la semaine, **j'aimerais que tu sois capable de repérer les mots sans relire toute la liste**. Tu as des indices, hein ! Au niveau de dimanche, di...man... le man de maman... che et mercredi comme la mer. **D'accord ? C'est important de regarder les mots pour les lire**.
- Épisode 3 : celui de la prise en compte de la demande de l'enfant**
78. P : **Donc tu as fait un travail en classe**.
79. K : Oui.
80. P : Alors, sur le cahier, alors explique-**moi** un petit peu ce que **tu** devais faire.
81. K : Là, il fallait, **tu** vois là, là... Là, il y a un mot, faut rejoindre le mot.
82. P : Il faut rejoindre les 2 mots.
83. K : Oui.
84. P : Alors, il faut être capable de les lire.
85. K : Oui, mais il y avait la maîtresse.
86. P : **Tu** l'as fait avec la maîtresse, c'est la maîtresse qui les a lus ou **tu** as essayé de les lire ?
87. K : **J'**ai essayé de les lire.
88. P : Alors ?
89. K : « chau », « jau », « ne ».
90. P : **Tu** es sûr ? Comment **on** fait le [o] de jaune, comment il s'écrit, le [o] de jaune ?
91. K : [o], [u].
92. P : [o] [u], [o] [u] ça fait [o] ?
93. (silence)
94. K : (inaudible)
95. P : Eh bien, regarde le tableau, quand **tu** as besoin, regarde le [o] de « jaune »...
96. K : Ah non, [a] [u].
97. P : [a] et [u], et là, c'est jaune qui est écrit ?
98. K : Non.
99. P : Non, non, ce n'est pas jaune...
100. K : Non, mais là, [j], mais là, comment, jaune...
101. P : Mais non, ce n'est pas le [o], ce n'est pas un [o], donc ce n'est pas jaune, c'est vrai que ça ressemble, il y a une lettre qui change, c'est le mot, bon **je** vais **te** le dire, c'est un son qu'**on** n'a pas revu. C'est normal que **tu** aies du mal, c'est [eu].
102. K : [eu].
103. P : Jeune.
104. K : Jeune.
105. P : Et donc, **tu** relies avec quel mot ?
106. K : Vi...
107. P : Ah ! C'est le son [eu].
108. K : Vi...
109. P : Vieux.
110. K : Vi...eux.
111. P : Vieux... Donc, là, **tu** devais relier...
112. K : Jeune.
113. P : A
114. K : Vieux.
115. P : Alors, qu'est-ce que **tu** peux dire de ces deux mots ? Pourquoi est-ce qu'**on** les a reliés ? Pourquoi la maîtresse **te** demandait de les relier ? De relier ces deux mots : jeune et vieux.

116. K : **Je** ne sais pas... avant **on** est jeune et puis **on** est vieux.
117. P : Oui, donc comment **tu** pourrais dire ?
118. (silence)
119. P : Jeune – vieux, **on** va prendre un autre exemple, ici, là, K, c'est écrit...
120. K : Ra... pi...
121. P : Non, alors, **on** va prendre celui-là. **Tu** es capable de le lire.
122. K : Ri... che.
123. P : Ri...che. Oui, et là.
124. K : Pa...
125. P : Attention !
126. K : Pa
127. P : A côté, qu'est-ce qu'il y a comme lettre ?
128. K : « u ».
129. P : Et **tu te** souviens quand elles se marient ces deux lettres...
130. K : [o]
131. P : Ah ! Pour faire [o].
132. K : Pau... ve.
133. P : Pauve ou pauvre ?
134. K : Pauvre.
135. P : Alors, riche... pauvre, **on** avait jeune, vieux, riche pauvre, qu'est-ce qu'**on** peut dire ?
136. K : **On** est d'abord riche...
137. P : Hum.
138. K : Et après **on** est pauvre.
139. P : C'est sûr ça ? Qu'**on** est d'abord riche et après **on** est pauvre.
140. (silence).
141. P : Quelqu'un qui n'est pas riche, il est ?
142. K : Pauvre.
143. P : Quelqu'un qui n'est pas jeune, il est ?
144. K : vieux.
145. P : Donc, **on** dit c'est le... contraire. Donc dans l'exercice, il fallait rejoindre les mots qui étaient contraires. Où est écrite la consigne ?
146. K : Là.
147. P : C'est là, dans cette phrase-là ?
148. K : Il y a... « a »,... « b ».
149. P : **On** revient sur la consigne. **Tu** as bien repéré la consigne, dans la consigne, c'est écrit le mot « contraire »... Essaie de retrouver...con...tra...re.
150. K : Contraire, ah contraire.
151. P : Con...tra...re.
152. K : Ouais...con...tra...re. (K montre le mot contraire).
153. P : Comment sais-tu que c'est contraire ? Est-ce qu'il y a des choses qui t'ont permis de le retrouver, regarde bien le mot que **tu** as montré.
154. K : « re ».
155. P : Où ?
156. K : « re ».
157. P : « re ».
158. K : « ir ».
159. P : « ir » **on** l'entend dans con...tra...re ? Il y a un son que l'**on** a revu ensemble...
160. K : « n », « t ».
161. P : « n », « t », ça va ensemble ?
162. K : « ra ».
163. P : **Tu** entends « ra » dans contraire ?
164. (K regarde le tableau).
165. P : **Tu** as raison de regarder le tableau.
166. K « a », « i ».
167. P : Ça fait...
168. (silence)
169. K : « ai ».
170. P : « ai » dans contraire.
171. K : « aire ».
172. P : **On** entend « aire », mais **toi**, c'est grâce au « re » que **tu** as retrouvé contraire.
173. K : Oui.
174. P : C'est tout ! **Tu** as un peu de chance alors... C'est intéressant que **tu** aies fait ce travail avec la maîtresse.
175. K : Le [o], chaud... chaud... chaud... froid.
176. P : Tiens, voilà un son que l'**on** a revu, c'est quel son ?
177. K : [o], [i].
178. (silence)
179. K : [u], (K regarde le tableau).
180. P : Non, [o] [i] **tu m'**as dit, alors c'est quel mot ? Quel est le mot témoin ?
181. K : Lune... une lune.
182. P : **Tu** ne lis pas là, **tu** ne lis pas.
183. K : Ah oui, étoile.
184. P : Alors, c'est le son ?

185. K : [é].
 186. P : Le son [é] ?
 187. K : [oi].
 188. P : Donc dans froid...
 189. K : Froid.
 190. P : **On** a le son...
 191. K : [oi]
 192. P : de étoile... Comment **on** écrit le son [oi] sans regarder.
 193. K : « oi ».

Épisode 4 : celui de l'activité prévue pour la séance

194. P : Il faut essayer de s'en souvenir. **On** va reprendre le travail qu'**on** avait commencé. Donc, **tu** te souviens, le texte de départ, il parlait de quoi ?
 195. K : Aussi j'ai amené des photos de voitures.
 196. P : **On** verra ça tout à l'heure, **on** verra ça après...
 197. K : Oui, mais elles sont dans **mon** cartable.
 198. P : Elles sont dans **ton** cartable ? La prochaine fois qu'**on** qu'**on** se verra, **tu** amèneras **tes** photos de voitures.
 199. K : (inaudible)... oui, mais jeudi, il n'y a pas école.
 200. P : Donc, **on** se reverra...
 201. K : mardi.
 202. P : **On** se reverra mardi. L'article qu'**on** a pris au départ parlait de quoi, alors ?
 203. K : De voitures de courses.
 204. P : De voitures de...
 205. K : Courses.
 206. P : Oui, alors, dans les phrases que l'**on** a lues la dernière fois, de quoi **tu te** souviens ? Qu'est-ce que **tu** as appris ?
 207. K : **On** a appris le rallye.
 208. P : **On** a appris qu'il existait deux sortes de courses.
 209. K : Le rallye.
 210. P : Le rallye et l'autre forme de course, qu'est-ce que c'est ?
 211. K : Pilote.
 212. P : C'est une course, ça, pilote ? Alors où est-ce que **tu** peux retrouver ça ? (K. montre une phrase).
 213. K : Une route... une piste.
 214. P : Ah ! Quand **tu** lis, ça va mieux quand même, donc, il existe des courses de rallye, les courses de rallye, elles se courent sur... (silence).
 215. K : Sur les routes.
 216. P : Et les courses sur circuit, elles se courent sur...
 217. K : Sur les routes.
 218. P : Non, ce sont les rallyes, sur route.
 219. K : Sur les..... sur les..... la boue.
 220. P : Les courses sur circuit ?
 221. K : Non.
 222. P : Les courses de formule 1.
 223. K : Sur une petite route... sur une piste !
 224. P : Sur une piste... Donc, **on** va reprendre les phrases qu'**on** a lues la dernière fois... **On** y va.
 225. K : **On** n'a pas fait celle-là, **on** l'a fait, celle-là.
 226. P : Oui, **on** va les relire quand même. Allez, **on** reprend d'ici.
 227. K : Le sport pi..... oh, **je** ne sais plus.
 228. P : Alors donne-**toi** les moyens, **tu** recherches, allez, comment vas-**tu** faire ?
 229. K : (Silence).
 230. P : Soit le mot, **tu t'en** souviens globalement, soit **tu** es obligé de regarder comment il est écrit, alors regarde bien, à **toi** de **te** débrouiller, il y a des informations qui sont au tableau.
 231. K : « au »... (silence)... le sport automoto.
 232. P : Automoto ? Là, **tu** arrêtes de lire !
 233. K : Ah oui, le sport automobile.
 234. P : Voilà, dès que **tu** lis, cela va mieux.
 235. K : Le sport automobile est un sport très sûr ?
 236. P : Très..... ah, **tu** as retrouvé le petit mot très...
 237. K : Très...
 238. P : Très ?
 239. K : Très, très, très, très, très.
 240. P : K., **tu** es obligé de lire.
 241. K : Dan...gereux... dangereux.
 242. P : Dangereux, continue.
 243. K : Et les pilotes..... trop de...
 244. P : Ah ! **Tu** n'a pas lu, là !
 245. K : Là aussi ?
 246. P : Oui.
 247. K : Po...te.
 248. P : Ça veut dire quelque chose ?
 249. K : Pro...te (silence) ah, **je** ne sais plus !
 250. P : **Tu** ne sais plus, **tu** n'en es pas loin, il faut que **tu** reprennes depuis le début, parce que la phrase, elle veut dire quelque chose.

251. K. : Oh non, euh !
252. P. : Quel mot **nous** aidait ?
253. K. : Là (en montrant le tableau).
254. P. : Non, **tu** ne vas pas l'avoir au tableau, un mot dans ce que **tu** viens de lire, qui **nous** aidait pour le lire, **tu t'**en souviens... c'est ce mot, là. Regarde.
255. K. : Le sport.
256. P. : Ici, **on** a...
257. K. : Sport.
258. P. : Si **tu** retires le « s », ça fait...
259. K. : « por »..... « pro ».
260. P. : Ah, non !
261. K. : « par »..... « po ».
262. P. : Le...
263. K. : Le sport.
264. P. : Ça fait ?
265. K. : « Por » (silence)... le sport.
266. P. : Ça fait...
267. K. : Porte.
268. P. : Alors **on** reprend ici.
269. K. : Les pilotes portent un casque.
270. P. : Très bien, **on** avait relu celle-là, vas-y... Allez, un peu de courage...
271. K. : Les voitures roulent à des voitures.
272. P. : Les voitures roulent à des voitures ?
273. K. : Non !
274. P. : Regarde bien les lettres.
275. K. : Vite..... vitesse.
276. P. : Dès que **tu** lis, **tu** y arrives mieux, si **tu** inventes... **On** reprend depuis le début.
277. Les voitures roulent à ti... très...
278. P. : Ce mot, là.
279. K. : Des vitesses tra...
280. P. : Tra ?
281. K. : Tre ?
282. P. : Qu'est-ce que **tu** avais dit, ici ?
283. K. : Très ra...pides.
284. P. : **Tu** dois essayer de lire sans **t'arrêter**.
285. K. : (sourir).
286. P. : Oh, **tu** en es capable.
287. K. : Les voitures roulent... à des vitesses... très rapides.
288. P. : **On** réessaie une dernière fois.
289. K. : Les voitures roulent à très...
290. P. : Celui-là, il se lit.
291. K. : Les...
292. P. : Alors.
293. K. : Des... des vitesses..... ah ! **Je** l'oublie tout le temps, trop...
294. P. : Très.
295. K. : Très rapides.
296. P. : Alors le mot « très », c'est vrai qu'il faut s'en souvenir d'un seul coup, alors que ra...pi...de..., **on** peut arriver à le déchiffrer en regardant chaque syllabe. **On** reprend à..... Celle-là aussi **on** l'avait lue.
297. K. : Les... mince alors... c'est celle-là..... Les « so »
298. P. : N'invente pas, redresse-toi, K., **je** sais que **tu** es sorti ce matin, **tu** es peut-être un peu fatigué, mais **tu** peux te redresser.
299. K. : Les « so ».
300. P. : C'est un [k].
301. K. : Les « copes ».
302. P. : Le [o], il est tout seul ?
303. K. : Il y a le « u ».
304. P. : Un « o » et un « u », quand ils se marient ?
305. K. : (Silence)
306. P. : **Tu** as du mal à **t'**en souvenir, alors tout de suite, qu'est-ce que **tu** vas faire pour **t'aider** ? Qu'est-ce que **tu** vas regarder si **tu** ne te souviens pas ? Pour ne pas resté bloqué.
307. K. : (Silence, il regarde le tableau). Les...
308. P. : Va le montrer.
309. K. : Il joue... « ou ».
310. P. : Donc, ça fait...
311. K. : Cou...re... les coures..... oh là là..... les courses, les courses sur... circuit, ah, **j'**arrive pas... (Silence).
312. P. : Regarde bien, **on** y arrive, K.
313. K. : Cir...
314. P. : Cir, circuit.
315. K. : Circuit se dérole.
316. P. : Ça veut dire quelque chose, se dérole ?
317. K. : Se déroulent.
318. P. : Il faut regarder là.
319. K. : « o »... « u ».
320. P. : « o »... « u », ça fait ? (Silence)

321. K. : « ou ».
322. P. : Eh oui, il joue..... ou alors se...
323. K. : Se... le...il...se...di... ou...roule... très... sur le circuit.
324. P. : **Tu** ne lis pas !
325. K. : Sur le...
326. P. : Ah bon ! Où est-ce que c'est, le ?
327. K. : Une !... piste !
328. P. : Allez, **on** réessaie (soupir) si, si... **je t'aide** s'il y a un mot qui ne va pas.
329. K. : Les sou...
330. P. : C'est un [k].
331. K. : Les [k].
332. P. : **On** retrouve toujours le son « ou ».
333. K. : Les cou... les cou...ristes.
334. P. : Les couristes ?
335. K. : Oh là là !
336. P. : Eh bien, dis donc, **tu** as du mal cet après-midi, c'est la matinée de sport...
337. K. : De sport.
338. P. : **On** reprend, **on** essaie de reprendre, **tu** ne **te** souviens pas de ce que ça raconte, cette phrase, ça parle de quoi ?
339. K. : De voitures de courses.
340. P. : Pour lire, **on** peut essayer de se souvenir de ce que raconte la phrase aussi, et c'est vrai que lorsque **tu** es obligé de déchiffrer chaque mot, **tu** as du mal à comprendre ce que cela veut dire. Allez, **on** a encore 5 minutes.
341. K. : Les sports.
342. P. : Regarde.
343. K. : Ah ! les « s ».
344. P. : C'est la lettre « c », mais elle se prononce [k].
345. K. : Les cour...ses sur circuit se déroulent..... sur une piste.
346. P. : Bien ! **Tu** as réussi ! Et celle-là, la dernière qu'**on** avait vue, ce dont **tu** m'as parlé au début.
347. K. : Les..... rallyes se disputent sur une route.
- Épisode de clôture
348. P. : Alors... **on** a vu ce mot-là, allez, lis-le !
349. K. : Route.
350. P. : **On** a celui-là.
351. K. : Roulent.
352. P. : **On** a...
353. K. : Se déroulent.
354. P. : Et on a celui-là.
355. K. : Les courses.
356. P. : Alors, **on** a vu route, roulent, se déroulent et **on** a courses, à chaque fois **on** entend le son...
357. K. : « ou ».
358. P. : Qu'**on** écrit comment ?
359. K. : « o », « u ».
360. P. : « o », « u », d'accord. Donc, **on** a revu les jours de la semaine, **tu te** souviens de ce qu'**on** a dit ?
361. K. : Oui.
362. P. : **Tu** dois être capable, **tu** peux arriver à les redire, à dire un seul mot sans tout relire, d'accord ! Donc **on** a revu... **Tu** m'as expliqué le travail que **tu** avais à faire..... Tiens, c'est écrit aussi là...
363. K. : Les...
364. P. : Les contraires.
365. K. : Les contraires.
366. P. : Et ensuite, **on** a revu... les phrases qu'**on** avait lues la dernière fois, **tu** as reconnu très...
367. K. : Très.
368. P. : C'est un petit mot dont **tu** dois te souvenir. Donc, maintenant, **on** va se revoir... donc... mardi à 14 heures comme aujourd'hui, car **j'ai** une réunion le matin.
369. K. : **T'**as enregistré ?
370. P. : Oui, **on** va voir ce que cela donne, **je** l'arrête.