

Dans une classe d'enseignement primaire ordinaire, que met
en place l'enseignant pour faciliter l'apprentissage des
nombres chez un enfant dysphasique ?

Mémoire réalisé par
Laura Collard & Céline Philippe

ANNEXES

Promotrice
Sephora Boucenna

Accompagnateurs
Valérie Baras & Line Fisher

Année académique 2017-2018
Master en sciences de l'éducation, finalité spécialisée

Table des matières

Annexe 1 : Guide d'entretien du temps 1	3
Annexe 2 : Retranscriptions du temps 1	4
2.1. Sandrine	4
2.2. Vincent	10
2.3. Marine	22
2.4. Bertrand	25
Annexe 3 : Feuille de route pour les entretiens du temps 2	33
3.1. Pour Sandrine	33
3.2. Pour Vincent	36
3.3. Pour Marine	39
3.4. Pour Bertrand	42
Annexe 4 : Retranscriptions du temps 2	44
4.1. Sandrine	44
4.2. Vincent	58
4.3. Marine	68
4.4. Bertrand	91
Annexe 5 : Essais de catégorisation	105
5.1. Sandrine : Activité 1 : L'addition en calcul mental	105
5.2. Sandrine : Activité 2 : La soustraction en calcul mental	106
5.3. Sandrine : Activité 3 : Mémoriser les tables	107
5.4. Vincent : Activité 1 : L'ordinalité des nombres (marelle)	108
5.5. Vincent : Activité 2 : L'addition écrite	109
5.6. Vincent : Activité 3 : Les ateliers sur le sens de la multiplication	110
5.7. Marine : Activité 1 : Le nombre 24	111
5.8. Marine : Activité 2 : Le passage par la dizaine dans la soustraction	112
5.9. Marine : Activité 3 : La révision de nombres riches	113
5.10. Marine : Activité 4 : La soustraction	114
5.11. Bertrand : Activité 1 : L'addition écrite	115
5.12. Bertrand : Activité 2 : La division : technique de partage	116
5.13. Bertrand : Activité 3 : Calcul mental : double et moitié	117
Annexe 6 : Répertoire des activités des enseignants spécifiques à l'enfant dysphasique lors de l'apprentissage des nombres	118

Annexe 7 : Référentiel affiché sous le tableau	119
Annexe 8 : Matériel utilisé pour l'apprentissage des nombres	120

Annexe 1 : Guide d'entretien du temps 1

Pour mener nos entretiens auprès des enseignants

Objet de la recherche : l'analyse des pratiques (= activité des enseignants)

Problématique : « Dans sa classe d'enseignement ordinaire, que met en place l'enseignant pour faciliter l'apprentissage des nombres chez un élève dysphasique ? »

Rappeler que l'on est dans la description de faits, pas de jugement ...

« Je te propose, si tu es d'accord, de laisser revenir la dernière situation en mathématiques dans laquelle ... »

- tu as pris du plaisir à observer l'élève dysphasique réaliser sa tâche avec succès
- tu as ressenti une émotion négative suite à des difficultés observées auprès de l'élève dysphasique lors de la réalisation de sa tâche
- l'outil, la méthode, l'aide, ... a porté ses fruits pour que l'enfant dysphasique puisse réaliser correctement la tâche.
 - ⇒ Selon toi, quels sont les deux ou trois éléments essentiels qui ont favorisés la réussite des tâches mathématiques

Relances pour chaque situation évoquée : formuler des questions qui guident vers le préréfléchi, celles qui induiront une réponse ponctuelle et réfléchie : du questionnement descriptif !

- est-ce que tu as cette situation ?
- est-ce que tu peux la décrire ? Où étais-tu dans la classe ? A côté de qui ? Comment était la lumière ? Comment était-il assis ? Avec quel stylo écrivait-il ? Quels objets étaient sur la table ?
- Que fais-tu quand tu fais cette tâche ? Comment le fais-tu ?
- Si c'est un son qui domine l'évocation, peut-être est-ce une parole, est-ce grave/aigu, proche/lointain, directionnel/diffus...
- Eviter « pourquoi » : ne pas poser des questions qui induisent des réponses de l'ordre du déjà conceptualisé.
- « attends ... je te propose de prendre le temps de retrouver plus complètement encore cette situation ... » (Vermersch, 1994, p. 63)
- « prends le temps... et c'est toi qui me dis quand tu es tout à fait sûr de la retrouver ... d'y être ... » (Vermersch, 1994, p. 63)

Annexe 2 : Retranscriptions du temps 1

2.1. Sandrine

- 1 C : Bonjour Sandrine
- 2 S : Bonjour Céline
- 3 C : Donc tu es institutrice en 3^e primaire
- 4 S : Hum
- 5 C : Et tu as dans ta classe une élève ...
- 6 S : ... dysphasique (J'en soupçonne même un deuxième, mais ça c'est autre
- 7 chose)
- 8 C : ok. Oui. Mais je voulais juste te rappeler que ici, on est vraiment dans la
- 9 description de faits, il n'y aura vraiment pas de jugement, tu peux vraiment te
- 10 sentir à l'aise par rapport à tout ça et n'hésite pas à prendre le temps aussi de
- 11 réfléchir à des situations, les blancs ... ça ne pose pas de problème
- 12 Et donc, je vais te mettre en situation, je te propose, mais si tu es d'accord, de
- 13 laisser revenir la dernière situation en mathématique (bon à chaque fois, je me
- 14 laisse avoir)
- 15 Bon, je te propose, si tu es d'accord, de laisser revenir, la première situation en
- 16 mathématique, dans laquelle tu as pris du plaisir à observer ton élève
- 17 dysphasique à réaliser une tâche avec succès. Donc c'est vraiment, le plus loin
- 18 possible par rapport à ...
- 19 S : au début de l'année,
- 20 C : oui au début de l'année, septembre, octobre,
- 21 S : qu'elle a réussi
- 22 C : qu'elle a réussi, oui c'est ça, quelque chose où il y a eu un succès ou une part
- 23 de succès, on n'est pas sur ...
- 24 S : bon, quand elle a manipulé le matériel « Cuisenaire »
- 25 C : quand elle a manipulé le matériel Cuisenaire
- 26 S : au niveau du calcul mental ...
- 27 C : est-ce que tu peux
- 28 S : qu'elle a compris déjà l'utilisation du matériel, au niveau des couleurs, que
- 29 les unités c'était en jaune, ... Donc associer les couleurs avec les objets. C'est
- 30 difficile simplement pour elle de retenir l'association couleur – objet et pouvoir

31 verbaliser quand elle avait 10 unités que ça faisait une dizaine. Donc on
32 changeait de couleur, on prenait un autre matériel, c'était difficile au début, puis
33 cela maintenant, elle y arrive sans problème. L'utilisation du matériel
34 fonctionne maintenant avec elle.

35 C : donc la première phase de difficulté que tu exprimes c'est la représentation
36 et l'association des couleurs et la deuxième euh, elle m'échappe tout à coup...
37 c'est l'association ...

38 S : c'est le fait de pouvoir manipuler donc les différents objets du matériel
39 Cuisenaire : les petits cubes, les petites baguettes, etc. et de pouvoir un moment
40 donné associer et dire voilà, j'ai 10 petits cubes, ça me fait une dizaine et puis
41 j'ai 10 dizaines, ça me fait une centaine.

42 C : ok, très bien.

43 S : et après, utiliser ce matériel pour pouvoir faire par exemple $45 + 23$ et puis le
44 passage à la dizaine, donc ça avec le matériel, maintenant, ça fonctionne.

45 C : Ok, très bien. Euh, et donc, si tu es toujours d'accord de laisser revenir, aussi,
46 une autre en mathématiques pour laquelle, là tu as ressenti plutôt une émotion
47 négative suite à des difficultés que tu as pu observer auprès de ton élève
48 dysphasique dans la réalisation de sa tâche, voilà.

49 De nouveau tu as le temps ...

50 S : la dernière en date ?

51 C : la plus lointaine, celle dont tu te rappelles

52 S : j'en ai une toute récente ici qui euh ...mais la plus lointaine, euh ...

53 C : après, tu peux très bien partir de la plus récente pour te laisser ...

54 S : non ça va, écoute, la plus lointaine, c'est le passage justement du matériel
55 Cuisenaire sur de feuilles donc du calcul plus concret, où on utilisait toujours les
56 couleurs (le jaune, le vert, le bleu) et euh, j'ai l'impression un moment donné
57 que ce n'était jamais acquis parce que j'avais beau dire « le vert avec le vert, le
58 bleu avec le bleu, le jaune avec le bleu, euh le jaune... » et donc, je devais chaque
59 fois repartir sur du visuel et lui remettre son matériel devant elle pour qu'elle
60 puisse le manipuler et repartir après sur les feuilles.

61 C : Ok, donc euh

62 S : Et donc c'était très difficile pour elle, et donc ça a créé un petit peu de
63 tension, c'était qu'un moment donné elle comprenne que ce qu'il y avait sur son

64 matériel concret, il fallait le placer sur sa feuille et donc de dire, euh, j'avais beau
65 dire vingt fois, tu mets les bleus avec les bleus, elle allait parfois prendre du bleu
66 avec du vert ou ... elle ne respectait pas les codes couleurs.

67 C : les codes couleurs...

68 S : et donc si je retirais les codes couleurs c'était encore pire

69 C : encore plus compliqué, ok.

70 S : c'est le plus lointain, je pense

71 C : Et donc, je te propose de nouveau, si tu es d'accord, de laisser revenir la
72 situation la plus lointaine de nouveau en mathématiques ou tu as vraiment le
73 sentiment que l'outil ou la méthode ou l'aide que tu as apportée ou même toute
74 autre chose que tu peux identifier, a porté ses fruits pour cet enfant
75 dysphasique pour qu'il finisse par réussir correctement la réalisation de la
76 tâche.

77 S : Et bien, de nouveau, c'est l'application, si je reviens sur du calcul, la plus
78 lointaine, ce qui fonctionne maintenant c'est ... On a pu trouver ensemble les
79 procédés qui lui correspondaient.

80 C : ok.

81 S : et donc, à partir du moment où elle applique le procédé maintenant ça
82 fonctionne.

83 C : et donc ce procédé ?

84 S : donc ce procédé c'est le classique, on en revient toujours ... donc elle entoure
85 avec ses couleurs, ses crayons de couleur. Et par écrit, j'ouvre ma parenthèse,
86 j'écris « centaines plus centaines », « plus dizaines plus dizaines », « plus unités
87 plus unités ». Et à chaque fois au-dessus de ses parenthèses, elle doit me mettre
88 le nombre, et puis après elle entoure les trois nombres de réponse et elle arrive
89 à trouver en général la somme totale. Pareil pour les soustractions.

90 C : Pour les soustractions aussi ?

91 S : là on entoure le premier nombre, on fait la flèche. Il faut chaque fois repartir
92 du visuel, des couleurs et, ... donc je fais beaucoup de gestes en permanence
93 avec elle.

94 C : passage par la gestuelle ...

95 S : Oui, c'est ça qui 'fin pour les dysphasique c'est ça qui fonctionne ... toucher
96 différents canaux.

97 C : Et donc justement, est-ce que tu peux reprendre selon toi, les deux ou trois
98 éléments essentiels qui ont favorisé la réussite de cette tâche ?

99 S : Alors pour moi, ce qui a favorisé, c'est alterner l'aspect du langage oral qui
100 fonctionne moyennement, passer énormément par le visuel et par le corps.
101 Donc je la faisais aussi parfois bouger. Et j'écrivais au tableau, je faisais des
102 dessins au tableau, je lui faisais des dessins sur sa feuille ... passer beaucoup par
103 le visuel quoi chez elle et par son corps, la faire bouger, se déplacer.

104 C : ok. Est-ce que tu souhaites rajouter quelque chose par rapport à l'entretien
105 qui vient de se mener ?

106 S : ah ? c'est fini ? Je vais essayer de rajouter quelque chose si tu veux.

107 euh, ce sont des enfants qui sont, qui ont de grosses difficultés à s'exprimer
108 quelles que soient les matières...

109 C : est-ce que tu peux peut-être plus parler d'elle si tu veux bien.

110 S : donc elle est énormément dans l'émotionnel, elle a des difficultés à
111 comprendre les émotions d'elle et des autres, donc elle a souvent l'impression
112 que les autres lui en veulent et elle a tendance forcément à s'isoler. Ca rejaillit
113 sur l'ambiance classe forcément puisque les autres n'ont plus envie forcément
114 d'aller vers elle. Donc ça c'est assez problématique donc on essaye de régler ça.

115 Euh, parfois, tu as l'impression que c'est acquis et puis tu reviens une semaine
116 après c'est comme si tu ne l'avais jamais fait.

117 C : est-ce que tu peux peut-être reprendre une situation comme ça...

118 S : une situation concrète, euh c'était l'atelier crêpes, donc on est passé par le
119 corps, je lui ai montré comment faire pour tout ce qui était par exemple, tu avais
120 une recette pour deux personnes, il fallait faire pour 4 personnes, 8 personnes,
121 etc. Et donc, j'ai mis tous les objets devant elle et elle devait faire les quantités,
122 etc. Donc ça allait, et puis, je reprends exactement la même situation sur la
123 feuille, là c'était déjà nettement plus problématique, donc on a redessiné les
124 objets et globalement ça allait, puis j'ai retiré les objets j'ai fait les calculs, tu as
125 l'impression qu'il y a une petite lumière qui s'est allumée et ça allait, tu te dis
126 « yes »... Trois, quatre jours après, je reprends exactement le même exercice,
127 c'était fini comme si on ne l'avait jamais vu. C'est beaucoup plus compliqué.

128 Donc j'ai dû repartir sur la manipulation, j'avais encore tout le matériel en

129 classe, heureusement. Et euh, mais c'est chaque fois des retours en arrière
130 permanent quoi.

131 C : Et donc, ça c'est quelque chose de récent

132 S : euh, y a ... avant les vacances ici.

133 C : ok, très bien. Euh, je balaye vite...

134 S : forcément, j'ai tendance à la mettre tout le temps devant, parce ce sont des
135 enfants ... puis elle est assez vite fatiguée, donc ce sont des enfants qu'il faut tout
136 le temps stimuler, rappeler. Donc avant de démarrer une tâche, je fais toujours
137 un peu l'andouille pour qu'elle, pour capter son attention et je l'appelle à chaque
138 fois, donc je dis « « truc muche », je vais expliquer ça, attention, sois attentive »,
139 donc à chaque fois des petites relances attentionnelles. Voilà

140 C : très bien

141 S : j'utilise les différents canaux, j'utilise une personne à côté d'elle qui est prêt à
142 l'aider, une personne ressource supplémentaire.

143 C : un autre élève ?

144 S : oui un autre élève, autre que moi parce que parfois ça fonctionne aussi. Le
145 fait d'avoir un référentiel aussi, elle peut toujours retourner dedans pour avoir
146 un support visuel pour l'aider, des affiches, pas de trop non plus sinon ça
147 perturbe.

148 C : est-ce que tu serais prête à vivre un second entretien d'ici quelques
149 semaines ?

150 S : ooooh (rire) pas de souci.

151 C : pour parler plutôt du temps présent. Est-ce que peut-être, tu aurais quelque
152 chose à dire sur le fait de te replonger dans des situations passées ?

153 S : ça peut faire remonter à titre personnel des sentiments parfois d'agacement
154 parce que ce sont des enfants qui fatiguent beaucoup, donc ça parfois il faut
155 prendre sur soi. Il y a des moments où tu dois bien respirer, sinon voilà. Il y a
156 des chouettes moments aussi ou justement tu peux voir aussi qu'il y a des
157 choses qui sont mises en place qu'elle commence à utiliser et d'autres qui sont
158 frustrantes parce que tu as beau mettre des choses en place, elle ne les applique
159 pas, alors qu'il suffirait entre guillemets qu'elle sorte son matériel et elle ne le
160 met pas en place. Donc c'est chaque fois rappeler ce qui doit être mis quoi.

161 C : très bien, je te remercie.

162 S : Je vous en prie.

2.2. Vincent

1 L : Je te propose, si tu es d'accord, de laisser revenir, dans ta tête,
2 une situation vécue début de l'année donc septembre / octobre,
3 dans laquelle tu as observé ton élève dysphasique dans une
4 situation mathématique où il était à l'aise. Où il a bien réalisé la
5 tâche que tu demandais, il a atteint l'objectif que tu demandais.
6 Donc tu essaies de te remémorer cela.

7

8 V : Alors, en début d'année, on a travaillé beaucoup sur les
9 nombres. Revenir sur le nombre donc repartir sur ce qu'il savait de
10 deuxième année. Et donc tout... Donc dans l'aspect ordinal et
11 cardinal, les deux en même temps. Et là il était assez à l'aise là-
12 dessus. Donc quand c'est vraiment des purs maths, c'est bizarre à
13 dire enfin je ne sais pas comment est-ce qu'on va dire, c'est quand
14 c'est vraiment travaillé sur les nombres, ben là il est encore à l'aise
15 là-dessus. C'est quelque chose qu'il manipule bien, qui est bien
16 ordonné dans sa tête, il n'a pas besoin vraiment d'aide par rapport
17 à ça. Il est... Il est assez autonome. Je ne dis pas qu'il est parfait,
18 je ne dis pas que c'est un très bon élève mais c'est un élève moyen
19 plus. Donc ce n'est pas... Contrairement à ce qu'il ne sait pas faire,
20 à ses difficultés dans d'autres matières ben là il est plutôt
21 performant. C'est un endroit, dans tout ce qui est nombre, c'est
22 vraiment performant. C'est ce qu'on a travaillé surtout au mois de
23 septembre. Alors une autre activité qui a posé...enfin qui ne pose
24 pas problème c'est ce que tu me demandais. Donc voilà j'étais pas
25 vraiment... J'étais attentif à lui parce que je savais qu'il était
26 dysphasique et dyspraxique donc j'étais vraiment attentif à ça.
27 Mais euh... j'étais attentif mais je n'intervenais pas non plus
28 spécialement avec lui. Alors aussi une autre donnée, c'est que
29 c'était le début d'année et lui était très peu demandeur d'aide
30 aussi. Donc on a dû apprendre à se connaître. Alors moi j'ai vu que
31 c'est arrivé euh...à partir du mois de novembre/décembre, là il a
32 vraiment commencé à me poser des questions en règle général sur
33 tout ce qui lui posait problème mais au début d'année 1. Il me
34 semblait et il était performant sur les nombres sur les grosses
35 activités maths qu'on a faites donc

36 2. Et il n'était demandeur d'aide en plus parce qu'il ne me
37 connaissait pas assez, parce qu'il n'était pas à l'aise avec moi et
38 parce que voilà... On n'avait pas encore mis en place des choses.

39 Ben voilà...

40

41 L : Et quand tu parles d'aide... qu'il demande...

42

43 V : Alors maintenant, quand il demande de l'aide donc maintenant
44 je dis depuis le mois de novembre / décembre il demande de l'aide,
45 il lève le doigt, il m'interpelle et euh... vu qu'il a des difficultés

46 langagières, il ne sait pas parler correctement, c'est difficile de le
47 comprendre... Ben maintenant il ose ! Il ose plus lever le doigt et
48 demander : « Techniquement, je n'ai pas compris cette consigne-
49 là. » Alors là - je ne sais pas si je réponds à ta question - mais là
50 où il a des difficultés c'est la compréhension de consignes. Quand il
51 est lancé sur l'activité et qu'on est sur quelque chose de répétitif,
52 comme les nombres, c'est quelque chose de très répétitif et c'est
53 rassurant... enfin c'est comme ça que je l'interprète en tous cas. Il
54 n'y a pas de piège, c'est toujours le même genre de tâches : on
55 décompose des nombres, on forme des nombres, on les divise...
56 enfin oui voilà, c'est vraiment ça qu'on travaille. Ben là c'est
57 rassurant je suppose pour lui, c'est dans ses compétences mais
58 une fois qu'on va sortir de là ben c'est là que va arriver... une fois
59 qu'il y a une consigne qui sort un peu des rails... on fait euh... du
60 traitement de données par exemple. Ben là ça va être, une fois
61 qu'il y a une consigne écrite ben c'est là que va arriver la difficulté.

62

63 L : Donc si tu replonges au mois de septembre / octobre, ce qui
64 posait souci mais auquel il ne demandait pas d'aide c'était vraiment
65 parce que c'était répétitif qu'il n'avait pas besoin d'aide.

66

67 V : OUI...

68

69 L : C'est comme cela que tu l'as interprété...

70

71 V : Oui... dans les trucs positifs hein. Alors il y aussi des activités
72 ben en septembre / octobre, qu'on a faites sur le traitement de
73 graphiques par exemple, construire des graphiques, lire des
74 graphiques... et encore ! C'est des graphiques à bâtonnets donc
75 c'était pas extrêmement complexe. Enfin voilà c'était une tâche
76 mathématique mais où le français se mêle très très fort et là il était
77 perdu quoi... S'il y a une question, il ne va pas savoir y répondre.
78 Vraiment... Il ne sait pas ce qu'il doit écrire et ça c'est - là je vais
79 sortir du domaine mathématiques - mais c'est partout que ça se
80 retrouve. Donc ça, ce n'est pas spécifique au math, c'est spécifique
81 à : une question « Quelle est la taille du hibou euh... grand-duc ? »
82 parce qu'il y avait un graphique avec le hibou grand-duc
83 notamment. Là il ne sait pas très bien ce qu'on lui demande, à ce
84 moment-là. Alors là il a besoin d'aide. Là à ce moment-là, il ne
85 m'interpelait pas, c'est moi qui devais aller le chercher...

86

87 L : D'accord...

88

89 V : C'est moi qui devais me dire « Ben oui, là je sais bien que son
90 souci langagier et d'expression et de comprendre même la
91 consigne... » Je ne me rendais pas bien compte au début de
92 l'année, enfin je ne savais pas quel était son doseur personnel de
93 non compréhension ben euh... Je devais... c'est moi qui allais près

94 de lui pour lui dire... « Ben tiens... », je voyais ses réponses... hop,
95 je le renvoyais à... Je le reprenais près de moi, d'une façon discrète
96 puisqu'il est très – comment je vais dire – très pudique, en tous
97 cas il n'aime pas marquer sa différence. Elle se marque déjà dans
98 sa manière de s'exprimer, il n'a pas envie de la marquer aussi dans
99 ce qui, pour moi c'est une interprétation, dans ce qui lui semble... Il
100 est hypotonique en plus. Donc il cumule les différences et il aime
101 bien rester... Alors que maintenant il se sent à l'aise... Donc à ce
102 moment-là c'était à moi de faire le boulot et d'aller le rechercher...

103
104 L : Et quand tu dis « aller le chercher », c'est par quel(s)
105 moyen(s) ?

106
107 V : Je devais remarquer qu'il était en situation de non
108 compréhension. Soit le remarquer parce que, comme pour tous les
109 élèves, ils doivent montrer un exercice alors je les renvoie à leur
110 bureau, à ce moment-là je le vois. Soit c'était dans l'attitude, dans
111 son attitude physique, je devais remarquer qu'il était... qu'il ne
112 faisait rien. Je devais être attentif à ça, à son attitude corporelle à
113 ce moment-là. Ca, Sophie qui était son instit de l'année passée, me
114 l'avait déjà dit, ben voilà c'est au regard, à son attitude corporelle,
115 tout ce qui est le non verbal chez lui qui pouvait me... enfin que je
116 devais apprendre à interpréter. Comme je ne le connaissais pas au
117 début de l'année, donc j'étais attentif voilà... Maintenant je sais
118 plus interpréter mais à ce moment-là j'étais un peu dans
119 l'apprentissage de qui était Arthur et comment fonctionnait Arthur.
120 Et c'était bien parce que c'était des matières qui étaient à sa portée
121 d'un point de vue math. C'est pas très complexe donc c'était...
122 toujours maintenant mais... voilà.

123
124 L : Tu remarquais ça, tu allais le chercher. Et que faisais-tu pour
125 l'aider ?

126
127 V : Ben là, je réexpliquais... je verbalisais les consignes. Là le
128 moment où il était bloqué c'était sur sa compréhension – enfin,
129 c'est mon interprétation – c'est sur sa compréhension de
130 consignes. Ben il ne sait pas ce qu'on lui demande en fait. Il lit une
131 phrase et parfois il ne comprend pas du tout quoi...

132
133 L : Et tu lui répètes la même chose ?

134
135 V : Alors... 1. Je lui répète oralement puis on... qu'est-ce que je lui
136 dis « Qu'as-tu compris dans la consigne ? Que te demande-t-
137 on ? ». Alors euh... Le souci c'est que parfois quand il m'explique ce
138 qu'il a compris ben je ne comprends pas ce qu'il me raconte
139 parfois... Donc je ne sais pas ce qu'il me dit. « hein humchfp... », ce
140 n'est pas pour me moquer mais c'est parce que parfois c'est à ce
141 niveau-là. Surtout en septembre / octobre, je n'avais pas encore

142 les compétences pour décoder ce qu'il me disait et comprendre sa
143 manière de parler. Et voilà... Au fur et à mesure des jours, des
144 semaines, je comprends de mieux en mieux et voilà... Donc je
145 demandais de réexpliquer puis je lui expliquais moi ce qu'on lui
146 demandait oralement voilà. Et puis hop, ça allait. La plupart du
147 temps, c'était ça qui était étonnant, c'est que une explication orale
148 suffisait à sa compréhension et le relancer. J'en faisais une avec lui
149 et puis hop hop hop, je lui expliquais ce qu'on lui demandait après
150 ben il s'y mettait. Mais c'est vraiment – enfin c'est comme ça que
151 je l'ai interprété et que je l'interprète toujours maintenant d'ailleurs
152 – c'est vraiment l'écrit qui est une sorte de barrière pour lui, la
153 consigne écrite. Et pas la consigne orale, c'est étonnant. Enfin,
154 expliciter vraiment... parfois, pas expliciter de manière
155 phénoménale, parfois je lui dis juste la même chose avec juste
156 quelques mots...

157

158 L : En changeant le vocabulaire...

159

160 V : Oui. Et même, pas en question. Je lui dis « Tu dois faire ceci »
161 et pas « Qui est le grand duc ? », enfin « Quelle est la taille du
162 grand duc ? », ben on te demande la taille du grand duc. « Ah
163 ok », et hop. « C'est marqué où ? », ben « c'est marqué là ». Hop,
164 c'est reparti. Donc je pense que c'est ma présence aussi, il se dit
165 « ok, quelqu'un s'occupe de moi ». Le dire oralement, ça je n'en
166 sais rien, je n'ai pas d'explication à ça. Je n'ai pas besoin de
167 grandes explications avec lui, ce n'est pas qu'il ne comprend pas la
168 matière, ce n'est pas qu'il est incompetent sur la matière. Il est
169 incompetent entre guillemets sur la compréhension de consignes.
170 C'est ça sa difficulté, chez lui...

171

172 L : Face à sa feuille, tout seul...

173

174 V : Face à sa feuille tout seul, oui... Et ce n'est pas systématique.
175 Et... oui, ce n'est pas systématique. Mais ça, c'était en
176 septembre/octobre, c'était encore facile pour lui. Maintenant,
177 même si ça ne t'intéresse pas... Maintenant que ça devient plus
178 complexe sur certaines choses, ben là parfois le mur est trop grand
179 pour lui... à franchir.

180

181 L : Et alors comment l'aides-tu ?

182

183 V : La même chose... à part que maintenant, la différence c'est que
184 lui vient me trouver pratiquement systématiquement quand il a un
185 problème ; soit il lève le doigt, il essaie. Il sait qu'il a le droit de se
186 tromper et il sait qu'il a le droit et que personne... à part
187 aujourd'hui... enfin soit, je vais terminer ma phrase... Il sait que
188 personne ne va se moquer de lui, personne ne va faire de réflexion
189 parce que c'est une classe tolérante qui vit avec lui pour la plupart

190 depuis la maternelle. Et donc c'est vraiment... il se sent à l'aise
191 quoi. On a un très bon contact ; j'ai joué avec lui beaucoup pour
192 établir ça... ben c'est un contact amical très poussé : je le taquine,
193 je lui fais des blagues,... On est potes un peu. Il me répond et
194 comme c'est Arthur, il ne va pas me répondre des trucs hyper
195 grossiers, il reste dans les limites de plus que l'acceptable mais... Je
196 pense qu'il est... Je pense qu'on a vraiment, je me trompe peut-
197 être mais, je pense qu'on vraiment une bonne relation et qu'il a
198 confiance en moi. Il peut lever le doigt et faire « hagouging », que
199 je ne comprenne rien. Je lui dis « pardon je n'ai rien compris, est-
200 ce que tu peux répéter ? ». Il ne va pas se refermer quoi... Ca
201 arrive de temps en temps ça, quand un événement hors classe,
202 une dispute etc, bien là il ne comprend pas ce qu'il se passe, ben là
203 il va se renfermer, pleurer. Mais scolairement, là il est vraiment... Il
204 se lève, il vient à ma place. Alors que se lever et venir à ma place a
205 du, du à ses problèmes physiques, son hypotonie etc... c'est une
206 épreuve pour lui, ben il le fait quoi. Là il est de plus en plus à l'aise
207 et il n'hésite pas... Il a bien compris qu'à l'école on peut se
208 tromper, on a le droit de se tromper, c'est comme ça qu'on
209 apprend. Il a bien compris...

210 Là, je voyais, je vais sortir... il y a un exemple qui me vient, ce
211 n'est pas en math, c'est en français, mais c'est la même chose,
212 c'est toujours le problème des consignes, c'est toujours la même
213 chose... Il avait un texte à lire, il y avait des questions, ben il a eu
214 tout faux parce qu'il ne comprend rien. C'est arrivé en math aussi
215 l'autre fois, il m'a mis... c'est arrivé en math aussi. C'était... je ne
216 sais plus ce que c'était... euh...

217 J'invente c'était « Quel est le temps de cuisson de ce plat ? », ben
218 il me récrivait « ce plat ». Donc il me redisait les mots, les
219 derniers mots, enfin il prenait des mots de la consigne et il les
220 retapait comme réponse. Il a tenté un truc, là... qui n'est pas du
221 tout bon, il était à l'ouest. Là j'ai repris, chaque fois je reprends
222 avec lui « Qu'est-ce qui est écrit ? », il le redit, je lui réexplique ce
223 qu'il est écrit et j'écris à sa place à ce moment-là. Ah oui, c'est
224 aussi un truc que je fais beaucoup avec lui. Euh... c'est que j'écris :
225 il me dit les réponses, je lui réexplique et puis c'est moi qui écris
226 parce qu'il est fatigué aussi en fait... c'est un problème chez lui, je
227 ne sais pas si c'est typique, je suppose que tout les dysphasiques...

228

229 L : Ca lui demande de l'énergie...

230

231 V : Ben oui, une énergie de dingue ! Une énergie de dingue de
232 tout... Il ne veut pas le montrer à la base. Il veut vraiment être
233 comme tout le monde mais on a nos codes et on sait... j'espère en
234 tous cas, ça arrive de plus en plus souvent... il sait bien, quand je
235 lui propose il peut dire oui. Ce n'est pas un souci, personne ne le
236 remarque. Je le fais toute manière avec d'autres aussi et ce n'est
237 pas... Il est communément différent, je ne sais pas comment dire

238 ça autrement... Il est différent comme d'autres de la classe, alors
239 c'est plus marqué chez lui. Et je disais tantôt « Ils ne se moquent
240 jamais », il y a un élève tantôt qui s'est moqué de lui. C'est arrivé
241 tantôt, j'espère qu'il n'a pas entendu, il a parlé ben comme d'hab,
242 on ne comprend pas très bien et il y a M. qui a fait « ghaghagha ».
243 Donc ça, j'ai oublié d'en reparler avec M. après mais... C'est très
244 énervant, pour ne pas dire autre chose... Ce n'est pas la première
245 fois que c'est le même élève qui se moque. L'autre fois il ne voulait
246 pas travailler avec lui, on a changé les places il était à côté de lui,
247 ben c'était en 2017, il s'est retrouvé à côté de lui, il a dit « Oh non,
248 pas Arthur quoi ». Alors les autres ont été surpris, un peu choqués,
249 et moi j'étais énervé. Je l'ai repris après entre quatre yeux après
250 pour dire « Waw, qu'est-ce que tu fais là ? C'est... imagine la même
251 phrase, qu'on dise ça sur toi. Ca ne va pas du tout quoi... » Enfin
252 soit, on s'éloigne de ta dysphasie...

253

254 L : Non, pas de souci... Alors, à l'opposé, je vais te demander...

255

256 V : Je vais prendre de l'eau... ça on peut ça...

257

258 L : Je vais te demander de te replonger dans une situation, donc
259 toujours septembre/octobre, mais dans laquelle tu as ressenti une
260 émotion négative suite à ses difficultés lors de la réalisation de la
261 tâche. Tu as bien vu qu'il ne s'en sortait pas, tu as essayé de le
262 laisser se débrouiller mais il y avait vraiment quelque chose qui
263 coïncait en dehors de tout ce dont on vient de parler donc sans lui
264 expliquer la consigne, sans... Est-ce qu'il y a autre chose, au niveau
265 des nombres, de l'apprentissage des nombres, où tu vois qu'il a
266 besoin d'une petite aide supplémentaire. Et si oui, laquelle ?

267

268 V : Euh... si je comprends bien ta question, tu me demandes de me
269 souvenir d'une activité où j'ai remarqué chez lui, une émotion
270 plutôt négative, il a pleuré ou un truc comme ça, il était en stress,
271 en détresse...

272

273 L : Au niveau des nombres. Et il a vraiment fallu lui apporter une
274 aide supplémentaire. Est-ce que tu repenses à ce genre de
275 situation...

276

277 V : Difficile à dire comme ça... Je peux prendre mon planning de
278 septembre/octobre ?

279

280 L : Oui...

281

282 V : (fouille dans son planning) J'en ai une... Je vais essayer d'en
283 avoir plusieurs...

284

285 L : Donc vraiment une situation dans laquelle l'émotion négative
286 était très présente...

287

288 V : J'en ai deux... J'aurais dû le relire avant, ça aurait été
289 intéressant. C'est plus facile pour se souvenir.

290 Alors, il y a une chose, c'était en tout début d'année, une activité
291 où ils doivent remettre...c'est une sorte de marelle où ils doivent
292 remettre des nombres dans l'ordre et un ordre qui ne suit pas...
293 enfin c'est un ordre, dans l'ordre mais il y a 7 puis 12 puis il y a 15,
294 il n'y a pas de lien d'un nombre à l'autre. Et comme il fallait
295 découper et placer, ben là, il n'a pas pleuré ni rien mais il était pas
296 bien... enfin j'ai bien senti qu'il n'était pas bien parce qu'il y avait
297 trop de choses à faire en même temps. Un, ce n'était pas régulier
298 donc il n'y avait pas un écart entre les nombres identique, ce qui a
299 perturbé beaucoup d'enfants en fait, mais en plus, lui, il fallait
300 découper et placer et en plus travailler après à deux, confronter.
301 Ca il n'a pas aimé parce que, un, découper il ne sait pas, enfin c'est
302 très difficile pour lui, ça lui demande une grosse énergie, il se
303 concentre à mort. Enfin, il sait le faire mais ça prend une
304 proportion énorme chez lui donc ça il déteste, enfin il déteste, oui à
305 mon avis il déteste. Il ne le dit pas mais ça se voit bien. Et donc là
306 il était pfff, il en avait un peu marre, ça n'allait pas quoi...

307 Une autre fois, une autre activité, c'était des calculs rapides,
308 calculs simples mais ils devaient aller le plus vite possible. Ben lui,
309 non... Tu lui demandes d'aller vite alors qu'il ne sait pas aller vite...
310 Il sait déjà qu'il ne sait pas aller vite. Le fait que ce soit rapide et
311 que c'était la consigne. Alors là, je n'ai pas adapté ma consigne
312 parce qu'au début de l'année, tout enfin jusqu'à maintenant,
313 j'essaie d'être le moins euh... différent avec lui qu'avec les autres.
314 Je ne dis pas que je ne tiens pas compte de sa dysphasie mais
315 plutôt, j'ai une approche au palier 1, je fais la même chose pour
316 tout le monde et puis après je suis dispo entre guillemets comme
317 avec les autres élèves mais j'essaie d'être le plus ordinaire
318 possible. Et voilà, s'il a besoin de plus d'aide qu'un autre, il aura
319 plus d'aide après qu'un autre mais la base est la même pour tous.
320 J'adapte très peu avec lui parce que, je pense qu'il est demandeur,
321 que ce soit très peu adapté. Euh je... Ce que j'adapte maintenant
322 plus, c'est qu'au cours de la journée, je lui propose plus
323 régulièrement d'écrire à sa place et il m'envoie souvent paitre hein
324 euh... il dit souvent « non non ». Je sais bien, en ayant discuté avec
325 ses parents, parfois il rentre, il est tout tremblant d'avoir tout
326 donné en classe. Mais ça arrive... c'est la seule différence que je
327 fais par rapport aux autres c'est que, à lui, je propose
328 naturellement d'écrire à sa place. Ce que je fais pas... ce que je fais
329 avec à peu près aucun autre de la classe, cette année... J'ai déjà
330 fait ça avec d'autres élèves. A., j'ai fait beaucoup son journal de
331 classe et d'autres choses chez lui... mais voilà, cette année, il n'y a
332 qu'à lui que je fais ça et que je propose ça. Les devoirs, j'ai déjà

333 proposé aux parents « Est-ce que vous voulez qu'on adapte ? Enfin
334 moi vous faites ce que vous voulez... Vous voyez qu'après 15
335 minutes, il a assez donné... Est-ce que vous voulez que je mette au
336 fluo des consignes etc... ? Pour donner des sortes de priorités. » Ils
337 m'ont dit « non non c'est bon, on gère euh... on gère » donc voilà.
338 Je... la relation avec le domicile c'est euh... voilà, c'est eux qui
339 voient. Mais en classe voilà, j'essaie de moins m'adapter à lui
340 possible parce que je pense que ça le porte. Ça lui demande
341 beaucoup d'énergie mais ça le porte. Ça l'a porté avant... je ne sais
342 pas comment fonctionnait... enfin si ils étaient exactement dans la
343 même logique que moi les années précédentes mais moi je vois
344 que c'est waw... enfin c'est... il donne quoi. C'est un fameux euh...
345 fameux gaillard. Même s'il n'a pas des très bons points,
346 scolairement ce n'est pas... c'est mon dernier de la classe si on
347 voulait faire un classement, je n'en fais pas mais... il n'y a pas de
348 moyens de ne pas le voir. C'est point de vue courage, point de vue
349 son effort pour son écriture par exemple, pour rendre ses feuilles
350 propres waw, c'est dingue quoi ! Il écrit mieux, il est plus propre
351 que certains élèves de ma classe quoi. Propre, pas que je suis fan
352 du propre mais on voit bien qu'il essaie que ce soit lisible ce qu'il
353 fait, que ses chiffres soient lisibles, que ses lettres soient lisibles,
354 que ses mots soient lisibles. Il essaie d'écrire sur les lignes euh...

355

356 L : Tu sens ces efforts-là...

357

358 V : A mort ! C'est dingue quoi... Il est fou. Oui, il pourrait se lâcher
359 plus et dire « Monsieur, j'en ai marre, vous voulez bien le faire à
360 ma place ? » ? Je lui propose plein de fois et non. Il a envie... mais
361 voilà il doit apprendre... Maintenant, il commence à le faire, il
362 commence à accepter. Il commence à dire ok, il fait un cahier
363 synthèse, il fait un truc qui est propre. Il fait un exercice, qu'on
364 refait ensemble, je lui dis « ok, maintenant c'est moi qui écris et
365 c'est toi qui parles, c'est toi qui me dictes ce que je dois écrire ».
366 Là il commence, il accepte maintenant, c'est fait. C'est parti, il veut
367 bien. Mais si je lui dis « maintenant, c'est moi qui écris ». Si je lui
368 dis « est-ce que tu veux que j'écrive », il va me dire non. Si je lui
369 dis que c'est moi qui écris, il va me dire oui, il accepte. Il n'a pas
370 vraiment le choix non plus mais...

371

372 L : Il y a une espèce d'imposition de l'adaptation...

373

374 V : Oui... oui oui... Mais je pense qu'il l'accepte maintenant... je ne
375 saurai pas mettre un curseur là-dessus... parce qu'on est bien, on
376 est bien ensemble. Il a compris qui j'étais plus ou moins, il sent
377 que je l'accepte comme il est et que moi je suis juste là pour lui
378 filer un coup de main s'il a besoin d'un coup de main, pas plus... Et
379 voilà, il ose parler en classe de plus en plus souvent, il lève tout le
380 temps le doigt maintenant. Chaque exercice, il lève le doigt, math,

381 français,... pour n'importe quel truc. Alors qu'il sait très bien que je
382 vais le regarder en faisait ça (grands yeux, sourcils). Mais ça va
383 mieux, je comprends de mieux en mieux ce qu'il me raconte et au
384 début, c'était les autres qui me traduisaient ce qu'il disait. Quand il
385 levait le doigt, qu'il répondait,... « Ben monsieur, il a dit ça », « Ah
386 ok ». Donc c'est marrant... enfin ils le connaissaient mieux. J'ai des
387 élèves qui sont super avec lui, il y a deux-trois ici qui sont
388 vraiment, qui ne sont ni trop ni trop peu, qui sont, ni infantilisant
389 par rapport à lui... C'est un mot que j'emploierai aussi
390 « infantilisant », j'essaie de l'infantiliser, même si c'est un enfant,
391 le moins possible. C'est mon objectif et un peu lui rentrer dans le
392 lard aussi. Il est... il me semble demandeur aussi. C'est pour ça
393 aussi qu'il accepte aussi de... maintenant, qu'il a plus confiance
394 parce que je le considérais comme un autre. Voilà, il est juste plus
395 lent... mais ce n'est pas le plus lent. Voilà, il y en a qui sont plus
396 lents que lui sans être dysphasique, hypotonique,... Il est pas mal.
397 Voilà.

398

399 L : Ok. Et alors, le dernier point, c'est, en septembre/octobre, avec
400 cet enfant dysphasique, quels est l'outil, la méthode ou l'aide qui a
401 porté le plus ses fruits. Enfin qui te semble vraiment indispensable.
402 Tu te dis, au niveau des nombres, si je ne l'aide pas en faisant ça,
403 ça ne va pas aller.

404

405 V : Alors moi je n'ai pas de réponse pour les maths. Moi j'ai une
406 réponse globale, je ne sais pas si ça va te faire plaisir mais pour
407 moi c'est une réponse globale que l'enseignant doit amener. C'est
408 une euh... C'est la relation de confiance avant tout. Moi je parle
409 d'Arthur, c'est le premier que j'ai qui est dysphasique, je n'avais
410 jamais eu ça. Je crois qu'il faut construire quelque chose avec lui
411 avant de construire quelque chose sur la matière. C'est avant que
412 ça se passe... Voilà si on me demandait, quand il ira en 4^{ème}, ou en
413 5^{ème} ou en 6^{ème}, si quelqu'un me demande « qu'est-ce que tu fais
414 avec lui ? », je dis « construire une relation avec lui, c'est le
415 numéro 1 » : qu'il se sente bien, qu'il se sente à l'aise dans sa
416 classe, qu'il se sente à l'aise avec son instit, qu'il ne se sente pas
417 différent, trop différent mais tout en sachant... il le sait qu'il est
418 différent, il le sait, c'est dans son corps que c'est marqué donc il le
419 sait. Il n'a pas besoin qu'on lui rajoute la couche...euh... le rendre...
420 Enfin c'est un peu trash ce que je vais dire mais le rendre plus
421 handicapé qu'il n'est, à mon avis il n'en a pas envie, il n'en a pas
422 besoin, enfin ça ne sert à rien. Il a envie qu'on le traite d'égal à
423 égal, c'est ce qu'il attend. Et après, après on peut dire...après on
424 peut revenir à son handicap entre guillemets, enfin à ses
425 handicaps, à ses difficultés d'apprentissage etc vu que c'est
426 multiple chez lui. Après on peut revenir là-dessus et lui en parler.
427 Mais avant ça, il faut un, d'égal à égal, confiance en lui et qu'il ait
428 confiance en moi, c'est la première chose à faire. Et l'autre, qui va

429 en même temps, c'est apprendre à décrypter son langage non
430 verbal. Vu que le verbal n'est pas bon, il faut regarder l'autre, il
431 faut regarder dans l'autre colonne et ça c'est chaud. Toujours
432 maintenant, je n'y arrive pas, je suis certain que je loupe plein
433 d'étapes. On a eu une discussion en 2017 avec le centre PMS, avec
434 l'école spécialisée, etc... vu qu'il est en... enfin il ne l'était pas à
435 l'époque mais maintenant il est en intégration. Et on m'avait donné
436 des petits trucs parce que je disais « Il ne m'interpelle pas souvent,
437 c'est difficile pour lui,.. » On m'avait dit « Ben oui, ce serait bien
438 que tous les enfants aient un petit bouton ou un petit truc qu'on
439 lève, pour m'appeler moi sans lever le doigt « eh Monsieur, je ne
440 comprends pas », qu'ils aient un truc, je ne sais pas moi..., une
441 petite pancarte qu'ils mettent. Et je me suis dit que c'était une
442 bonne idée puis je me suis dit « en fait non, je ne vais pas faire ça,
443 parce que faire ça euh... je crois que ça ne changerait rien ». Je ne
444 l'ai pas fait, donc je ne peux pas savoir. Mais je crois que ça ne
445 changerait rien, ce n'est pas ce que je veux, là c'est ma philosophie
446 de l'enseignement, ce n'est pas ce que je veux pour lui et pour les
447 autres. Je veux qu'il soit...qu'on les traite d'une façon ordinaire.
448 Qu'ils soient différents, c'est eux, mais moi j'ai envie de les traiter
449 d'une façon ordinaire et puis tac tac tac... faire de la différenciation,
450 à lui comme à d'autres, avec un curseur qui monte et qui descend
451 pour chaque élève. Donc euh... c'est peut-être super comme truc
452 mais voilà... c'était le panneau, c'était n'importe quoi qui permettait
453 à l'enfant qui ne sait pas lever le doigt, qui ne sait pas se lever et
454 qui ne sait pas... ben attirer mon attention quand moi je ne l'ai pas
455 vu. Et le truc, ce qui s'est passé, c'est que j'y ai pensé, je me suis
456 dit je le fais, je ne le fais pas et le miracle entre guillemets c'est
457 qu'il a commencé à lever le doigt, il a commencé à venir à mon
458 bureau, il a commencé à faire tout ce qu'il ne faisait pas et on
459 m'avait donné des trucs que je trouvais sympas de prime à bord et
460 que je n'ai pas fait, voilà. Je devrais peut-être le faire, je n'en sais
461 rien. Là, maintenant, c'est maintenant qu'il a des difficultés
462 scolaires. Surtout, c'est toujours les consignes, c'est toujours la
463 même chose et c'est le français quoi. Là le français, c'est waw... il
464 ne sait pas s'exprimer quoi, par écrit c'est impossible, ça c'est la
465 cata. Mais ça, tu t'en fous... ☺

466

467 L : Et en mathématiques, est-ce que tu lui donnes un matériel
468 particulier ? Ou bien est-ce qu'il n'en a pas besoin ?

469

470 V : Non... Il n'a rien de particulier, honnêtement, il n'a rien de
471 particulier. Ce que je fais de particulier c'est que je vais... Là par
472 exemple, je me souviens d'une activité en octobre sur les fractions,
473 il devait découper des choses. Ben c'était chaud pour lui de
474 découper, parfois je l'aidais, parfois je disais à son voisin est-ce
475 que tu peux aider à redécouper avec lui... et je suis tolérant !
476 Quand il faisait un truc c'était découpé pfff... un trois quarts qui

477 ressemblait...pas à un trois quarts parce que les bords de toute
478 manière étaient foutus. C'était... l'idée était là, ben voilà l'idée est
479 là quoi. Il n'y a pas de matériel spécifique pour lui. C'est une aide
480 ponctuelle, avec moi c'est une aide ponctuelle et une tolérance plus
481 grande à ce qu'il produit. Ok, je vois bien... j'essaie de comprendre
482 ce qu'il a fait et je discute avec lui et voilà, c'est bon. Ca a déjà été
483 tellement difficile. Alors parfois, je lui dis ok, tu peux t'arrêter là si
484 tu veux, il s'en fout, il va continuer, il va faire donc ce n'est pas...
485 La plupart du temps, il s'en fout de ce que je lui amène comme si
486 je lui dis « Tu veux que je découpe pour toi ? ». Et je ne dis pas de
487 mon bureau « EH ARTHUR, TOI QUI ES UN HANDIC, EST-CE QUE
488 TU VEUX QUE JE DÉCOUPE POUR TOI ? », non je ne fais pas ça.
489 J'arrive, discrétos, je le dis à l'un « eh ça va... » puis j'arrive à
490 l'autre « eh... » puis toi « Tu veux que je te donne un petit coup de
491 main ? T'as l'air... pour rattraper... » J'essaie d'être un peu malin
492 même si personne n'est dupe. Si quelqu'un regardait la situation, si
493 un élève s'arrêtait et me regardait il se dirait « Là, il a fait un truc
494 pour Arthur qu'il n'aurait pas vraiment fait pour les autres. » Mais
495 ils ne font pas ça, ils sont tous dans leur découpage, ils sont tous
496 dans leur activité. Et quand bien même il verrait, ben voilà... c'est
497 la vie. Si c'était eux qui avait le bras cassé ou bien un autre bazar,
498 c'est chacun son tour. Même si lui c'est plus souvent son tour que
499 les autres mais... C'est un apprentissage pour eux de respect et de
500 tolérance qui est globalement très bien intégré chez eux en tous
501 cas.

502

503 L : Et tu dis, en français, il y a des choses qu'il n'arrive vraiment
504 pas à faire. Est-ce qu'au niveau mathématiques, tu sens arriver
505 une certaine limite, des choses, au niveau des nombres
506 principalement, où tu te dis « non... ».

507

508 V : Non non... il est performant, franchement il est très performant.
509 Enfin, très performant... Non, il n'est pas très performant, il est très
510 performant par rapport à sa performance... le reste de ses
511 performances. En nombres, c'est ce qui le... je pense que c'est ce
512 qui le maintient moralement à niveau parce que là il est bon, il n'a
513 pas de retard sur les autres, il est même meilleur que d'autres.
514 C'est un moyen quoi... Il est moyen mais par rapport au reste, à
515 son reste à lui c'est du haut niveau le nombre. Il est... par rapport
516 au reste de la classe, il est dans la bonne moyenne de la classe en
517 nombres, il n'a pas de difficulté. En nombre tout seul ou en calcul,
518 calcul mental, calculs avec procédés, etc... ça franchement il est...
519 tu ne vois pas qu'il a quelque chose, tu vois pas qu'il est
520 dysphasique.

521

522 L : Après la barrière de la consigne, c'est parti quoi...

523

524 V : Oui, oui vraiment... Oui c'est vraiment, c'est le français qui
525 l'handicape. Enfin, le français, je pense que c'est le français qui
526 l'handicape, enfin la communication, pas la langue le français. Ca
527 doit aussi jouer parce que le français est une langue complexe mais
528 euh... C'est ce qu'il doit faire, ce qu'il doit comprendre...

529

530 L : Voilà, est-ce que tu as quelque chose à ajouter ? Deux ou trois
531 éléments essentiels qui facilitent vraiment la tâche, si tu devais
532 résumer en quelques mots : qu'est-ce qui facilite vraiment la
533 réussite de ces tâches ?

534

535 V : Euh... Qu'est-ce que je dirais... ?

536

537 L : Au niveau des nombres...

538

539 V : Au niveau des nombres, euh... Être attentif à ce qu'il ait compris
540 ce qu'il doit faire, ses consignes, et qu'il ait confiance en son
541 enseignant pour lui demander...pour lui dire je n'ai pas compris, au
542 lieu de faire n'importe quoi... Ce qu'il fait parfois, il fait n'importe
543 quoi, enfin je pense que c'est du n'importe quoi, du remplissage
544 pour dire « oui ok je tente », c'est la roulette russe de la réponse,
545 autant mettre un truc que pas... C'est veiller à ce qu'il comprenne
546 les consignes et qu'il ait la capacité personnelle d'aller dire « Je n'ai
547 pas compris » ET l'autre c'est ma compétence à moi, voir dans son
548 langage non verbal les moments donnés où il interpelle son
549 enseignant, où qu'il est en détresse ou que ça ne va pas etc... C'est
550 ça les trois points : confiance en lui, confiance en moi et
551 compréhension de consignes. Mais c'est un trio quoi... ce sont les
552 trois points. Il y aurait peut-être moyen de faire mieux que ça... il y
553 a certainement moyen de faire mieux que ça mais c'est ma
554 philosophie d'enseignement en fait. Je ne suis peut-être pas assez
555 bon là-dessus, je pourrais faire mieux, il y a sûrement des supers
556 trucs mais honnêtement en nombres, ce n'est pas là que ça se
557 cristallise ses problèmes. Si en nombres il y a un problème, c'est la
558 consigne le problème, jusqu'à présent...jusqu'à janvier 2018...

559

560 L : Merci

561

562 V : De rien, avec plaisir

2.3. Marine

1 C : Alors... Ben je te propose, si tu es d'accord, de laisser revenir la situation en
2 mathématiques dans laquelle tu as pris du plaisir à observer ton élève
3 dysphasique réaliser une tâche avec succès.
4 Mais je te propose de te replonger dans quelque chose le plus lointain possible
5 parce qu'au début, je t'ai dit la dernière situation mais c'est vraiment en te
6 replongeant au mois de septembre.
7 M : d'accord, d'accord. Euh, c'est l'apprentissage du nombre 24, qui est un
8 nombre riche, on a vraiment fait des situations avec des mignonnettes pour voir
9 les amis « fois » et « partagés » de 24. Et donc, par le fait qu'on était en collectif
10 et qu'on jouait des situations d'aller au magasin, d'aller chercher le ... Enfin ,
11 comme c'était des amis fois, 3 fois, euh... imaginons 3 fois au magasin, avec 24 ça
12 ne va pas mais bon voilà. ... Combien de mignonnettes on va obtenir par parquet,
13 enfin, faire les paquets. Ici, il avait vraiment bien pris du plaisir et il avait bien
14 participé, il était content par rapport à ça quoi
15 C : donc tu as bien pu décrire une activité qu'il avait vécue et tu le visualises bien
16 dans sa tâche.
17 M : euh, oui, oui-oui.
18 C : Est-ce que tu pourrais te replonger dans une situation pour laquelle tu as
19 ressenti quelque chose de plutôt négatif concernant les mathématiques, suite à
20 des difficultés que justement ton élève dysphasique a pu rencontrer lors de la
21 réalisation de sa tâche
22 M : Oui, oui. Euh, aussi en septembre, ou euh ?
23 C : Oui, plutôt à l'entour de septembre ou en tous cas, tu peux retourner dans le
24 passé si c'est, ... tant qu'on est bien dans quelque chose de négatif. Donc, tu as
25 vraiment le temps de la réflexion, il n'y a pas d'obligation de réponse immédiate.
26 M : oui, oui-oui. Euh, c'était par rapport, euh, voir le passage à la dizaine par
27 rapport ... Voilà, 15 moins 9 par exemple. Enfin, quand ils doivent faire le
28 passage à la dizaine, surtout pour les soustractions, voilà, il faut qu'ils dessinent
29 (voilà) les paquets, les petits « tout seul », enfin nous c'est les points Léo mais ou
30 bien les jetons (voilà). Il faut vraiment qu'ils dessinent pour qu'ils puissent
31 visualiser le nombre mais lorsqu'ils dessinent, ils voient vraiment les quantités
32 mais au départ, ça a été compliqué, enfin ici j'ai pris l'exemple 15 moins 9, mais
33 ça a été encore plus compliqué quand c'était 63 moins 8 ou voilà.
34 C : Et de quel ordre étaient les difficultés ? La représentation ?
35 M : dans le procédé plutôt, le fait du passage à la dizaine on va dire. Mais dans
36 les représentations, il sait directement mettre 15, enfin voilà. Visuellement, il est
37 très bon.
38 C : en math, ça se passe très bien ... donc c'est au niveau du processus de
39 soustraction
40 M : oui et du passage à la dizaine au départ. Bon, maintenant qu'il a compris le
41 truc voilà mais au départ, c'était compliqué.
42 C : ok, hum hum. Est-ce que tu veux bien revenir sur une situation, en
43 mathématique toujours pour laquelle tu identifies que l'outil ou la méthode ou
44 l'aide que tu as apportés à ton élève dysphasique a porté particulièrement ses
45 fruits pour qu'il puisse réaliser la tâche demandée.

46 M : emh, je réfléchis. L'outil, ils ont toujours du matériel ... Ah oui, par exemple,
 47 ici j'ai des jetons bicolores et donc pour les additions, même pour les
 48 soustractions, je fonctionne souvent avec ça. C'est le matériel qui convient le
 49 mieux pour lui en tous cas. Donc bicolores, ils sont rouges d'un côté et bleu de
 50 l'autre et voilà, 15 plus 7 ben voilà, il va retourner 15, euh oui, il va retourner 15
 51 en bleu par exemple et 7 en rouge. Il va pouvoir addition, c'est surtout quand on,
 52 enfin là, j'ai pris un calcul comme ça, mais c'est surtout quand on voit les
 53 nombres riches par exemple. Avec 32, on a 32, ben c'est 18 plus combien ? On
 54 joue a 32 donc il a d'office 32 jetons et il retourne 18 jetons et il voit l'autre
 55 couleur, visuellement, c'est parlant pour lui.

56 C : très bien. Et donc, dans la multitude du matériel que tu proposes ...

57 M : parce qu'il y a les points Léo, il y a les pailles

58 C : lui fonctionne avec cet outil bicolore,

59 M : les jetons, oui, c'est ça

60 C : et au niveau de ce que tu t'expliques par rapport à cet outil?

61 M : je pense que pour lui c'est visuel. On a les points Léo ou voilà, c'est tous les
 62 mêmes points Léo, des petites feuilles, enfin voilà qui sont moins parlant, oui il y
 63 a le paquet attaché, enfin l'attache trombone pour faire 10. Mais voilà, c'est
 64 moins visuel pour lui, maintenant, quand on fait au-delà de 30, de 40, il utilise
 65 les points Léo aussi, donc ...voilà

66 C : ok. Et donc, au-delà de l'utilisation de ces jetons, est-ce qu'il y aurait d'autres
 67 éléments que tu identifierais comme permettant la réussite de tâches en
 68 mathématiques

69 M : en mathématiques, il est déjà très fort, donc... il [n'] a aucun souci avec ça,
 70 autant en français, il peut, euh, passer des heures mais en mathématiques, il va
 71 très vite ! Voilà. Il n'a pas toujours besoin de matériel mais, voilà, une fois qu'il a
 72 compris, il fonce sans matériel. Au départ, il essaye quand même d'utiliser le
 73 matériel.

74 C : tu précises « une fois qu'il a compris ...

75 M : oui, ça c'est ...

76 C : au niveau de la compréhension, qu'est-ce que tu mets en place pour les
 77 tâches en mathématiques ?

78 M : euh, chacun donne son petit truc au niveau du calcul. Et voilà, en classe, on
 79 récolte tout ce qui leur a permis de réussir un calcul et de là, les enfants
 80 choisissent leur méthode. S'ils ont d'autres choses à proposer, voilà, ils utilisent
 81 vraiment ce qu'ils veulent pour réussir le calcul.

82 Ce que je mets en place pour la compréhension, pour qu'il ait compris... Je passe
 83 individuellement vers lui, lui expliquer, je vois ce qui fonctionne le mieux pour
 84 lui

85 C : Et justement, qu'est-ce que tu peux identifier, si tu prends le temps de
 86 réfléchir de manière plus générale. Qu'est-ce que tu peux identifier qui
 87 fonctionne au niveau de l'aide à la compréhension que tu pourrais transférer
 88 aux tâches en mathématiques ?

89 M : dans la compréhension pour des consignes ?

90 C : la compréhension de la réalisation d'une tâche, un exercice, ...

91 M : pour les consignes, enfin, surtout quand il y en a plusieurs, on met au fluo ce
 92 qui faut faire d'abord ou je réduis les exercices. D'abord, tu fais 3 exercices, tu
 93 viens me monter, enfin voilà, les autres, etc.

94 Pour lire, il a vraiment des difficultés, donc euh pour qu'il voie à quelle ligne on
 95 est, j'ai une petite latte comme ça fluo, où il peut vraiment voir là où il se trouve,
 96 donc s'il y a plusieurs tâches, on met la petite latte sur une tâche et on avance,
 97 etc. Voilà

98 C : euhm est-ce que tu as peut-être quelque chose à ajouter toi personnellement
 99 par rapport à cet élève dysphasique ou par rapport au questionnement
 100 justement que je t'amène ?

101 M : oui. Par rapport aux mathématiques aussi, la litanie, euh, ... ça va mais voilà,
 102 au niveau de la prononciation des nombres, c'est compliqué, compliqué, pour
 103 certains nombres. Quatre, fin, treize, euh, voilà

104 C : et justement qu'est-ce que tu identifies comme, ... c'est l'oralisation qui pose
 105 problème, qu'est-ce que tu fais, du coup ?

106 M : A chaque fois, je le reprends, on voit un peu comment dire mais voilà, il est
 107 suivi chez la logopède aussi. Ca va déjà mieux. Ca va déjà mieux, ça c'est sûr. Je
 108 le reprends dès que je vois, voilà qu'il parle, qu'il ne prononce pas bien mais
 109 sinon, voilà.

110 Je ne sais pas trop quoi mettre en place d'autre au niveau du langage.

111 C : Donc, la litanie, elle est acquise mais au niveau de l'oralisation, de certains
 112 nombres, c'est ...

113 M : mais comme en français, fin voilà. L'oralisation de beaucoup de mots, les
 114 « ch », les ...

115 C : Et tu sembles dire, si je ne me trompe pas, que la représentation de chaque
 116 nombre fonctionne très bien.

117 M : oui, oui oui.

118 C : et par rapport à l'entretien, est-ce que tu as des choses que tu voudrais
 119 ajouter ? Par rapport à ce que tu viens de vivre, justement ?

120 M : Ben, ça est riche, fin, j'espère avoir pu aider, mais voilà, c'est quand même un
 121 peu stressant par ce que bon, on ne sait pas trop vers quoi, où on va être, euh,
 122 quelles vont être les questions, vers où on va nous mener. Voilà, c'est un peu
 123 déstabilisant, mais tout en se disant, ah mais oui, c'est vrai qu'il a réussi
 124 certaines choses, qu'en français, il y a plus de soucis mais on voit qu'en math, si
 125 ce n'est l'oralisation, voilà, il y a beaucoup de choses de bonnes aussi. Donc
 126 voilà.

127 C : Ok, merci.

128 M : de rien.

2.4. Bertrand

1 L : Je vais te demander de te replonger dans trois situations. Il va
2 falloir que tu essaies de ne penser qu'à cet enfant-là, un maximum
3 en tous cas.

4

5 B : Pas de souci.

6

7 L : Et principalement à ses apprentissages mathématiques puisque
8 c'est cela qui m'intéresse dans le sens où d'après mes premières
9 lectures, la dysphasie est un trouble du langage mais il y a très peu
10 d'études qui montrent qu'ils ont des difficultés en mathématiques.
11 Or, toi qui en a un, je suppose que tu as remarqué que ce n'est pas
12 toujours évident. Il n'y a pas qu'en français, il n'y a pas que la
13 langue qui pose problème, donc c'est surtout là-dessus que je vais
14 te demander de te focaliser, si c'est possible. Ok ?

15

16 B : Oui.

17

18 L : La première chose que je vais te demander, c'est de te
19 replonger en septembre/octobre, quand tu as découvert cet enfant-
20 là, et de laisser revenir à toi une situation que tu as vécue dans
21 laquelle tu as observé ton élève dysphasique, dans laquelle il était
22 à l'aise en mathématiques, notamment sur les nombres si c'est
23 possible... Donc il était à l'aise, il a bien réalisé la tâche que tu
24 demandais et il a atteint l'objectif que tu espérais pour lui.

25

26 B : Alors... Ce moment-là... Alors lui en l'occurrence, il est assez
27 doué pour les maths mais... quand on est en relation duel. Sinon,
28 ben le reste du temps, les consignes lui passent au-dessus. Par
29 contre, une fois qu'on rentre dans le duel, ça va beaucoup mieux et
30 euh... Mais justement les maths ce sont des choses sur lesquelles il
31 a le truc.

32

33 L : Quand tu dis « duel », ça veut dire que tu es seul face à lui.

34

35 B : Oui. Du coup, on a mis ça rapidement en place, une demi-
36 heure par semaine où on travaille ensemble les maths et où des
37 fois il fait en dix minutes ce que les autres ont mis une heure à
38 faire. Moi je l'aide juste pour la lecture et l'explication des
39 consignes et après, une fois qu'il a compris ce qu'il fallait faire, il y
40 va à fond.

41

42 L : Donc une fois qu'il a franchi la barrière de la consigne, c'est
43 parti ?

44

45 B : Oui... Après, lui ce qui lui pose souci c'est... euh... Ben certaines
46 notions de... enfin, certaines définitions comme « dizaine et unité »,
47 ça il a mis énormément de temps, enfin là on est encore entrain de
48 le travailler. Oui et du coup, il faut que je me penche sur ce qui
49 va...

50

51 L : Oui... Dans un premier temps, ce qu'il parvient à bien réussir
52 donc une tâche en début d'année, quand tu le connaissais pas
53 encore trop et tu as remarqué une tâche qui fonctionnait...

54

55 B : Et bien ne serait-ce que poser des additions en colonnes où ça
56 il a très vite compris comment il fallait faire. Bon, il y a d'autres
57 difficultés qui se sont ajoutées mais... Là-dessus, il a bien réussi.

58

59 L : C'est ce qu'on appelle « calcul écrit » ou...

60

61 B : Oui, calcul posé, oui...

62

63 L : Et ça fonctionne autant en additions qu'en soustractions ?

64

65 B : Mwoui... il a plus de mal avec les soustractions surtout par
66 rapport à la dizaine. Enfin le passage... si on doit casser une
67 dizaine... Là, il a du mal. Et en fait pour l'addition, c'est ça le
68 problème. Il va très bien savoir additionner $3 + 5$ mais après si le
69 résultat de l'addition donne par exemple 85... ben pour lui, il a un 8
70 et un 5. Le nombre n'est pas encore vraiment construit. Mais le
71 calcul y est.

72

73 L : Autrement dit, c'est une tâche systématique...

74

75 B : Voilà... Il a... Ben c'est comme ça...

76

77 L : Il sait les étapes qu'il doit faire mais...

78

79 B : Mais ça ne fait pas sens pour lui. Et je sens tout le travail là
80 qu'on fait actuellement c'est vraiment de travailler sur dizaine et
81 unité pour qu'enfin il y ait ce lien qui soit fait.

82

83 L : Que ça prenne sens... D'accord, ma deuxième question c'est de
84 nouveau te replonger en septembre/octobre, au début de l'année,
85 et repenser à une situation d'échecs en mathématiques. On vient
86 de parler du fait que ça ne fasse pas sens mais j'imagine qu'il y a
87 une série de notions qu'il n'arrive pas à atteindre. Peux-tu m'en
88 dire plus en te replongeant dans une situation où ton ressenti était
89 plutôt négatif ?

90

91 B : Des situations, il y en a beaucoup. Concrètement, toutes les
92 situations de classe en collectif. Quand on travaille une notion

93 collectivement, il ne rejoint pas le groupe. Il faut vraiment que je
94 reste à côté de lui pour qu'il se penche un peu sur la tâche. En plus
95 de la dysphasie, il est aussi dyspraxique et hyperactif. Donc les
96 temps où lui ne comprend pas ce qu'on dit, forcément, ça va créer
97 d'autres choses. Là, il y a une activité notamment où il a été mis
98 en difficulté mais c'était plus récent, c'est il y a quelques semaines.
99 Sur la notion de distance, sur les longueurs. C'était très compliqué
100 pour lui de se représenter un centimètre, un mètre, un kilomètre, ...
101 comme c'est du vocabulaire, ça ne faisait pas de sens. On l'a
102 retravaillé en duel mais c'est encore très compliqué.

103

104 L : Là tu viens de parler des moments de classe. Mais y a-t-il, en
105 individuel, des points matières en mathématiques où tu te dis
106 « c'est très difficile », comme dizaine-unité dont tu as parlé
107 précédemment.

108

109 B : Oui, il y a aussi la construction du nombre, tout simplement,
110 c'est-à-dire qu'il va voir un 8 et un 5, il va avoir du mal à dire
111 « quatre-vingt-cinq ». Et du coup, c'est problématique. Autant il a
112 la technique pour poser une addition, autant il ne sait pas ce que
113 ça représente. C'est le travail que nous sommes entrain de mener
114 et qui est compliqué.

115

116 L : Penses-tu que le fait de voir 85 et de ne pas pouvoir le
117 prononcer, ça vient du vocabulaire ?

118

119 B : J'ai l'impression. J'ai également l'impression que le travail de
120 mémorisation sur les nombres est très compliqué.

121

122 L : Que tu remarques dans d'autres matières aussi ?

123

124 B : Oui, de toute façon, tout ce qui est vocabulaire est compliqué
125 pour lui. Il parle beaucoup mieux qu'en début d'année, il y a
126 énormément de progrès mais il a une syntaxe très légère.

127

128 L : En septembre/octobre, tu ne comprenais peut-être pas très
129 bien. As-tu mis des choses en place pour mieux le comprendre ?

130

131 B : Au niveau de sa façon de parler, dès le début j'ai réussi, il était
132 compréhensible. Il y a beaucoup de travail qui a été réalisé en
133 amont. Il est suivi depuis la petite section, depuis son arrivée à
134 l'école.

135

136 L : Suivi logopédique notamment ?

137

138 B : Oui, entre autres. Après, il a quand même fait des progrès et
139 maintenant il ose demander lorsqu'il ne comprend pas, ce qu'il ne
140 faisait pas au début de l'année.

141

142 L : Et tu interprètes ça comment ? Le fait qu'il n'osait pas...

143

144 B : De toute façon, entre lui et moi, il y a vraiment un lien très fort
145 qui s'est créé. Alors déjà, il y a le fait que je suis moi-même
146 dyspraxique et TDA donc ça nous a bien rapprochés. Et le fait que,
147 en plus, son prof est assez compréhensif sur ce trouble, je dois
148 jouer le rôle d'AVS pour lui. C'est là que ça devient compliqué...

149

150 L : AVS... tu peux m'éclairer ?

151 B : Auxiliaire de Vie Scolaire pour aider un enfant, un seul enfant.
152 Je dois jouer le prof et en même temps, son aide personnelle.

153

154 L : A raison d'un certain nombre d'heures par semaine ?

155

156 B : Non, comme je suis dans la classe, il faut absolument que je
157 reste à côté de lui, sinon il décroche. Le problème est que j'ai deux
158 autres enfants qui en auraient besoin, de cette même aide. C'est là
159 que c'est compliqué.

160

161 L : Si on revient au niveau mathématique, est-ce que quand tu es
162 en duel avec lui... tu as parlé d'un lien, j'imagine qu'il y a un lien de
163 confiance entre vous, quelles sont ses difficultés principales ? Est-
164 ce que tu lui apportes un matériel ou est-ce juste la langue qui
165 pose problème ?

166

167 B : Il faut de la manipulation. C'est l'intérêt des moments qu'on n'a
168 que tous les deux, c'est lui apprendre à se servir d'outils pour
169 compenser. C'est difficile à faire avec le groupe classe donc on
170 prend ce temps-là. Demain, je vais lui apprendre à utiliser
171 l'ordinateur. Comme les démarches vont trop lentement, je lui
172 prête un vieil ordinateur à moi pour qu'il puisse avancer un peu
173 plus. C'est notamment ça, il a besoin sentimentalement de voir que
174 je passe du temps avec lui. Ce qui m'embête un peu, on passe la
175 majorité des moments de duel à faire les exercices que les autres
176 ont fait durant la semaine et que lui n'a pas suivi, alors que
177 j'aimerais avancer sur ce qui lui manque vraiment.

178

179 L : Comme outil, tu parles d'ordinateur, peux-tu m'en dire plus ?

180

181 B : Ce que je vais essayer de faire, c'est enregistrer les consignes
182 et les explications supplémentaires. Quand il ouvrira les différents
183 exercices, il pourra écouter la consigne audio, avec un casque. On
184 verra si ça fonctionne... J'ai quelques doutes quand même parce
185 que il a besoin d'une certaine attention, mais on va essayer. Ce qui
186 est problématique c'est que la plupart de nos cours et des
187 exercices ne sont pas en français donc je ne peux pas me servir de

188 tous les outils de synthèses vocales, ça me pose souci parce que ce
189 serait plus facile si je pouvais passer par là.

190

191 L : Donc l'ordinateur, plutôt pour que la lecture et la
192 compréhension de consignes ne soient plus une barrière. Et au
193 niveau purement matériel mathématique, qu'utilises-tu ?

194

195 B : Ce sont principalement des cubes et des barres de dizaines,
196 pour matérialiser unité, dizaine et centaine. Il peut les manipuler, il
197 a compris le fonctionnement et fait quand même le rapprochement
198 entre 44 et les barres de manipulation, il sait combien il va devoir
199 en prendre. C'est vraiment lui apprendre à se servir de cela, sans
200 jouer.

201

202 L : Tu veux dire qu'il prend vraiment 44 et pas prendre 8 ?

203 B : Oui, avec le matériel. C'est ça qui est paradoxal. Je pense qu'on
204 en arrive de nouveau à la concentration qui reste vraiment
205 problématique. Il est sous traitement depuis cette semaine pour
206 son hyperactivité donc on va voir ce que ça va changer.

207

208 L : Est-ce que tu penses à un autre matériel que tu utilises et qui
209 lui est bénéfique ?

210

211 B : En mathématiques, non. Pour les additions, il sait les poser
212 donc il n'a besoin de rien.

213

214 L : Est-ce que tu penses qu'un moment il sera limité dans le sens,
215 il y a des notions qu'il n'arrivera jamais à acquérir ? Tu parles
216 d'additions, il existe quand même quatre opérations...

217

218 B : La multiplication, par exemple, il a compris le principe. Il a su
219 retrouver, par le calcul, le résultat des tables mais l'apprentissage
220 des tables est très compliqué. Sur la division, je me pose des
221 questions. Tout dépendra comment il arrive à gérer dizaine-unité.
222 Pour l'instant, on travaille sur ce gros obstacle. Après, tout ce qui
223 est sur les unités de mesure, les distances, les masses,... il aura, à
224 mon avis, toujours besoin de passer par la manipulation.

225

226 L : La calculatrice pourrait être un outil important par la suite.

227

228 B : Oui. Mais il sera toujours bloqué par la compréhension d'une
229 consigne, dans les problèmes par exemple. Je vais être obligé de le
230 faire étapes par étapes.

231

232 L : Découper et morceler l'apprentissage ?

233

234 B : Oui mais si je pouvais déjà avoir quelqu'un qui lui lit les
235 consignes et qui les lui explique, on aura fait un grand pas. Je

236 pense qu'il peut arriver à tout faire, avec beaucoup plus de travail
237 que les autres mais si il a une aide. Ses parents ont lancé les
238 démarches parce qu'il a besoin d'une aide permanente avec lui.

239

240 L : Et il existe une aide qui pourrait être en permanence avec lui ?

241

242 B : C'est de plus en plus compliqué de les embaucher mais ça peut
243 encore. Le problème est que, l'année prochaine, il est CE2, je peux
244 le garder dans ma classe, je peux continuer cette double casquette
245 qui est quand même pesante pour tout le monde. Par contre, pour
246 le cm1, il va partir avec une autre collègue, il faut absolument qu'il
247 ait une aide pour avancer. Parce que là, concrètement, je dirais
248 qu'il y a au moins $\frac{1}{4}$ de mes journées qui sont occupées en gestion
249 de crises de comportement. Mais je mets d'autres outils en place
250 pour les autres élèves surmontent ça mais c'est vrai que...

251 L : Est-ce dû à se retrouver face à l'échec ?

252

253 B : Pour lui, oui. Se retrouver en situation collective est difficile, il
254 ne comprend pas ce qui se dit donc ça vient en partie de là. Il y a
255 aussi le fait que s'il n'arrive pas à se raccrocher à ce qui se dit, il
256 part ailleurs. Heureusement, avec ses parents, ça se passe très
257 bien et ils sont d'accord pour que, par moments, il fasse
258 complètement autre chose que du travail, tant qu'il reste à sa
259 place. La moitié de la journée environ, il va en inclusion chez une
260 collègue qui a les plus petits pour reprendre des bases en lecture.
261 C'est lui qui demande d'y aller parce qu'il sait qu'on va s'occuper
262 de lui. C'est bien pour lui mais ça fait mal personnellement parce
263 que je me dis qu'il n'est pas bien dans la classe. Mais quand il
264 explose, c'est de l'angoisse qui sort. L'angoisse de ne pas saisir ce
265 qu'il se passe...

266

267 L : La dernière chose que j'aurais aimé te demander... On a parlé
268 d'outils, de méthodes, de lien entre vous, de confiance,... Si tu
269 devais mettre un ordre dans tout cela et donner un ordre
270 d'importance : du plus important au moins important, même si ça
271 reste important.

272

273 B : Dans ce que je lui apporte, je pense que ce qui vient en
274 premier, c'est vraiment le lien, lien de confiance. Le fait qu'il sente
275 qu'il a de l'attention. Vient en deux, le fait qu'on ne soit que tous
276 les deux dans la pièce, ça l'aide à se concentrer. Viennent en trois,
277 les outils. Ça reste compliqué lorsqu'il est seul. Lorsqu'on est tous
278 les deux, il s'en sert mais une fois qu'il y a tout le monde, il est
279 happé par la classe.

280

281 L : Est-ce qu'il utilise ces outils à la maison ?

282

283 B : Les blocs de manipulation, il n'en a pas à la maison. Il en a
284 d'autres à la maison. L'idée de l'ordinateur, c'est de l'utiliser à la
285 maison, en donnant aux parents certains sites où il peut aller
286 travailler certaines notions.

287

288 L : Avoir les parents avec toi est une bonne chose...

289

290 B : C'est essentiel. Si les parents ne sont pas du tout là, c'est très
291 problématique.

292

293 L : Si tu pouvais donner un conseil à un enseignant qui reçoit un
294 enfant dysphasique dans sa classe en septembre, quel serait-il ?

295

296 B : J'y reviens. Vraiment de faire attention à cet élève et
297 d'instaurer un lien de confiance suffisamment fort pour que l'enfant
298 vienne demander lorsqu'il a besoin d'aide. Parce que ça déjà, ça
299 me semble la base. Il y a plein de fois où il ne va pas oser venir,
300 même dire « je ne comprends rien ». Donc je pense que c'est
301 essentiel et toujours s'assurer de ce que l'enfant comprend. Avec
302 un accompagnement et une aide pour comprendre les consignes, il
303 peut y avoir une vraie progression. Pour ce petit, je me suis
304 beaucoup posé de questions car je suis contre le fait de me dire
305 qu'il faut des structures spécialisées mais là c'est compliqué. Sur
306 les seize élèves de ma classe, j'en ai six qui ont besoin d'une aide
307 spécifique, c'est compliqué à gérer au quotidien. Je me suis
308 demandé les limites, un moment, de la place de cette enfant en
309 classe. Les autres parents ne comprennent pas toujours, me
310 tombent dessus et disent « ils n'ont rien à faire ici ». La différence
311 est montrée du doigt et il y a vite du harcèlement...

312

313 L : As-tu quelque chose à ajouter... Quelque chose dont on n'a pas
314 parlé et qui te paraît important.

315

316 B : Peut-être, on a tendance à oublier que l'intelligence n'est pas
317 du tout affectée. C'est juste une autre façon de fonctionner. Il faut
318 trouver les outils pour permettre l'acquisition mais l'intelligence
319 n'est pas impactée. Trop de fois, ça peut paraître occulté. Et penser
320 que l'enfant a la volonté de réussir, personne ne se lève en se
321 disant « Je ne veux pas réussir, je ne veux rien faire ». A nous de
322 l'aider... Il faut se dire que certes, l'enfant nous prend beaucoup
323 d'énergie mais il faut se rappeler qu'il est en grande souffrance et
324 garder ça à l'esprit nous permet d'avoir plus de compassion.
325 Compassion n'est pas le bon mot mais ça nous permet de mieux
326 comprendre et d'adapter nos réactions. Je ne réagirai pas de la
327 même façon avec lui qu'avec un autre...

328

329 L : Merci d'avoir pris le temps.

330

331 B : Avec plaisir.

Annexe 3 : Feuille de route pour les entretiens du temps 2

3.1. Pour Sandrine

Fiche T2 Sandrine

Activités en mathématiques citées : la manipulation du matériel Cuisenaire, le passage au semi-concret en calcul mental grâce aux couleurs sur la feuille,

TEMPS 1

Activité 1 : la manipulation du matériel Cuisenaire

Rappel : Tu me disais utiliser la manipulation du matériel cuisenaire (photo ?) en calcul mental. Tu m'as parlé de compréhension des couleurs, les unités en jaune, etc. Elle les manipule et parvient à bien verbaliser ce qu'elle a devant elle (j'ai 10 petits cubes, j'ai une dizaine). Elle utilise maintenant ce matériel pour pouvoir faire $45 + 23$ ou un calcul avec passage par la dizaine.

Questions concernant l'entretien au temps 1 :

- Où cette activité se place-t-elle par rapport au programme que tu suis ? C'est un peu pour comprendre comment se mettent les choses.
- Qu'est-ce qui vient avant ? Après ?
- Qu'est-ce qui était attendu des enfants pendant l'activité ?
- Qu'est-ce que tu attendais de cette activité ?
- Qu'elle devait être sa plus-value ?
- Quel était l'objectif que devait atteindre l'enfant dysphasique ? **Au T1, elle avait exprimé que l'association couleur-objet était déjà compliquée pour l'élève.**
- Comment se sont déroulés les événements ? Comment ça a commencé ? Comment ça s'est poursuivi ?
- Et l'enfant qu'est-ce qu'il faisait ? Les autres enfants pendant ce temps-là, qu'est-ce qu'ils faisaient ? Et toi tu faisais quoi ? Comment s'est terminée l'activité ? Qu'est-ce qu'il te reste comme sensation de ce moment-là précis ?
- Où la dysphasie constitue-t-elle une difficulté pour l'enfant dans cette activité ? A quoi as-tu pu l'observer ?
- As-tu dû faire des choses plus spécifiques pour l'enfant dysphasique en comparaison avec ce que tu avais prévu de faire avec les autres enfants ?

Activité 2 : le passage à la version semi-concrète en calcul mental (juste les couleurs)

Rappel : tu m'expliquais que lors de ce passage à la feuille, l'élève avait des difficultés à se représenter le matériel. Tu l'avais alors remis devant elle. L'association des couleurs était compliquée, elle ne respectait pas le fait de mettre le bleu avec le bleu mais mettait par exemple (c'est ton exemple 😊) le bleu avec du vert. Tu avais essayé sans les codes couleurs et c'était pire.

Tu expliquais donc qu'elle entoure avec ses crayons de couleurs. Tu as parlé que tu passais par la gestuelle, tu voulais toucher différents canaux.

Questions concernant l'entretien au temps 1 :

- Où cette activité se place-t-elle par rapport au programme que tu suis ? C'est un peu pour comprendre comment se mettent les choses.
- Qu'est-ce qui vient avant ? Après ?
- Qu'est-ce qui était attendu des enfants pendant l'activité ?
- Qu'est-ce que tu attendais de cette activité ?
- Qu'elle devait être sa plus-value ?

- Quel était l'objectif que devait atteindre l'enfant dysphasique ?

- Comment se sont déroulés les événements ? Comment ça a commencé ? Comment ça s'est poursuivi ?

- Et l'enfant qu'est-ce qu'il faisait ? Les autres enfants pendant ce temps-là, qu'est-ce qu'ils faisaient ? Et toi tu faisais quoi ? Comment s'est terminée l'activité ? Qu'est-ce qu'il te reste comme sensation de ce moment-là précis ?

- Où la dysphasie constitue-t-elle une difficulté pour l'enfant dans cette activité ? A quoi as-tu pu l'observer ?

- As-tu dû faire des choses plus spécifiques pour l'enfant dysphasique en comparaison avec ce que tu avais prévu de faire avec les autres enfants ? **Au T1, elle a exprimé que l'aspect du langage fonctionnait moyennement et que de pouvoir le dépasser pour aller vers du visuel et de la gestuelle (passage par le corps).**

TEMPS 2

Une **activité** qui a bien fonctionné / une **activité** qui a moins bien fonctionné →
Rappeler que l'on est dans la description de faits, pas de jugement ...

« Je te propose, si tu es d'accord, de laisser revenir la dernière situation en mathématiques dans laquelle ... »

- tu as pris du plaisir à observer l'élève dysphasique réaliser sa tâche avec succès

- tu as ressenti une émotion négative suite à des difficultés observées auprès de l'élève dysphasique lors de la réalisation de sa tâche

Relances pour chaque situation évoquée : formuler des questions qui guident vers le préréfléchi, celles qui induiront une réponse ponctuelle et réfléchie : du questionnement descriptif !

- est-ce que tu as cette situation ?
- est-ce que tu peux la décrire ? Où étais-tu dans la classe ? A côté de qui ? Comment était la lumière ? Comment était-il assis ? Avec quel stylo écrivait-il ? Quels objets étaient sur la table ?
- Que fais-tu quand tu fais cette tâche ? Comment le fais-tu ?

À cocher pour chaque activité

- Où cette activité se place-t-elle par rapport au programme que tu suis ? C'est un peu pour comprendre comment se mettent les choses. Qu'est-ce qui vient avant ? Après ? - Qu'est-ce qui était attendu des enfants pendant l'activité ? Qu'est-ce que tu attendais de cette activité ? Qu'elle devait être sa plus-value ? - Quel était l'objectif que devait atteindre l'enfant dysphasique ? Comment se sont déroulés les événements ? Comment ça a commencé ? Comment ça s'est poursuivi ? Et l'enfant qu'est-ce qu'il faisait ? Les autres enfants pendant ce temps-là, qu'est-ce qu'ils faisaient ? Et toi tu faisais quoi ? Comment s'est terminée l'activité ? Qu'est-ce qu'il te reste comme sensation de ce moment-là précis ? - Où la dysphasie constitue-t-elle une difficulté pour l'enfant dans cette activité ? A quoi as-tu pu l'observer ? - As-tu dû faire des choses plus spécifiques pour l'enfant dysphasique en comparaison avec ce que tu avais prévu de faire avec les autres enfants ?	
--	--

3.2. Pour Vincent

Fiche T2 Vincent

TEMPS 1

➔ *Rappeler que l'on est dans la description de faits, pas de jugement ...*

Activité 1 : Classement des nombres (en marelle) ➔ aspect ordinal

Résumé : Tu m'avais parlé d'une activité dans laquelle les élèves avaient une marelle et des nombres à replacer dans l'ordre. Ces nombres n'avaient pas de lien entre eux (7 – 12 – 15), les écarts entre ces nombres n'étaient pas réguliers. Les actions que tu demandais étaient de découper et placer les nombres dans l'ordre. Après cela il fallait confronter par deux.

Questions concernant l'entretien au temps 1 :

- Où cette activité se place-t-elle par rapport au programme que tu suis ? C'est un peu pour comprendre comment se mettent les choses. Qu'est-ce qui vient avant ? Après ?
- Qu'est-ce qui était attendu des enfants pendant l'activité ? Qu'est-ce que tu attendais de cette activité ? Qu'elle devait être sa plus-value ?
- Quel était l'objectif que devait atteindre l'enfant dysphasique ? Comment se sont déroulés les événements ? Comment ça a commencé ? Comment ça s'est poursuivi ? Et l'enfant qu'est-ce qu'il faisait ? Les autres enfants pendant ce temps-là, qu'est-ce qu'ils faisaient ? Et toi tu faisais quoi ? Comment s'est terminée l'activité ? Qu'est-ce qu'il te reste comme sensation de ce moment-là précis ?
- Où la dysphasie constitue-t-elle une difficulté pour l'enfant dans cette activité ? A quoi as-tu pu l'observer ?
- As-tu dû faire des choses plus spécifiques pour l'enfant dysphasique en comparaison avec ce que tu avais prévu de faire avec les autres enfants ?

Activité 2 : Calcul rapide

Rappel : Il ne sait pas aller vite, il le sait, c'était la consigne. Je n'ai pas adapté parce que j'essaie d'être le moins différent possible avec lui qu'avec les autres. Au palier 1, je fais la même chose pour tout le monde et puis je suis disponible s'il a besoin

d'aide mais comme pour n'importe quel autre élève. La base est la même pour tous. J'adapte peu parce que je pense qu'il est demandeur de ça. Au cours de la journée, je lui demande si j'écris à sa place parce qu'il a de moins en moins d'énergie. Je pense que ne pas trop adapter le porte. J'essaie de l'infantiliser le moins possible et lui « rentrer dans le lard ». Il a confiance en moi car il voit que je ne fais pas trop de différence, il est juste plus lent.

Questions concernant l'entretien au temps 1 :

- Où cette activité se place-t-elle par rapport au programme que tu suis ? C'est un peu pour comprendre comment se mettent les choses. Qu'est-ce qui vient avant ? Après ?
- Qu'est-ce qui était attendu des enfants pendant l'activité ? Qu'est-ce que tu attendais de cette activité ? Qu'elle devait être sa plus-value ?
- Quel était l'objectif que devait atteindre l'enfant dysphasique ? Comment se sont déroulés les événements ? Comment ça a commencé ? Comment ça s'est poursuivi ? Et l'enfant qu'est-ce qu'il faisait ? Les autres enfants pendant ce temps-là, qu'est-ce qu'ils faisaient ? Et toi tu faisais quoi ? Comment s'est terminée l'activité ? Qu'est-ce qu'il te reste comme sensation de ce moment-là précis ?
- Où la dysphasie constitue-t-elle une difficulté pour l'enfant dans cette activité ? A quoi as-tu pu l'observer ? *L'enseignant expliquait qu'il aidait l'élève dys à découper, parfois ce premier demandait à son voisin de l'aider.*
- As-tu dû faire des choses plus spécifiques pour l'enfant dysphasique en comparaison avec ce que tu avais prévu de faire avec les autres enfants ?

TEMPS 2

Une activité qui a bien fonctionné / une activité qui a moins bien fonctionné.

« Je te propose, si tu es d'accord, de laisser revenir la dernière situation en mathématiques dans laquelle ... »

- tu as pris du plaisir à observer l'élève dysphasique réaliser sa tâche avec succès

- tu as ressenti une émotion négative suite à des difficultés observées auprès de l'élève dysphasique lors de la réalisation de sa tâche

Relances pour chaque situation évoquée : formuler des questions qui guident vers le préréfléchi, celles qui induiront une réponse ponctuelle et réfléchie : du questionnement descriptif !

- est-ce que tu as cette situation ?
- est-ce que tu peux la décrire ? Où étais-tu dans la classe ? A côté de qui ? Comment était la lumière ? Comment était-il assis ? Avec quel stylo écrivait-il ? Quels objets étaient sur la table ?
- Que fais-tu quand tu fais cette tâche ? Comment le fais-tu ?

À cocher pour chaque activité

- Où cette activité se place-t-elle par rapport au programme que tu suis ? C'est un peu pour comprendre comment se mettent les choses. Qu'est-ce qui vient avant ? Après ? - Qu'est-ce qui était attendu des enfants pendant l'activité ? Qu'est-ce que tu attendais de cette activité ? Qu'elle devait être sa plus-value ? - Quel était l'objectif que devait atteindre l'enfant dysphasique ? Comment se sont déroulés les événements ? Comment ça a commencé ? Comment ça s'est poursuivi ? Et l'enfant qu'est-ce qu'il faisait ? Les autres enfants pendant ce temps-là, qu'est-ce qu'ils faisaient ? Et toi tu faisais quoi ? Comment s'est terminée l'activité ? Qu'est-ce qu'il te reste comme sensation de ce moment-là précis ? - Où la dysphasie constitue-t-elle une difficulté pour l'enfant dans cette activité ? A quoi as-tu pu l'observer ? - As-tu dû faire des choses plus spécifiques pour l'enfant dysphasique en comparaison avec ce que tu avais prévu de faire avec les autres enfants ?	
--	--

3.3. Pour Marine

Fiche T2 Marine

Activités en mathématiques citées : apprentissage du nombre 24, passage à la dizaine inférieure, additions et soustractions en général

TEMPS 1

Activité 1 : l'apprentissage du nombre 24

Rappel : tu m'as parlé d'avoir joué des situations avec eux. Tu m'as expliqué que pour trouver des amis « fois » et des amis « partagés » vous aviez joué avec des mignonnettes (chocolat ? utilité ?), vous alliez au magasin. Ces situations, tu m'as dit les avoir menées en collectif.

Attention, a-t-on bien compris l'activité ?

Questions concernant l'entretien au temps 1 : (tout !)

- Où cette activité se place-t-elle par rapport au programme que tu suis ? C'est un peu pour comprendre comment se mettent les choses.
- Qu'est-ce qui vient avant ? Après ?
- Qu'est-ce qui était attendu des enfants pendant l'activité ?
- Qu'est-ce que tu attendais de cette activité ?
- Qu'elle devait être sa plus-value ?
- Quel était l'objectif que devait atteindre l'enfant dysphasique ?
- Comment se sont déroulés les événements ? Comment ça a commencé ? Comment ça s'est poursuivi ?
- Et l'enfant qu'est-ce qu'il faisait ? Les autres enfants pendant ce temps-là, qu'est-ce qu'ils faisaient ? Et toi tu faisais quoi ? Comment s'est terminée l'activité ? Qu'est-ce qu'il te reste comme sensation de ce moment-là précis ?
- Où la dysphasie constitue-t-elle une difficulté pour l'enfant dans cette activité ? A quoi as-tu pu l'observer ?
- As-tu dû faire des choses plus spécifiques pour l'enfant dysphasique en comparaison avec ce que tu avais prévu de faire avec les autres enfants ?

Activité 2 : le « passage à la dizaine » ou plutôt si je corrige le passage à la dizaine inférieure

Rappel : tu m'as expliqué qu'ils dessinaient les petits « tout seul », ou des points Léo ou des jetons. Tu parlais donc du passage à la dizaine lors des soustractions. Tu m'avais donné l'exemple de $15 - 9$.

Tu exprimais également que ça avait été encore plus compliqué pour $63 - 8$.

Tu m'as dit que l'élève dys avait des difficultés dans la procédure, que la représentation des nombres était bonne.

Questions concernant l'entretien au temps 1 : (tout !)

- Où cette activité se place-t-elle par rapport au programme que tu suis ? C'est un peu pour comprendre comment se mettent les choses.
- Qu'est-ce qui vient avant ? Après ?
- Qu'est-ce qui était attendu des enfants pendant l'activité ?
- Qu'est-ce que tu attendais de cette activité ?
- Qu'elle devait être sa plus-value ?
- Quel était l'objectif que devait atteindre l'enfant dysphasique ?
- Comment se sont déroulés les événements ? Comment ça a commencé ? Comment ça s'est poursuivi ?
- Et l'enfant qu'est-ce qu'il faisait ? Les autres enfants pendant ce temps-là, qu'est-ce qu'ils faisaient ? Et toi tu faisais quoi ? Comment s'est terminée l'activité ? Qu'est-ce qu'il te reste comme sensation de ce moment-là précis ?
- Où la dysphasie constitue-t-elle une difficulté pour l'enfant dans cette activité ? A quoi as-tu pu l'observer ?

Elle a exprimé (au T1) que le support visuel était important (moins les points Léo car tous les mêmes et attachés en paquet de 10 par une attache trombone. L'élève dysphasique manipule mieux les jetons bicolores en dessous de 20 et va vers les points Léo lorsqu'on est au-delà de 20. (voir verbatims à ce sujet)

- As-tu dû faire des choses plus spécifiques pour l'enfant dysphasique en comparaison avec ce que tu avais prévu de faire avec les autres enfants ?

TEMPS 2

Une **activité** qui a bien fonctionné / une **activité** qui a moins bien fonctionné ➔

Rappeler que l'on est dans la description de faits, pas de jugement ...

« Je te propose, si tu es d'accord, de laisser revenir la dernière situation en mathématiques dans laquelle ...

- tu as pris du plaisir à observer l'élève dysphasique réaliser sa tâche avec succès
- tu as ressenti une émotion négative suite à des difficultés observées auprès de l'élève dysphasique lors de la réalisation de sa tâche

Relances pour chaque situation évoquée : formuler des questions qui guident vers le préréfléchi, celles qui induiront une réponse ponctuelle et réfléchie : du questionnement descriptif !

- est-ce que tu as cette situation ?
- est-ce que tu peux la décrire ? Où étais-tu dans la classe ? A côté de qui ? Comment était la lumière ? Comment était-il assis ? Avec quel stylo écrivait-il ? Quels objets étaient sur la table ?
- Que fais-tu quand tu fais cette tâche ? Comment le fais-tu ?

À cocher pour chaque activité

- Où cette activité se place-t-elle par rapport au programme que tu suis ? C'est un peu pour comprendre comment se mettent les choses. Qu'est-ce qui vient avant ? Après ? - Qu'est-ce qui était attendu des enfants pendant l'activité ? Qu'est-ce que tu attendais de cette activité ? Qu'elle devait être sa plus-value ? - Quel était l'objectif que devait atteindre l'enfant dysphasique ? Comment se sont déroulés les événements ? Comment ça a commencé ? Comment ça s'est poursuivi ? Et l'enfant qu'est-ce qu'il faisait ? Les autres enfants pendant ce temps-là, qu'est-ce qu'ils faisaient ? Et toi tu faisais quoi ? Comment s'est terminée l'activité ? Qu'est-ce qu'il te reste comme sensation de ce moment-là précis ? - Où la dysphasie constitue-t-elle une difficulté pour l'enfant dans cette activité ? A quoi as-tu pu l'observer ? - As-tu dû faire des choses plus spécifiques pour l'enfant dysphasique en comparaison avec ce que tu avais prévu de faire avec les autres enfants ?	
--	--

3.4. Pour Bertrand

Fiche T2 Bertrand

TEMPS 1

Activité 1 : L'addition écrite

Résumé : Il a vite compris comment poser les additions. Il a compris le principe même s'il y a d'autres soucis. Si le résultat donne 15, il a un 1 et un 5. Le nombre n'est pas bien construit. C'est systématique, il sait appliquer les étapes mais ça ne fait pas sens pour lui. Je suis entrain de retravailler le passage par la dizaine avec lui en duel (travail en individuel). Pendant ce temps, je lui apprend à utiliser des cubes et des barres de dizaines pour matérialiser U, D et C. Il fait le rapprochement entre 42 et les barres de manipulation, il a besoin de l'objet pour visualiser le nombre. Au niveau des consignes, utilisation de l'ordinateur afin que l'enseignant soit disponible pour les autres et que l'enfant dysphasique puisse avancer sans cette barrière de la compréhension.

Questions concernant l'entretien au temps 1 :

- Où cette activité se place-t-elle par rapport au programme que tu suis ? C'est un peu pour comprendre comment se mettent les choses. Qu'est-ce qui vient avant ? Après ?
- Qu'est-ce qui était attendu des enfants pendant l'activité ? Qu'est-ce que tu attendais de cette activité ? Qu'elle devait être sa plus-value ?
- Quel était l'objectif que devait atteindre l'enfant dysphasique ? Comment se sont déroulés les événements ? Comment ça a commencé ? Comment ça s'est poursuivi ? Et l'enfant qu'est-ce qu'il faisait ? Les autres enfants pendant ce temps-là, qu'est-ce qu'ils faisaient ? Et toi tu faisais quoi ? Comment s'est terminée l'activité ? Qu'est-ce qu'il te reste comme sensation de ce moment-là précis ?
- Où la dysphasie constitue-t-elle une difficulté pour l'enfant dans cette activité ? A quoi as-tu pu l'observer ?
- As-tu dû faire des choses plus spécifiques pour l'enfant dysphasique en comparaison avec ce que tu avais prévu de faire avec les autres enfants ?

TEMPS 2

Une activité qui a bien fonctionné / une activité qui a moins bien fonctionné ➔

Rappeler que l'on est dans la description de faits, pas de jugement ...

« Je te propose, si tu es d'accord, de laisser revenir la dernière situation en mathématiques dans laquelle ...

- tu as pris du plaisir à observer l'élève dysphasique réaliser sa tâche avec succès
- tu as ressenti une émotion négative suite à des difficultés observées auprès de l'élève dysphasique lors de la réalisation de sa tâche

Relances pour chaque situation évoquée : formuler des questions qui guident vers le préréfléchi, celles qui induiront une réponse ponctuelle et réfléchie : du questionnement descriptif !

- est-ce que tu as cette situation ?
- est-ce que tu peux la décrire ? Où étais-tu dans la classe ? A côté de qui ?
Comment était la lumière ? Comment était-il assis ? Avec quel stylo écrivait-il ? Quels objets étaient sur la table ?
- Que fais-tu quand tu fais cette tâche ? Comment le fais-tu ?

À cocher pour chaque activité

- Où cette activité se place-t-elle par rapport au programme que tu suis ? C'est un peu pour comprendre comment se mettent les choses. Qu'est-ce qui vient avant ? Après ?	
- Qu'est-ce qui était attendu des enfants pendant l'activité ? Qu'est-ce que tu attendais de cette activité ? Qu'elle devait être sa plus-value ?	
- Quel était l'objectif que devait atteindre l'enfant dysphasique ? Comment se sont déroulés les événements ? Comment ça a commencé ? Comment ça s'est poursuivi ? Et l'enfant qu'est-ce qu'il faisait ? Les autres enfants pendant ce temps-là, qu'est-ce qu'ils faisaient ? Et toi tu faisais quoi ? Comment s'est terminée l'activité ? Qu'est-ce qu'il te reste comme sensation de ce moment-là précis ?	
- Où la dysphasie constitue-t-elle une difficulté pour l'enfant dans cette activité ? A quoi as-tu pu l'observer ?	
- As-tu dû faire des choses plus spécifiques pour l'enfant dysphasique en comparaison avec ce que tu avais prévu de faire avec les autres enfants ?	

Annexe 4 : Retranscriptions du temps 2

4.1. Sandrine

1
2
3 C : Je vais te demander de te replonger, si tu es d'accord, dans
4 une activité dont tu m'as parlé à l'entretien précédent. Pour cette
5 activité, tu me disais que tu utilisais du matériel cuisenaire. Est-ce
6 que peut-être je pourrais faire une photo du matériel.
7
8 S : Oui oui (et elle va le chercher). De tout le matériel ? Parce que
9 j'ai les mètres, j'ai les machins...
10
11 C : Un élément de chaque... Ici c'était le matériel cuisenaire dont tu
12 parlais. Je ferai une photo à la fin.
13
14 S : Et donc il y a le référentiel (en montrant en-dessous du
15 tableau) qui peut servir et les élèves l'ont dans leur farde aussi.
16
17 C : Donc tu me disais que tu utilisais la manipulation du matériel
18 cuisenaire en calcul mental. Tu m'as parlé que l'élève comprenait
19 les couleurs, que les unités étaient en jaune, etc. Tu disais que
20 l'élève manipulait et parvenait bien à verbaliser ce qu'elle avait
21 devant elle. Tu m'as expliqué j'ai dix petits cubes donc j'ai une
22 dizaine. Tu disais que maintenant elle utilisait ce matériel pour faire
23 $45 + 23$ ou pour faire les calculs avec passage par la dizaine. Alors
24 concernant cette activité, on souhaite savoir où cette activité se
25 place par rapport à tout le programme que tu suis. On a le souhait
26 de savoir un peu plus, de comprendre un peu mieux comment les
27 choses se mettent en place.
28
29 S : C'est dans le travail de révision des notions jusque 100 parce
30 qu'elle a encore des difficultés à passer ce cap. Donc elle utilise
31 encore... (elle regarde le matériel) mais elle s'en détache très vite.
32 Aujourd'hui en tous cas, elle n'a pas sorti son matériel et elle s'en
33 est sortie. J'étais surprise.
34
35 C : Après 15 jours de vacances...
36
37 S : Après 15 jours de vacances mais elle a été suivie par Béatrice
38 [institutrice retraitée]
39
40 C : Qu'est-ce qui venait juste avant la mise en place de ce
41 matériel ?
42
43 S : Le travail quotidien : donc elle utilisait son matériel, on a fait
44 des dessins aussi, elle fait des paquets. On essaie tout doucement

45 de s'en détacher et elle fait des points de couleurs, des petits
46 points jaunes, des petits points verts,... au lieu d'utiliser en
47 permanence son matériel.

48

49 C : Donc ça c'est le « après ».

50

51 S : C'est le « après »... Et ce qu'elle fait aussi maintenant c'est, elle
52 peut entourer aussi les... Si tu as $23 + 45$, elle entoure en vert les
53 dizaines, en jaune les unités. Donc elle utilise ses couleurs.

54 C : Est-ce que tu pourrais te replonger dans l'activité et nous
55 préciser ce qui était attendu des enfants pendant l'activité ? Des
56 enfants de manière générale

57

58 S : Qu'ils soient capables d'utiliser un procédé. Je propose
59 plusieurs procédés et ils rentrent dans celui avec lequel ils se
60 sentent le mieux.

61

62 C : Qu'est-ce que tu attendais de cette activité ?

63

64 S : Qu'ils sachent résoudre les calculs : qu'ils sachent utiliser un
65 procédé et donner la bonne réponse.

66

67 C : Quelle devait être la plus value au terme de cette activité ?

68

69 S : La plus value de cette activité...

70

71 C : Ton objectif...

72

73 S : Qu'ils sachent résoudre les calculs pour arriver progressivement
74 à sortir des nombres simples pour arriver au passage centaine
75 euh... Une fois qu'ils arrivent à maîtriser les 100 premiers nombres
76 en général ils ont plus facile pour aborder la suite.

77

78 C : Quel était l'objectif que devait atteindre l'élève dysphasique ?

79

80 S : Capable progressivement de se détacher de son matériel.

81

82 C : Est-ce que tu pourrais reprendre la manière... comment se sont
83 déroulés les événements ? Peut-être reprendre comment ça a
84 commencé et comment ça s'est poursuivi.

85

86 S : L'utilisation du matériel...pour le calcul mental ?

87

88 C : Oui

89

90 S : En début d'année, j'ai vu qu'elle avait des difficultés. Je me suis
91 dit « qu'est-ce qu'on pourrait mettre en place ? ». J'ai vu qu'avec
92 elle, ce qui fonctionnait, c'était l'utilisation du matériel, cuisenaire

93 entre autres. Au début, j'ai pris même des crayons et différents
94 objets pour travailler les vingt premiers nombres et progresser
95 comme ça. Et donc j'essayais de mettre en place les notions de
96 couleurs pour qu'elle arrive à le faire sur sa feuille aussi. La
97 question c'était quoi ?

98

99 C : Comment se sont déroulés les événements ?

100

101 S : Elle pouvait utiliser son matériel, en même temps elle utilisait
102 ses crayons de couleurs. Et donc elle pouvait aussi confirmer sa
103 réponse par l'utilisation de son matériel. Et ça ça fonctionnait. Le
104 souci que j'ai parfois constaté c'est qu'elle jouait avec son matériel.
105 Et elle pouvait déranger les autres. C'est pour cela que je l'ai
106 « isolée », enfin je l'ai mise seule sur un banc, comme en plus elle
107 est très bavarde, pour essayer de la mettre dans une bulle, qu'elle
108 puisse se concentrer davantage sans embêter les autres.

109

110 C : Est-ce que tu pourrais revenir sur ce que faisait l'élève et peut-
111 être préciser en parallèle ce que faisaient les autres enfants
112 pendant ce temps-là ?

113

114 S : Pendant qu'elle manipulait et qu'elle mettait ses couleurs ?

115

116 C : Oui

117

118 S : Certains autres enfants avaient besoin aussi d'utiliser leurs
119 couleurs, donc ils passaient aussi soit par la méthode des
120 cuisenaires soit par tout simplement l'utilisation des crayons de
121 couleurs, ils repassaient sur leurs nombres. D'autres n'avaient pas
122 besoin de « petit truc », de « petite astuce » et faisait une page de
123 contrat math sans souci.

124

125 C : Et toi, tu faisais quoi ?

126

127 S : (Réfléchit, main sur le front) Soit j'allais voir ce qu'elle faisait,
128 soit je m'occupais d'autres enfants qui avaient aussi besoin de mon
129 aide. Dans la classe, comme il y a plusieurs enfants en difficulté, il
130 faut gérer.

131

132 C : Comment s'est terminée l'activité vécue ?

133

134 S : Elle était très fière au début d'utiliser son matériel et ici
135 maintenant je vois que ça l'ennuie, qu'elle a envie de passer à
136 autre chose. C'est pour cela que j'utilise maintenant les trois
137 couleurs avec elle, et ça a l'air de faire de l'effet. Alors qu'elle a
138 besoin encore de faire des procédés, elle part du principe que ça la
139 fatigue et donc elle a tendance à mettre n'importe quoi. Il faut
140 donc la recadrer par rapport à ça.

141

142 C : Qu'est-ce qu'il te reste comme sensations de ce moment-là ?

143

144 S : Ce qu'il me reste de ce moment-là... (réfléchit). Le point positif,
145 c'est la satisfaction de voir qu'elle peut y arriver. Le point négatif,
146 c'est que comme c'est une enfant dysphasique, ce que tu lui
147 apprends, tu peux parfois recommencer la semaine suivante ou le
148 jour même, c'est effacé. Et donc tu dois reprendre... Chaque fois tu
149 dis, ça y est, j'ai fait une victoire, c'est gagné. Et la semaine
150 suivante tu veux revenir dessus et tu te dis « oups », ce n'est pas
151 acquis. Ou parfois ça va être acquis et tu te dis... t'es surprise de te
152 dire « comment ça se fait qu'elle a réussi ça alors que c'est
153 compliqué ? » et quelque chose de plus simple, elle va le rater.
154 Mais globalement, je trouve que c'est une enfant qui évolue bien
155 depuis le début de l'année.

156 C : Où la dysphasie constitue-t-elle une difficulté pour l'élève dans
157 l'activité ?

158

159 S : La compréhension des consignes. Puisqu'elle a des difficultés au
160 niveau du langage oral, elle a des difficultés au niveau de la
161 précision des consignes. Et donc je la fais verbaliser, je lui fais
162 répéter les consignes, voir ce qu'elle a compris réellement et de me
163 montrer ce qu'elle a compris.

164

165 C : Est-ce que tu saurais revenir sur quelque chose que tu as pu
166 observer justement par rapport à ...

167

168 S : Si je reprends les cuisenaires, au début, si je lui demandais de
169 faire le nombre, elle avait des difficultés à comprendre que dix
170 réglettes ça pouvait faire 100. Donc elle avait tendance à soit
171 oublier des réglettes, soit à ne pas arriver au bon nombre.

172

173 C : As-tu dû faire des choses plus spécifiques pour l'élève
174 dysphasique en comparaison avec ce que tu avais prévu de faire
175 avec les autres enfants ?

176

177 S : Oui. Comme elle a des difficultés de compréhension du
178 langage, je dois répéter les consignes de différentes manières, je
179 dois utiliser soit du matériel de manière plus longue sur l'année et
180 refaire des petits dessins au tableau ou venir près d'elle et lui
181 refaire des schémas pour que « ça s'imprime » dans son cerveau.
182 C'est chaque fois aller la chercher, jamais la laisser seule.

183

184 C : Alors ça c'est pour la première activité que j'avais relevée lors
185 de notre premier entretien. J'avais relevé une deuxième activité où
186 tu expliquais que lors du passage à la feuille, l'élève avait des
187 difficultés à se représenter le matériel. Tu avais remis le matériel
188 devant elle. Que l'association des couleurs était compliquée, qu'elle

189 ne respectait pas le fait de mettre le bleu avec le bleu mais mettait
190 par exemple, pour reprendre ton exemple le bleu avec le vert. Tu
191 avais essayé sans les codes couleurs et c'était pire. Tu expliquais
192 donc qu'elle entoure avec ses crayons de couleurs, tu as parlé que
193 tu passais par la gestuelle car tu avais le souhait de toucher les
194 différents canaux. Et donc concernant cette activité, je vais
195 reprendre le même type de questions que je t'ai posées juste
196 avant. Est-ce que tu saurais replacer cette activité... Où cette
197 activité se place-t-elle par rapport au programme que tu suis ?

198

199 S : On est de nouveau dans le calcul mental...

200

201 C : Oui

202

203 S : C'est comme l'activité précédente.

204

205 C : Oui c'est cela. C'est juste que c'est ici en reprenant la
206 différence avec la première activité c'était la manipulation du
207 matériel et ici c'est vraiment le passage à la feuille. Enfin c'est ce
208 que j'avais relevé comme différence entre les deux activités.

209

210 S : Donc le passage à la feuille, maintenant c'est nickel. Elle arrive
211 à accepter l'utilisation des couleurs et ne se trompe plus. Elle a
212 toujours son référentiel à portée de main ou ne fusse que cette
213 petite feuille synthèse (montre le référentiel en-dessous du
214 tableau) qu'elle regarde encore ou je lui rappelle. Mais ça va
215 beaucoup mieux.

216

217 C : Si j'ai bien compris, ce qui vient avant c'est la manipulation
218 dont on a parlé juste avant et ce qui vient après, c'est ce que tu
219 expliquais avec...

220

221 S : Le passage sur la feuille avec le code couleurs qu'elle respecte
222 maintenant et qui fonctionne.

223

224 C : Qu'est-ce qui était attendu des enfants pendant l'activité du
225 passage à la feuille ?

226

227 S : Les autres pouvaient... Les enfants qui sont aussi en difficulté
228 au niveau des mathématiques utilisaient aussi ce code couleurs et
229 ceux qui n'en ont pas besoin avaient un petit fichier de calculs à
230 faire pour progresser de manière plus individuelle.

231

232 C : Qu'est-ce que tu attendais de cette activité ?

233

234 S : Qu'elle soit réussie. Qu'elle arrive à appliquer les règles
235 dizaines avec dizaines, centaines avec centaines, et le passage

236 pour arriver au nombre 1000 parce qu'on y arrive maintenant
 237 progressivement à passer le cap des centaines.
 238
 239 C : Quelle devait être la plus value de cette activité et donc tu peux
 240 la mettre en rapport avec l'activité précédente justement ?
 241
 242 S : Qu'elle arrive à se sortir de ce matériel. Elle arrive à nettement
 243 moins l'utiliser et elle arrive à faire maintenant des calculs de
 244 manière beaucoup plus aisée.
 245
 246 C : Quel était l'objectif que devait atteindre l'élève dysphasique ?
 247
 248 S : Être capable de réaliser des calculs jusque 100 et
 249 progressivement jusque 1000. En se détachant petit à petit de son
 250 matériel et surtout comprendre cette routine de consignes au
 251 niveau du calcul mental qui est sensiblement la même au fil des
 252 mois.
 253
 254 C : Et au niveau des événements, est-ce que tu pourrais reprendre,
 255 pour qu'on comprenne bien, comment ça a commencé et comment
 256 ça s'est poursuivi ?
 257
 258 S : Début d'année ?
 259
 260 C : Oui, enfin le passage, par rapport à cette activité, le passage
 261 au niveau du semi concret, passage à la feuille...
 262
 263 S : Au départ, elle avait son matériel, ses dessins et puis elle est
 264 arrivée à la faire avec ses couleurs et maintenant elle est dans son
 265 contrat math comme les autres. Elle peut faire les mêmes
 266 exercices que les autres en utilisant toujours son code couleurs sur
 267 son cahier.
 268
 269 C : Les enfants, que faisaient-ils durant cette activité ?
 270
 271 S : Les mêmes exercices qu'elle. Sauf les enfants qui sont en
 272 avance, ils peuvent avancer à certaines pages du contrat math ou
 273 ils ont des défis en plus sur d'autres feuilles.
 274
 275 C : Comment s'est terminée l'activité ?
 276
 277 S : Bien. Elle arrive à suivre maintenant le rythme de la classe
 278 donc elle est capable de terminer une feuille d'exercices comme les
 279 autres.
 280
 281 C : Et qu'est-ce qu'il te reste comme sensations de ce moment-là ?
 282

283 S : Je pense que, même si elle a énormément progressé, je pense
284 qu'il a toujours des retours en arrière nécessaires, c'est inévitable
285 chez elle.

286

287 C : Où la dysphasie constitue-t-elle une difficulté pour l'élève dans
288 cette activité et à quoi est-ce que tu as pu l'observer ?

289

290 S : Moi je reste toujours sur l'aspect du langage, c'est toujours ça
291 qui bloque. Dès que tu changes une tournure de phrases ou que tu
292 amènes un mot un peu plus complexe, elle est perdue. Elle sait le
293 faire mais comme elle n'a pas compris la consigne.

294

295 C : Est-ce que tu as fait des choses plus spécifiques pour l'élève
296 dysphasique en comparaison avec ce que tu avais prévu pour les
297 autres enfants ?

298

299 S : Je suis plus... même si on peut être plus attentif à tous les
300 enfants mais tu as regard différent sur l'enfant dysphasique,
301 j'adapte mon langage quand je lui parle, j'utilise... j'essaie de
302 mettre des synonymes, de lui parler en utilisant différents mots
303 pour arriver à l'objectif jusqu'à ce qu'elle comprenne.

304

305 C : Donc tu paraphrases...

306

307 S : Oui. Beaucoup de gestes aussi.

308

309 C : Voilà concernant les deux activités dont on avait parlées dans le
310 premier entretien. Est-ce que tu voulais dire autre chose... ?

311

312 S : Non.

313

314 C : On va passer du coup à la deuxième phase de mon
315 questionnaire. Je vais te demander, si tu es d'accord, de revenir
316 sur une activité plus actuelle, donc la fois passée je t'avais
317 demandé de te replonger dans le début de l'année, une activité qui
318 a bien fonctionné dans un premier temps. Je te rappelle qu'on est
319 dans une description de faits, on n'est pas dans le jugement. Ce
320 qui m'intéresse c'est la récolte de choses vécues. Est-ce que tu as
321 une situation ?

322

323 S : Soit j'ai la leçon de capacité que j'ai vue aujourd'hui ou soit les
324 tables de multiplication.

325

326 C : On est sur les nombres donc...

327

328 S : Plus les nombres ? Les tables alors...

329

330 C : Est-ce que tu peux me décrire cette activité ?

331

332 S : J'ai constaté depuis le début de l'année qu'elle a toujours des
333 difficultés à mémoriser ses tables de multiplication malgré les
334 différentes manipulations qu'on avait déjà faites depuis des mois.
335 Donc on a fait les choses traditionnelles : les paquets, via des
336 objets, via des dessins, sur le passage à la feuille, etc. J'ai ressorti
337 mon jeu les « Multimalins » pour toucher le côté plus affectif chez
338 elle.

339

340 C : Est-ce que je pourrais faire une photo ?

341

342 S : Tu pourras faire une photo. J'ai la version en conjugaison mais
343 c'est le même concept.

344

345 C : Ah oui...

346

347 S : Et il y a un CD, il y a... T'as un bouquin, t'as le CD, des jeux. Et
348 donc je raconte des histoires, t'as le truc... Je te montre un truc ou
349 ... ?

350

351 C : Oui

352

353 S : (prend une feuille et écrit) Par exemple, si tu as 9×7 . C'est
354 monsieur 9 qui fait le malin et qui est sur son plongeur en forme
355 de 7. Comme il veut faire le malin pour épater ses copains, il veut
356 sauter la tête en arrière. Et donc il saute dans la piscine.
357 Evidemment, il se cogne la tête, il n'est pas content et en cognant,
358 il a deux grosses bosses. Et donc $9 \times 7 = 63$. Et donc ça l'a fait
359 rire, je mets de nouveau des gestes avec elle, je parle avec les
360 mains, je fais les dessins au tableau et je lui demande de
361 reverbaler ce que j'ai expliqué, de raconter une petite histoire ou
362 comment elle pourrait vivre la situation. Donc je la prends aussi,
363 elle et d'autres enfants, ils vont au tableau et ils remiment la
364 situation. J'ai constaté que pour des choses très affectives, elle a
365 tendance à mieux les enregistrer. Et quand je fais des tests, je dois
366 lui laisser forcément plus de temps que les autres mais elle arrive à
367 donner les réponses correctes. Pas toujours des 10/10 mais...

368

369 C : Où cette activité se place-t-elle par rapport au programme que
370 tu suis ?

371

372 S : C'est la continuité des matières... la suite de deuxième année.
373 Pour après travailler le calcul mental et le calcul écrit.

374

375 C : Mais donc tu disais que c'était actuel donc tu avais...

376

377 S : C'est un drill depuis le début de l'année. Je reviens tout le
378 temps dessus. Ce n'est jamais... Avec une enfant dysphasique en

379 plus, ça s'efface très vite donc... Je ne dis pas systématiquement
380 chaque semaine, mais au moins toutes les deux semaines, je
381 reviens dessus.

382

383 C : On a parlé de ce qui venait juste avant l'activité. Est-ce que tu
384 pourrais te projeter sur ce qui... enfin après ce type d'activité ?

385

386 S : Avec elle, je sais qu'elle doit avoir des images mentales dans la
387 tête donc si je reprends simplement le petit calcul 9×7 , je dirai
388 « tu te souviens comment le petit personnage... », elle va éclater
389 de rire, elle va se mimer corporellement la situation et elle va me
390 sortir la bonne réponse.

391

392 C : Est-ce que tu peux me préciser ce qui était attendu des enfants
393 pendant l'activité ?

394

395 S : Dans ce cas-ci, on a tous fait la même chose parce que je ne
396 voulais pas l'isoler donc on a tous fait la même chose. L'objectif
397 était de pouvoir se créer une image mentale et de pouvoir après
398 donner la bonne réponse, essayer de la mémoriser.

399

400 C : Qu'est-ce que tu attendais de cette activité ? La fixation de
401 l'image mentale pour répondre, c'est ce que tu venais de dire...

402

403 S : Oui oui

404

405 C : Au niveau de la plus value, quelle était, selon toi, la plus value
406 de cette activité ?

407

408 S : Ca a un côté pour moi très affectif. Je ne fais pas toutes les
409 tables en gestion mentale comme ça, je sélectionne certaines
410 tables qui posent problème comme le 9×7 , ils ont plus de
411 difficultés entre autres. Je sélectionne certains calculs et alors je
412 fais un peu l'andouille et ils retiennent facilement. Souvent
413 simplement en faisant mine de faire le geste, ils disent « ah oui »
414 et hop l'histoire revient et ils se souviennent de la bonne réponse.

415

416 C : Quel était l'objectif que devait atteindre l'élève dysphasique ?

417

418 S : Pouvoir se créer une image mentale mais surtout à la fin retenir
419 le calcul.

420

421 C : Est-ce que tu pourrais revenir sur la manière dont les
422 événements se sont déroulés ? Dans le temps, concernant cette
423 activité...

424

425 S : Pour le « Multimalin », je suis arrivée avec différentes histoires
426 en disant que comme je constatais qu'il y avait des difficultés dans

427 la mémorisation de certaines tables, on allait apprendre ça sous
428 une autre forme. Et donc j'ai commencé à raconter des petites
429 histoires, ils ont essayé de créer eux-mêmes d'autres histoires qui
430 pourraient fonctionner aussi. Comme la dysphasique est dans
431 l'émotionnel - affectif, elle a accroché à 150% et elle essayait elle-
432 même de trouver des petites histoires par rapport à ces calculs-là.

433

434 C : Et l'enfant, qu'est-ce qu'il faisait concrètement ?

435

436 S : Quand je la regardais, elle mimait en fait, elle faisait
437 exactement ce que je faisais, avec un grand sourire. Elle était très
438 contente. Elle rigolait en général.

439

440 C : Et les autres enfants pendant ce temps-là ?

441

442 S : La même activité.

443

444 C : Et au niveau de... Tu disais qu'elle rigolait, eux ils étaient... ?

445

446 S : Aussi dans la dynamique positive et c'était une bonne
447 ambiance.

448

449 C : Et donc qu'est-ce qu'il te reste comme sensations justement de
450 ce moment-là ?

451

452 S : Une sensation très positive parce que j'ai vu qu'ils avaient
453 accroché. D'une année à l'autre ça ne fonctionne pas de la même
454 manière mais cette classe-ci accroche et donc je sélectionne juste
455 quelques petits calculs. C'était très positif, je ne suis pas sûre
456 qu'elle va tous les retenir mais je me dis que ça revient en tous cas
457 plus facilement.

458

459 C : Où la dysphasie constitue-t-elle une difficulté pour l'élève dans
460 cette activité ?

461

462 S : Au niveau de la mémorisation. Et la représentation du nombre.
463 De nouveau, si je donne des consignes un peu différentes, ça la
464 bloque. Donc à chaque fois, remettre du vocabulaire assez simple
465 ou en tous cas, la faire reverbaler pour voir si elle a compris ce
466 que je lui demandais.

467

468 C : A quoi as-tu pu l'observer ?

469

470 S : Simplement dans l'activité « Multimalin », si j'utilise un langage
471 différent du langage quotidien qu'elle a l'habitude d'avoir, je voyais
472 sa tête changer et dire qu'elle n'avait pas compris.

473

474 C : As-tu dû faire des choses plus spécifiques pour l'élève
 475 dysphasique en comparaison avec ce que tu avais prévu de faire
 476 avec les autres enfants ?
 477
 478 S : Adapter mon langage
 479
 480 C : Ca c'est pour l'activité qui a bien fonctionné. Et maintenant, si
 481 tu es d'accord de reprendre une activité qui a moins bien
 482 fonctionné. Et je vais reprendre le même type de questions... en
 483 math. Ici, on est sur les nombres, mais après on peut...
 484
 485 S : Si on est sur une lecture de consignes où ils doivent faire un
 486 calcul.
 487
 488 C : La compétence nombres, oui...
 489
 490 S : Fractions ?
 491
 492 C : C'est en grandeurs. Ca dépend toujours le type d'activité.
 493
 494 S : Euh... les nombres. Calcul écrit ?
 495
 496 C : Peux-tu m'en dire un peu plus sur l'activité ?
 497
 498 S : On a déjà vu l'addition, la soustraction et la multiplication et
 499 l'enfant dysphasique mélange tout. Majoritairement l'addition et la
 500 soustraction donc, malgré le fait de mettre les codes couleurs, je
 501 lui fais ses lignes, dès qu'il y a des reports, une fois sur deux elle
 502 ne sait plus comment utiliser ses reports. Elle ne sait plus si elle
 503 doit les additionner, les soustraire ou elle les oublie. Ca ça
 504 demande encore pas mal de difficultés.
 505
 506 C : Donc on peut se fixer peut-être sur la soustraction écrite qui
 507 pose problème. Comme ça on choisit une activité. Est-ce que tu
 508 peux placer cette activité par rapport au programme que tu suis ?
 509
 510 S : C'est dans le cadre des matières de 3^{ème} année, il faut voir la
 511 soustraction avec ou sans passage jusqu'à 1000.
 512
 513 C : Ce qui venait juste avant la soustraction écrite ?
 514
 515 S : L'addition écrite.
 516
 517 C : Et ce qui viendra après ?
 518
 519 S : On a vu la multiplication écrite. Et maintenant on essaie de
 520 jongler sur les trois opérations.
 521

522 C : En calcul écrit ? Pour limiter la...

523

524 S : En calcul écrit.

525

526 C : Qu'est-ce qui était attendu des enfants durant l'activité ?

527

528 S : Qu'ils soient capables de résoudre la soustraction écrite en
529 utilisant le report. Donc avec elle j'ai essayé d'utiliser les deux
530 méthodes soit... Avec elle je suis passée par l'explication « chipeur
531 le renard ». Je suis partie de nouveau dans une petite histoire pour
532 toucher l'affectif. Donc ça fait du bien à certains autres aussi. Ils
533 doivent aller chiper chez le voisin. Je la prends, je lui fais le calcul
534 au tableau puis je lui dis « allais, viens chiper chez le voisin » et
535 donc elle va et elle fait au tableau. Ça l'amuse évidemment. Donc
536 elle fait au tableau, elle va chiper chez le voisin puis on essaie de
537 transférer sur sa feuille mais ce n'est pas toujours ça.

538

539 C : Qu'est-ce que tu attendais de cette activité ?

540

541 S : Qu'elle puisse réussir le calcul et surtout comprendre la
542 méthodologie.

543

544 C : Quelle devait être sa plus value ?

545

546 S : Etre capable de résoudre le calcul et surtout comprendre le
547 procédé.

548

549 C : Quel était l'objectif que devait atteindre l'élève dysphasique ?

550

551 S : Comprendre le mécanisme de la soustraction écrite.

552

553 C : Comment se sont déroulés les événements, tu parlais tout à
554 l'heure que tu avais démarré avec l'histoire de chipeur le renard, ça
555 c'est le commencement, comment ça s'est poursuivi ?

556

557 S : Avec elle, je reste toujours sur l'histoire. Dès qu'elle est seule
558 sur une feuille, elle revient très vite près de moi parce qu'elle ne
559 comprend pas. Donc je dois relancer l'histoire, et alors tant qu'elle
560 est près de moi, je dois chaque fois dire « allez, 5-9, ça ne
561 fonctionne pas, que dois-tu faire ? », « je dois chiper », « que dois-
562 tu faire ? » donc je dois chaque fois repointer de manière quasi
563 systématique, la soustraction n'est pas possible. Et donc parfois
564 elle peut réussir 5 calculs suivants. Le lendemain je reviens dessus,
565 c'est impossible ou elle repart à l'envers.

566

567 C : Les autres enfants, pendant ce temps-là, qu'est-ce qu'ils
568 faisaient ?

569

570 S : Une page de calculs écrits également.
571
572 C : Et toi, tu faisais quoi ?
573
574 S : J'aidais les enfants, soit elle parce qu'elle était à mon bureau,
575 soit d'autres enfants qui avaient besoin d'aide aussi.
576
577 C : Comment s'est terminée l'activité ?
578
579 S : Si je vois qu'elle est perdue, j'arrête, je dis « écoute, on va
580 laisser tomber », j'essaie de rester positive et on remet ça soit une
581 heure après soit j'arrête clairement et je remets ça un autre jour.
582
583 C : C'est ce qu'il s'est passé pour cette activité-là ?
584
585 S : Oui.
586
587 C : Qu'est-ce qu'il te reste comme sensations de ce moment-là ?
588
589 S : Ce n'était pas forcément un bon moment dans le sens où c'était
590 un peu agaçant de voir qu'elle ne s'en sortait pas. Humainement,
591 tu as envie parfois de t'énerver dessus parce que tu vois qu'elle n'y
592 arrive pas et tu te dis que ce n'est pas de sa faute.
593
594 C : Où la dysphasie constitue-t-elle une difficulté pour l'élève dans
595 cette activité ?
596
597 S : De nouveau les mêmes problèmes, la compréhension de
598 consignes et la méthodologie pour accéder au calcul écrit, ça ne se
599 fixe pas... la mémorisation...
600
601 C : Et à quoi as-tu pu l'observer ?
602
603 S : Parce qu'au fil des semaines, tu as beau expliquer par
604 différents chemins, ça ne se fixe pas. Donc j'essaie de toucher de
605 nouveau la gestuelle, l'affectif,... tu penses que c'est gagné puis la
606 semaine suivante ou deux jours après, tu vois que ce n'est pas
607 fixé.
608 C : As-tu dû faire des choses spécifiques pour l'élève dysphasique
609 en comparaison avec ce que tu avais prévu de faire avec les autres
610 enfants ?
611
612 S : Être patiente... Oui, forcément plus de choses dans le sens où
613 tu dois sans cesse revenir sur ces notions-là et un enfant « plus
614 traditionnel », une fois que c'est acquis, même si il oublie
615 forcément un petit peu, une fois qu'il est lancé, c'est bon. Tandis
616 que cette enfant-là, il faut chaque fois revenir dessus en
617 permanence.

618

619 C : Tu parlais de la présence aussi...

620

621 S : Oui, je suis très présente quand même.

622

623 C : Voilà, merci.

1
2 **4.2. Vincent**
3 L : Alors Vincent, je voulais te rappeler qu'on est bien dans la description de faits
4 et il n'y aura pas de jugements sur ce que tu fais, ce que tu ne fais pas, sur les
5 objectifs quoi qu'il en est. Dans un premier temps, je voulais revenir sur deux
6 activités dont tu as parlé la 1^{ère} fois qu'on s'est rencontré. Tu m'avais parlé d'une
7 activité dans laquelle les élèves avaient une marelle et ils avaient des nombres à
8 replacer dans l'ordre. Tu avais précisé que ces nombres n'avaient pas de liens
9 entre eux. Donc ça pouvait être 7, 12 et 15. Les écarts entre les nombres
10 n'étaient aucunement réguliers. Et les actions que tu demandais étaient de
11 découper, de placer les nombres dans l'ordre et puis de comparer par deux. La
12 1^{ère} question que j'ai à te poser cette activité, où se place-t-elle dans ton
13 programme ?
14 V : C'est vraiment une activité de début d'année, c'est pour voir un peu où eux en
15 sont, ils sortent de 2^e, ils arrivent en 3^e pour relancer la mécanique. Ce n'est
16 même pas une activité de 2^e primaire, on est en 1^{ère}/2^e là. Ce n'est pas du grand
17 niveau de 3^e, donc c'est vraiment le début pour moi voir où ils en sont, moi point
18 de vue de mes élèves et eux aussi, relancer après deux mois de vacances la
19 mécanique des droites de nombres, de numération.
20 L : D'accord, mais alors, qu'est-ce qui vient avant et qu'est-ce qui vient après ?
21 V : Alors ce qui vient avant c'est le ... rien, en 3^e en tous cas. Ce qui vient avant
22 c'est ce qu'ils ont fait eux en 2^e, fin en 1^{ère}/2^e, fin de maternelle, 1^{ère}/2.
23 L : les acquis
24 V : Les acquis, alors qui vient après c'est tout ce qui va être le travail de la
25 numération des 100 premiers nombres, on va continuer ça, numération de
26 position mais aussi les nombres les uns par rapport aux autres et les
27 décompositions de nombres, c'est ce qu'eux ont fait aussi. Le travail du mois de
28 septembre c'est de relancer sur les 100 premiers nombres. Oui, surtout la
29 numération de position.
30 L : si tu te replonge dans cette activité, qu'est-ce que tu attendais des enfants ?
31 V : j'attendais des enfants qu'ils placent les nombres aux bons endroits, ... C'est
32 une bonne question ça. Oui, qu'ils sachent dire que 12 est entre 0 et 15 et que 24
33 est après 15 mais avant 30. Il y avait plus de nombres mais c'était ça.
34 L : Qu'elle était la plus value de ton activité par rapport à ce qu'ils avaient déjà
35 fait?
36 V : précisément aucune plus value, c'était une diagnostic plutôt. C'était un
37 double effet, un diagnostic et deux on se remet dans les nombres, et c'est
38 reparti, c'est réactiver les connaissances et pour moi, un diagnostic.
39 L : OK, quel était ton objectif pour l'enfant dysphasique ?
40 V : le même que pour les enfants ordinaires, 1) réactiver chez lui et 2) moi
41 diagnostiquer ce qu'il était capable de faire ou pas faire.
42 L : D'accord et qu'est-ce qu'il faisait concrètement dans les faits ?
43 V : Je dois bien avouer que c'est chaud, c'est au mois de septembre... Le souvenir
44 que j'en ai, alors je ne sais pas si c'est un bon souvenir ou c'est un souvenir
45 global de ce qu'Arthur est capable de faire, c'est qu'il n'était pas mauvais, il était
46 même bon dans l'activité, j'ai un souvenir pas catastrophique. Ce qui lui pose
47 problème c'est plutôt tout ce qui est manip : ciseaux, placer déplacer et aussi
48 confronter avec le voisin (un moment donné il faut confronter avec le voisin), vu
49 qu'il a des difficultés de langage, ce n'est pas facile de confronter avec le voisin,

50 soit il s'écrase « ok », l'autre va lui bouger ses pièces et « tchic tchic tchic » et
51 voilà, ça c'est le souvenir que j'en ai.

52 L : Non, ce n'est pas grave, et les autres enfants faisaient la même chose ?

53 V : Oui, ils faisaient la même activité. Alors, est-ce que j'ai adapté à ce moment-
54 là ? Est-ce que je suis allé l'aider d'un point de vue technique, je n'en sais rien.

55 Non, il n'y avait pas d'adaptation dans cette activité-là.

56 L : D'accord, et si tu essayes de te souvenir ... qu'est-ce que tu faisais, toi,
57 pendant ce temps-là ?

58 V : J'étais attentif à tous les élèves, je me baladais dans la classe, je tournais dans
59 le classe, je regardais ce qu'ils faisaient. Avec un regard plus attentif à lui,
60 chaque fois j'ai un regard plus précis sur lui pour voir s'il a besoin d'aide. C'est
61 plutôt si, comment dire, j'étais en phase d'apprentissage à ce moment-là aussi,
62 au début de l'année, en phase d'apprentissage de voir comment est-ce qu'il
63 réagit, comment est-ce qu'il m'interpelle. Quel est aussi son langage non verbal,
64 et verbal. Son verbal est pauvre donc voilà, j'étais plutôt attentif à ce que ma
65 collègue avait dit avant, c'est le non verbal qui est intéressant à voir avec lui,
66 même s'il faut le pousser à faire du verbal. Il faut arrêter d'essayer de décrypter
67 ce qu'il est en train d'essayer de me dire, donc c'est plutôt, moi je le pousse et ça,
68 c'est ... je sors de l'activité et je ne sais pas si c'est bon mais dès cet activité-là,
69 mon idée depuis le départ c'est de me dire, Arthur, je ne vais pas lui faciliter la
70 tâche en décodant tout son non verbal. Je vais le pousser à verbaliser ce qu'il
71 veut dire. Alors bien entendu, ...

72 L : même si c'est difficile ...

73 V : même si c'est difficile, ce n'est pas pour ça que je suis un salopard, que je
74 n'étais pas attentif à son non verbal mais moi l'objectif que je lui donnais, pas
75 dans ces termes-là, mais c'est de verbaliser ses difficultés, c'est d'oser parler,
76 d'oser lever le doigt, etc. C'est ça mon objectif pour lui. Et derrière, je suis
77 attentif à son non verbal et ça fonctionne.

78 L : parfait. Quelle était la fin de cette activité ? Comment est-ce qu'elle s'est
79 terminée ?

80 V : On a collé les petits nombres à la bonne place sur la marelle et voilà, c'était
81 fini, rangé et on n'en parlait plus.

82 L : OK, et quelle est ta sensation, qu'est-ce qu'il te reste comme sensation de
83 cette activité ?

84 V : pour être honnête, je crois que je ne vais dire aucune, c'est il y a trop
85 longtemps. C'est difficile à dire, oui aucune. Tu la réactives maintenant, je crois
86 que ça va être tronqué, une interprétation entre les deux quoi. Je ne peux pas le
87 dire, je dirais aucune, ce serait plus honnête.

88 L : On parlait de choses spécifiques, alors pour toi, à part peut-être l'avoir aidé à
89 découper, il n'y avait pas de choses particulières ?

90 V : là, précisément, non

91 L : d'accord, et à ton avis, dans cette activité, est-ce que la dysphasie a joué et si
92 oui, où ?

93 V : là où elle aurait joué c'est au moment de la, je ne sais pas si je ne me trompe
94 pas, mais c'est plutôt dans le moment où il confronte avec son voisin, ou il
95 montre à son voisin ce qu'il a fait, donc le principe de la socio construction des
96 savoirs, est beaucoup plus difficile pour lui vu ses difficultés langagières, il ne
97 trouve pas ses mots, il ne parle pas en « je ». Enfin, il ne parlait pas en « je » à
98 cette époque-là. Et donc, c'est plus difficile, et vu qu'il communique

99 difficilement, il va moins dire à l'autre, je ne suis pas d'accord, il ne va pas le
100 dire, il va dire OK. Maintenant, il commence à le dire, avant il ne faisait pas. Il
101 s'écrasait.

102 L : D'accord, parfait. Donc ça c'était la première activité dont tu m'avais parlé,
103 alors il y avait une deuxième activité. C'était du calcul rapide, moi ce que j'aurais
104 aimé savoir c'était sur quoi portait ce calcul rapide. Est-ce que tu peux essayer
105 de te souvenir de cette activité ? Sachant que ce que tu m'avais dit c'était que la
106 consigne c'était d'aller vite, lui il ne sait pas aller vite. Voilà, j'avais vraiment peu
107 d'info.

108 V : je ne vais pas t'en donner plus maintenant. C'était il y a tellement longtemps,
109 c'était dans 5 calculs et deux phrases ? Tu ne sais plus ce que j'avais dit ?

110 L : Tu n'as pas parlé de 5 calculs et 2 phrases.

111 V : je n'ai aucun souvenir. J'ai une mémoire de poisson rouge manifestement
112 mais je n'ai aucun souvenir de ça.

113 L : Et tu n'as pas fait de calcul rapide depuis ?

114 V : ah si, on fait souvent ça, 5 calculs et 2 phrases, on fait souvent du calcul
115 rapide, ça arrive régulièrement oui. Et donc ta question ce serait ?

116 L : Alors, je vais repartir ... sur quoi porte les calculs rapides en général ?

117 V : sur un peu de tout en fait, c'est en lien avec ce qu'on voit, ça peut être du
118 calcul rapide sur les tables, ça peut être du calcul rapide si on a vu par exemple
119 DU +DU avec passage ou non par la dizaine et DU – Du avec passage ou non par
120 la dizaine. Ils peuvent avoir, le matin, on commence par 5 calculs, ce n'est pas
121 systématique mais ça arrive assez régulièrement. C'est en lien avec la matière,
122 une des matières qu'on voit à ce moment-là. Et un autre penchant en français.

123 L : Alors, essaye un peu de te souvenir dans ta tête d'une activité de calcul
124 rapide.

125 V : ouais, tu ne veux pas du calcul écrit ?

126 L : Si tu peux partir du calcul écrit

127 V : ce n'est pas en calcul rapide, si c'est vrai c'est du calcul... si par rapide, on
128 entend qu'ils sont chronométrés, qu'ils doivent aller vite. Parce que
129 dernièrement on a fait, on voit le calcul écrit, soustraction. Donc voilà, c'est le
130 même principe, le matin c'est 5 calculs et 2 phrases, ils n'ont pas 5 calculs écrits,
131 ils en ont deux ou trois. Alors là, sa difficulté ...

132 L : je vais reprendre les questions dans l'ordre. Garde bien cette activité-là en
133 tête. La première question, c'est voilà, par rapport à ton programme où vient
134 l'activité de soustraction écrite, qu'est-ce qui vient avant, qu'est-ce qui vient
135 après ?

136 V : en calcul écrit, l'addition ... c'est ma stagiaire qui a fait la soustraction.

137 L : Très bien, parfait donc en calcul écrit addition.

138 V : Alors ça vient mi-année, il y a un bon mois, un mois et demi. Oui, voilà, c'est
139 mi-année.

140 L : Et qu'est-ce qui vient avant, et qu'est-ce qui vient après ?

141 V : Ce qui vient avant, c'est surtout un gros travail de numération. Alors, je
142 parlais tantôt des cents premiers nombres, là on est allés sur les mille premiers
143 nombres même plus que ça. Vraiment pour maîtriser le nombre, enfin le
144 nombre et les nombres en tant que tels, en tant que chaque fois « unités,
145 dizaines, centaines, etc. ». Savoir maîtriser ce que ça veut dire, ce que veut dire
146 un nombre, ce que communique chaque chiffre dans un nombre. Ça c'est
147 important pour pouvoir passer au calcul écrit. Ce que chaque chiffre de chaque

148 nombre du calcul écrit est important. Et on ne doit pas additionner des dizaines
 149 avec des unités, donc c'est important de savoir ce que c'est un nombre et ce qu'il
 150 contient pour faire du calcul écrit après.

151 L : Et après l'addition écrite, alors ?

152 V : soustraction écrite et puis multiplication écrite. Voilà, plus ou moins.

153 L : Ouais d'accord. Si tu te replonges dans ton activité d'addition écrite ? Qu'est-
 154 ce qui était attendu des enfants ?

155 V : Alors, l'attendu des enfants pour cette activité-là ou l'activité précise que j'ai
 156 en tête de calcul rapide de calcul écrit, fin calcul écrit rapide, c'est qu'ils soient
 157 performants, sur un temps très court, on avait déjà vu le calcul écrit, avait déjà
 158 appris, déjà joué, manipulé, etc. Je voulais qu'ils soient performants sur le calcul
 159 écrit. Donc qu'ils prennent leur cahier de travail, qui est un cahier de travail
 160 avec des carrés de 1cm sur 1 cm et qu'ils soient sans gabarit et que d'eux même,
 161 si j'écris un calcul en ligne, $742 + 624$, qu'ils sachent le replacer dans le cahier en
 162 se servant du quadrillage comme un abaque et qu'ils structurent correctement
 163 leur cahier, fin leur calcul, et qu'ils obtiennent la bonne réponse bien sur. En
 164 utilisant tout ce qu'on a appris sur comment on faisait un calcul écrit.

165 L : d'accord, est-ce que ton objectif était le même pour l'enfant dysphasique que
 166 pour le reste des élèves ?

167 V : ouais, ouais-ouais.

168 L : est-ce que tu peux m'expliquer les étapes par lesquelles tu es passé ?

169 Comment se sont déroulés les événements pour apprendre l'addition écrite ?

170 V : Pour tous les élèves ?

171 L : oui

172 V : Alors, pour tous les élèves, on commence par, une sorte de gros abaque, un
 173 carton, une sorte de triple A3. Ils doivent placer un premier nombre avec des
 174 bouchons : 632, ils vont mettre 6 bouchons dans les centaines, 3 bouchons dans
 175 les dizaines, 3 bouchons dans les unités. Et on leur fait mettre un autre nombre
 176 un peu plus bas, 341 par exemple, donc 3 bouchons, 4 bouchons, puis 1
 177 bouchon. Puis on leur dit voilà, ensemble, ça fait quel nombre. Ils réunissent les
 178 bouchons et ils constatent, ça fait, je ne sais plus combien, x unités, x dizaines et
 179 x centaines. Et puis on passe à une complexité, d'abord on s'entraîne déjà à faire
 180 ce genre d'activité qui est déjà importante parce que déjà placer les nombres,
 181 placer les bouchons pour que ça corresponde aux nombres écrits au tableau,
 182 632, le transformer en 6 bouchons, 3 bouchons, 2 bouchons. Ce n'est pas facile,
 183 enfin pas facile pour tout le monde et très facile pour certains. Il faut manipuler,
 184 il ne faut pas jouer avec les bouchons. Aussi quand un nombre, si je dis 704, il
 185 n'y a pas de bouchon dans les dizaines, il faut le prendre en compte. On ne peut
 186 pas mettre le 7, il ne va pas passer dans les dizaines parce qu'il n'y a rien. Puis,
 187 l'étape suivante, une fois qu'on a compris que zéro c'est vraiment zéro bouchon
 188 dans les dizaines, c'est de faire, quand on additionne soit les unités, soit les
 189 dizaines, soit les centaines, on dépasse le nombre de 10 bouchons, là, on se dit,
 190 « qu'est-ce qu'on fait ? ». Par ce qu'on l'écrit en même temps, parce qu'on ne va
 191 pas écrire qu'il y a 14 bouchons. Quatorze, ça ne va pas, que fait-on ? On
 192 réfléchit ensemble, il y en a un qui a une idée, il y en a un autre qui a une idée, ça
 193 ne vient pas tout de suite, c'est collectif, puis voilà, au bout du compte, cette
 194 année, ça s'est vraiment passé. On a eu une idée qui était pertinente mais pas
 195 correcte et ça fait penser à d'autres « ah, c'est chouette ce qu'il a dit » et hop, il y
 196 en a plusieurs qui ont rebondi et « on ferait comme ça et comme ça, etc. » On va

197 échanger les bouchons contre un bouchons et au bout du compte, on est arrivé
 198 ensemble, enfin ensemble, il y a quelques élèves qui ont trouvé et voilà aux
 199 autres, il faut bien leur dire comment est-ce qu'on faisait. L'objectif en tous cas
 200 c'était de les pousser à savoir « que fait-on quand il y a plus de 9 bouchons dans
 201 la colonne, qu'est-ce qu'on faisait avec ça ? ». Ah oui, après ça qu'est-ce qu'on a
 202 fait ? On est passé, en parallèle, moi au tableau, je notais, je faisais le parallèle à
 203 l'écrit, dans un abaque que je faisais avec les bouchons que je dessinais, j'avais
 204 un autre abaque avec, je disais là, il y a 2 bouchons, 6 bouchons et 3 bouchons,
 205 263, avec les chiffres en parallèle. Et eux n'avaient que manip. Puis après, on est
 206 passé par ... On a enlevé les bouchons et on a remplacé les bouchons par des
 207 chiffres dans des petits abaques en papier sur lequel ils notaient 632, il y a 6 bou
 208 ... fin et pour certains élèves et pas spécialement Arthur, je repassais par, je suis
 209 allé rechercher l'abaque, ok, on recommence, les bouchons, on les place, on
 210 réunit. Un jeu de va et vient entre la première activité et l'activité sur les
 211 chiffres. Et puis après, l'étape suivante, c'est, ils se débrouillent tout seul. Ils ont
 212 une feuille blanche, où ils ont le quadrillage du cahier et ils doivent placer les
 213 nombres, enfin, les chiffres de nombres correctement et faire leur addition.
 214 Donc de très guidé, à moins guidé, à tu te débrouilles.
 215 L : Et au final, addition écrite en calcul rapide.
 216 V : voilà, exactement en effet.
 217 L : D'accord, est-ce que l'enfant dysphasique faisait la même chose que les
 218 autres ?
 219 V : oui, tout le temps.
 220 L : Et donc toi, qu'est-ce que tu faisais ? Tu as parlé du tableau. Tu étais plutôt le
 221 guide qui notait pendant qu'eux manipulaient ?
 222 V : Oui, la première partie oui, c'était plutôt de la contagion, je leur ai expliqué ce
 223 que je faisais... pas n'importe quoi, mon objectif c'était qu'ils le voient, je disais
 224 « après, ce sera à vous de le faire, sur d'autres calculs ». Sur les 2, 3 premières
 225 activités, ils n'écrivaient rien, ils ne faisaient que jouer, jouer entre guillemets,
 226 avec des bouchons.
 227 L : et sur l'activité d'addition écrite en calcul rapide, quel est ton rôle ?
 228 V : c'est là que chez Arthur, ça a été plus particulier chez lui. Une fois qu'il devait
 229 écrire dans son cahier, les chiffres n'étaient pas ordonnés, les unités n'étaient
 230 pas en dessous des unités, les dizaines en dessous des dizaines et les centaines,
 231 enfin etc. Il mettait un chiffre ici, il mettait un autre là-bas, ça partait en
 232 cacahuète chez lui. Quand c'était structuré avec les bouchons, il arrivait à le
 233 faire, il arrivait à réunir. Mais une fois que ça a été tout seul, qu'il avait une
 234 feuille blanche, une partie blanche sur laquelle écrire, ou même que c'était
 235 quand même structuré avec le quadrillage du carré, là, ça n'a pas fonctionné,
 236 c'était trop pour lui. Cependant, à ce moment-là, j'ai eu ce que je n'avais pas au
 237 début de l'année, j'avais Amélie, une logopède détachée de l'école spécialisée qui
 238 vient 2 heures en classe et c'est tombé à ce moment-là. C'est tombé au moment
 239 où il passait à l'écrit. Et donc, avec Amélie, on a dit « oui, ça, ça ne va pas du
 240 tout ». Et donc, je me suis un peu déchargé d'Arthur, Amélie l'a aidé à se
 241 structurer, lui a amené du petit matériel. Elle avait des petits gabarits déjà
 242 préparés et avec un marqueur effaçable, il écrivait dessus. Puis il efface, etc. Puis
 243 il est repassé au cahier. Et puis, c'est allé. Il lui a suffi, je pense, d'une fois 50
 244 minutes pour restructurer tout ça, une ou deux fois 50 minutes. Mais il a
 245 toujours son abaque sur le coin du banc, enfin il avait toujours à ce moment-là

246 son abaque sur le coin du banc, qui a été réutilisé pour la soustraction écrite par
 247 après. Il a eu besoin de plus de temps pour comprendre que les nombres, ce
 248 n'est pas comprendre dans son cas, c'est que ... s'obliger à, que lui s'oblige à ...
 249 Les autres, je pense, c'est mon interprétation, les élèves qui ne le font pas c'est
 250 juste parce qu'ils ne sont pas systématiques, ils n'ont pas envie ...
 251 L : ou ils n'y arrivent pas ... ou ...
 252 V : ce n'est même pas ça, je pense que, ils n'ont pas ce systématisme à ce
 253 moment-là. Ils savent bien, c'est dans un coin de leur tête, alors qu'Arthur, ce
 254 n'est pas dans un coin de sa tête, ce n'était pas dans ses capacités, dans ses
 255 compétences à ce moment-là. Il n'était pas outillé, les autres avaient déjà l'outil
 256 de se structurer parce qu'ils sont plus structurés que lui. Je ne sais pas comment
 257 exprimer ça. C'est naturel chez eux de structurer, ils n'ont pas utilisé ce qu'ils
 258 avaient, alors qu'Arthur a dû sortir de lui-même, a dû construire une structure
 259 et Amélie l'a aidé à comprendre qu'on pouvait structurer grâce au cahier, etc.
 260 L : Et grâce à son gabarit.
 261 V : oui, à son petit gabarit.
 262 L : Cette activité, comment est-ce qu'elle s'est terminée ?
 263 V : Vu que c'est une activité particulière, c'est une activité où ils ne sont pas
 264 obligés d'aller jusqu'au bout, ils font ce qu'ils peuvent, ils apprennent, s'ils en
 265 font un qu'ils réussissent très bien, ils en font deux, très bien, ils en font trois,
 266 très bien, encore mieux. Voilà, ça c'est ... on est passé à autre chose. Mais ça a
 267 donné, à Amélie et à moi, un petit signal, vu qu'Amélie n'est pas tout le temps en
 268 classe, attention, quand il écrit du calcul écrit, il faut faire attention à lui. J'ai fait
 269 attention à lui mais il était reparti comme un autre c'était parti, maintenant il
 270 sait les faire. Il n'a plus besoin de l'adulte pour ça. Amélie l'a outillé, et
 271 maintenant il sait qu'il a cet outil-là avec lui. Ce n'est pas l'outil, le gabarit, l'outil
 272 est dans sa tête. C'est comme cela que je l'interprète.
 273 L : Et maintenant, il y arrive ?
 274 V : maintenant, il y arrive.
 275 L : à ton avis, dans cette activité, où la dysphasie a-t-elle pu rentrer en compte ?
 276 V : je ne sais pas si le fait de pas aligner les nombres ça fait partie de la
 277 dysphasie, vu qu'il a plusieurs ... Il est dysphasique, dyspraxique, hypotonique
 278 musculaire, il a plusieurs choses. Je ne sais pas si c'est sa dysphasie. Je n'en sais
 279 rien, je ne vais pas dire une bêtise non plus. Je dirais que c'est la façon de
 280 structurer, c'est difficile pour lui. Comme c'est difficile de structurer son
 281 langage, comme c'est difficile de structurer tout en fait. Il ne structure pas
 282 comme nous.
 283 L : et à part le gabarit avec l'aide d'Amélie dont tu as parlé, est-ce qu'il y avait
 284 des choses spécifiques que tu as mis en place ?
 285 V : non, c'est ce qui est étonnant, c'est qu'en deux coups de cuillère à pot, c'était
 286 parti mon kiki. Il en a eu besoin un moment donné et puis « prrrroups » c'est fini
 287 quoi.
 288 L : Si demain, tu lui reproposes une addition écrite ...
 289 V : oui, il la réussit, je suis certain. S'il la rate, il ne la rate pas dû à sa dysphasie.
 290 Il la rate comme n'importe quel élève peut la rater. Interprétation, mais voilà.
 291 L : tout à fait. Parfait. Alors maintenant on va passer au temps 2. C'est-à-dire que
 292 tu vas revenir dans le présent. Je vais te demander de te replonger dans une
 293 activité qui a bien fonctionné récemment au niveau des nombres.

294 V : on n'a plus travaillé les nombres, les seuls calculs sur lesquels on a travaillé
 295 les nombres c'est calcul écrit. On travaille les tables de multiplication mais on
 296 n'a pas vraiment travaillé. Je suis désolé, sur les nombres, nombres, à part le
 297 calcul écrit, on n'a plus trop fait. On était fort en calcul écrit.
 298 L : donc récemment, rien sur les nombres ?
 299 V : rien sur les nombres.
 300 L : même une compétence où les nombres interviennent ?
 301 V : ah oui,
 302 L : une activité ou le calcul et le nombre a son importance mais ...
 303 V : oui, je suppose que oui. Dans quoi est-ce qu'on aurait pu voir ça ? Je suppose
 304 que oui ...
 305 L : Oui, oui vas-y, regarde.
 306 V : j'ai fait beaucoup de polygones, non polygones. On a fait les activités de
 307 multiplication, les ateliers de multiplication, ah oui.
 308 L : Il faudra une activité qui a bien fonctionné, ou ton ressenti est positif et une
 309 activité ou ton sentiment est plutôt négatif. Si c'est possible, hein.
 310 V : Alors positif, on a fait des ateliers. J'avais oublié. Des ateliers
 311 « multiplication » que j'appelle « multiplication » mais c'est sur le sens de la
 312 multiplication. Je n'ai pas de souvenir, je vais faire à contrario, je n'ai pas de
 313 souvenirs que pour Arthur, j'ai fait quelque chose de particulier. Donc, en fait, ils
 314 étaient par ateliers, il y avait 4 ateliers, pour 4 tabléés. Et ils travaillaient soit
 315 tout seul, soit par deux, soit par quatre. Et donc, ils travaillaient le sens de la
 316 multiplication : exprimer la multiplication de façons différentes. Soit avec des
 317 Kapla, soit avec un petit dessin avec 3 boîtes d'œufs, 3 boîtes de 6 œufs, 3 fois 6
 318 égale 18, ils devaient relier. Soit avec des faces de dés, plutôt des schèmes de
 319 nombres, la table de 6, la table de 4, etc., de façon répétitive. Le dernier atelier,
 320 c'était quoi ? Ah oui, un nombre, par exemple le nombre 18, exprimer de
 321 plusieurs façon différentes en prenant chaque fois le même ... « c'est 6 fois 3
 322 paquets de petits tracteurs », « c'est 2 fois 9 tracteurs », « 9 fois 2 tracteurs »,
 323 etc. des ... Et, je ne sais pas si ça peut être intéressant, je crois que ça peut être
 324 intéressant mais je n'ai pas de souvenir qu'Arthur était en difficulté par rapport
 325 à ça. Alors, est-ce que c'est moi qui étais inattentif à Arthur à ce moment-là ? Je
 326 ne pense pas, je pense qu'Arthur n'a pas eu besoin de moi à ce moment-là. Ou le
 327 contact avec les autres, parce que l'objectif c'était plutôt, on était vraiment dans
 328 l'émulation, dans la recherche ensemble de solutions, une équipe de 2 contre
 329 une équipe de 2 qui faisait un pseudo jeu ensemble et voilà, ça suffisait. On était
 330 plutôt dans la contagion, la réflexion par rapport à ça. Et mon objectif n'était pas
 331 qu'ils soient tous performants dans tous les ateliers, mais plutôt de réfléchir aux
 332 sens des multiplications. Je ne sais pas pourquoi je n'ai pas de souvenirs
 333 d'Arthur. Que je ne me suis pas dit « il faut aider Arthur, Arthur est en
 334 difficulté », il s'est fondu dans la masse. Soit parce qu'il était compétent, soit que
 335 moi je n'ai pas été attentif à lui. Qu'il avait besoin de moi et que je ne l'ai pas vu.
 336 L : et l'objectif était le même pour lui que pour les autres ?
 337 V : oui, toujours.
 338 L : d'accord. Et cette activité d'atelier de multiplication, où se situe-t-elle dans
 339 ton programme ? Donc, qu'est-ce qui vient avant, qu'est-ce qui vient après ?
 340 V : Qu'est-ce qui vient avant, c'est une bonne question, en terme de
 341 multiplication... ce qui vient avant c'est les nombres, le travail sur les nombres,
 342 c'est la même chose que le calcul écrit, ou c'est l'étape un peu d'avant. Ce qui

343 vient après, c'est l'objectif lui-même, c'est le sens de la multiplication, qu'ils
344 comprennent qu'ils assimilent le sens de la multiplication, qu'ils comprennent
345 que ce sont des paquets de ... c'est déjà une fin en soi. Ce qui vient après, pas en
346 ligne directe, mais ce qui vient après, c'est les tables de multiplication, je vais
347 plutôt dire que ce qui vient après c'est la multiplication écrite et pour la
348 multiplication écrite, on aura besoin des tables de multiplication. Donc ce qui
349 vient après, c'est la multiplication écrite, et la multiplication tout court : écrite
350 ou en calcul mental. Et avec une petite chicane qui passe par la table de
351 multiplication.

352 L : Et donc l'objectif de ton activité c'était vraiment de comprendre le sens de la
353 multiplication ?

354 V : oui, oui-oui, l'intégrer et en plus, parsemer à gauche et droite, de tenter de
355 retenir, d'introduire les tables de multiplication, ça va de paire. Mais je me doute
356 bien que ce n'est pas ça qui fait que « gruik » ça va faire des ...

357 L : Les enfants, concrètement, tu m'as dit, ils étaient par tablées.

358 V : oui, ils étaient de 4 à 6. Ils avaient une activité de 4 ateliers, certains ateliers,
359 ils pouvaient travailler soit tout seul, soit par deux, soit par 4. Ça dépendait un
360 peu en fait de chaque atelier, soit ils travaillaient ensemble pour trouver la
361 solution, soit par 2 pour trouver la solution, soit par 2 par rapport à d'autres et
362 c'était le premier qui avait trouvé la réponse ou quelque chose comme ça. C'était
363 plutôt ensemble qu'on construisait les choses.

364 L : Et Arthur faisait toujours partie de l'activité. Il faisait la même chose en
365 même temps que les autres ?

366 V : oui. Alors, il y a un truc, je ne sais pas si ça rentre là-dedans mais, dans les
367 trucs et astuces que je fais avec un dysphasique, en fait, ce n'est pas un truc que
368 j'ai mis moi en place, c'est la classe qui a mis ça en place, c'est le travail des
369 enseignants précédents. C'est que ceux qui travaillent avec Arthur, la plupart
370 mais pas tous savent qui est Arthur, savent positivement qui est Arthur. C'est un
371 garçon courageux, intelligent, en maths, il n'est pas mauvais du tout. C'est
372 « juste » entre guillemets sa façon de communiquer qui est défaillante. Donc, je
373 me base aussi dans mes trucs et astuces sur ce type d'activité-là, je me base sur
374 les autres pour faire leur job. Et ils le font, quand j'observe, je n'ai pas de
375 souvenir d'avoir observé Arthur, je l'ai fait ! Ce n'est pas possible que je ne l'ai
376 pas fait. Et je me suis dit que ça roulait, c'est pour ça que je ne m'en souviens
377 pas, les autres ont fait leur job particulièrement. Oui, les autres enfants ont fait
378 leur job de socio construction des savoirs avec n'importe qui et il fait partie des
379 n'importe qui.

380 L : A ton avis, est-ce que la dysphasie a pu intervenir, et si oui, où ?

381 V : oui, dans le fait qu'il soit en groupe, communiquer avec les autres c'est chaud,
382 ce moment-là et toujours maintenant. Il ne communique pas en « je » par
383 exemple, il va te dire un infinitif et puis il va dire le reste de sa phrase. « Manger
384 une tartine, placer le calcul ». Une conséquence de sa communication complexe,
385 c'est qu'il ne va pas oser facilement prendre la parole, même si en petit groupe,
386 « clak » ça fonctionne pas mal quand même, il ose plus et maintenant il ose
387 vraiment par rapport à en début d'année-là, on parlait d'activité de la marelle,
388 maintenant, il parle, même si on ne comprend pas tout ce qu'il raconte, il s'en
389 fout, fin il prend sur lui pour que ça passe.

390 L : Tu parles de sa difficulté à s'exprimer, est-ce qu'il a une difficulté à
391 comprendre ?

392 V : Oui, consignes ...

393 L : que ce soit orale, que ce soit écrit ?

394 V : oui, dans les deux sens, oui c'est difficile, il faut mettre des mots en fluo. Que

395 ce soit en français ou en maths, il faut mettre des mots en fluo, il faut mettre des

396 couleurs, je ne fais pas systématiquement avec lui, honnêtement, ce n'est pas

397 systématique. Si je sens qu'il rame et que ça ne vaut pas la peine de l'obliger à se

398 dépasser, je vais aller l'aider. Si mon objectif est autre, je vais aller l'aider là-

399 dedans pour passer outre la consigne. Même si c'est important pour lui qu'il

400 comprenne les consignes, mais franchement, il progresse, c'est génial, c'est bien.

401 Autant, l'écart par rapport aux autres se creuse sur certaines choses, surtout en

402 français. Autant il compense d'autres choses. Il avance très fort dans certains

403 domaines et sa dysphasie l'empêche d'avancer sur d'autres et là ça cale entre

404 guillemets. Il atteint son plafond, il y a toujours un plafond qui est là.

405 L : mais pas au niveau des nombres.

406 V : pas au niveau des nombres, pour l'instant, pas du tout.

407 L : malgré qu'il progresse bien au niveau des nombres, est-ce qu'il y a quand

408 même une activité dont tu te souviens qui était avec un sentiment plutôt

409 négatif ?

410 V : non, c'est ce que j'évoquais tantôt, un seul truc, c'est le calcul écrit. On en a

411 parlé tantôt mais c'est vraiment l'activité. Ca a dû être réactivé pour la

412 soustraction écrite ca a dû être remis, « tiens c'est la même chose que le calcul

413 écrit addition », ça a été structuré

414 L : Il avait oublié ?

415 V : je ne sais pas s'il avait oublié, s'il avait effacé ce qui s'est passé, mais ça a pris

416 3 secondes, hop le gabarit « unité, dizaine, centaine, unités de mille, etc. », et hop

417 c'était reparti. Mais c'est les deux seules activités où je vois que sa dysphasie,

418 enfin, je pense que c'est sa dysphasie, qui fait ça. Ou c'est sa dyspraxie ? C'est sa

419 dyspraxie ?

420 L : ca peut être les deux. C'est tellement entremêlé que ... maintenant le fait que

421 tu doives réactiver, ça c'est typique de la dysphasie, la mémoire, c'est ...

422 V : Oui, possible, je te crois.

423 L : tu le ressens peut-être dans d'autres...

424 V : pff, ouais ... mmmh. Difficile à dire, honnêtement, il est tellement bosseur,

425 c'est un bosseur de dingue. Il ne va pas lâcher l'affaire. Il rentre chez lui, il

426 tremble tellement il a travaillé à l'école. Il ne laisse rien paraître ici. Il n'aime pas

427 être différent. Il n'aime pas ça, il faut que je sois hyper discretos pour lui dire

428 est-ce que tu veux de l'aide, maintenant, moins, je peux lui dire de ma place

429 « Arthur, est-ce que tu veux que j'écrive à ta place ? ». Là, il va me dire « oui », il

430 va me dire « non », il s'en fout. Ou je ne sais pas s'il s'en fout mais en tous cas, il

431 s'en fout du regard des autres à ce moment-là. En tous cas, il va me répondre,

432 alors qu'avant, je ne posais pas cette question-là. Par ce que je savais bien que ça

433 ne rentrait pas en ligne de compte. J'ai agrandi la distance entre lui et moi

434 physique, pour poser ce genre de question, parce que lui est demandeur, il se

435 lève, il pose une question, il le demande. Très rarement, mais il peut demander,

436 ce qu'il ne faisait pas avant. Il a super bien progressé cette année, ... mon

437 gaillard.

438 L : et donc tes objectifs au niveau de l'apprentissage des nombres restent les

439 mêmes pour lui que pour les autres ?

440 V : oui, c'est vraiment la même chose.

441 L : et il vit les activités en même temps que les autres, de la même façon ?
 442 V : oui, exactement la même chose. Je vais juste me comporter avec lui, comment
 443 dire, comme avec n'importe quel autre élève qui est potentiellement en
 444 difficultés. Je ne dis pas « ah ouais, il est dysphasique », je vais être attentif à sa
 445 manière de communiquer. Je sais bien que s'il lève le doigt pour répondre à une
 446 question, on sort des nombres complètement, je vais être un peu plus attentif à
 447 ce que le silence soit vraiment là ou que le calme soit là autour de lui, etc. pour
 448 lui permettre de s'exprimer et surtout pour moi comprendre ce qu'il va me
 449 raconter. Sinon, pour les nombres, là, c'est bien, il est performant même si
 450 parfois, ça part en cacahuète, le calcul écrit par exemple, ou les droites de
 451 nombres, c'est vrai que j'en n'ai pas parlé, mais c'est vrai que les droites de
 452 nombres, c'était complexe pour lui. Franchement, il venait me trouver, je l'ai
 453 aidé, c'était reparti, comme n'importe quel autre gamin. Ce n'était pas.
 454 L : les choses spécifiques que tu mets en place pour lui, si on reprend la droite
 455 des nombres, c'est juste l'accompagner ? Un peu de fluo ...
 456 V : ouais, il n'y a rien de grandiose, ...
 457 L : mais seul face à sa feuille, il a besoin de ces choses spécifiques ?
 458 V : c'est difficile à dire, il est plus performant avec. Je dirais qu'il est plus
 459 performant avec, il n'est pas démuni mais il est plus performant avec des aides.
 460 C'est vraiment ça.
 461 L : le calcul écrit, une feuille d'addition écrite ...
 462 V : il la fait sans problème maintenant.
 463 L : si tu changes la consigne, si tu changes de mots de vocabulaire, est-ce que ça
 464 donne la même chose.
 465 V : je ne l'ai jamais fait, je ne sais pas.
 466 L : tu dis que tu mets du fluo,
 467 V : c'est plus en français en fait. C'est plus quand il y a une feuille de contrôle ou
 468 quand il y a des questions à gauche à droite ... c'est après, quand je reprends son
 469 contrôle que je regarde s'il a compris sa consigne, s'il s'est planté, je le rappelle,
 470 je lui dis « tchic tchic tchic », ou en exercice même chose, en devoir même chose,
 471 allez, relisons ensemble, qu'est ce que ça veut dire, je lui réexplique, je le mets
 472 en fluo et il fallait souligner 2 mots, il fallait faire 2 calculs écrits, il fallait faire
 473 une flèche verte. J'invente. Et là, je lui redis à ce moment-là, ou je lui fais redire
 474 ou je lui demande s'il a compris, je suis plutôt dans la post intervention, je
 475 préfère qu'il gambade tout seul, qu'il se plante et qu'on corrige ça. Je pense qu'il
 476 l'a très bien compris cette année, qu'il avait le droit de se planter et on en
 477 rediscute après. Il n'en abuse pas du tout.
 478 L : comme les autres.
 479 V : oui, oui comme les autres. Et même, je reprends sa feuille de contrôle, sa
 480 feuille d'exercices, sa feuille de devoirs après, comme les autres. Il n'y a pas, ...
 481 c'est dans le non dit que je suis différent avec lui. C'est dans ce qui est
 482 impossible à voir que je suis différent.
 483 L : As-tu quelque chose à ajouter ?
 484 V : non
 485 L : Un grand merci, ça c'est une belle fin.

1

2 **4.3. Marine**

3 C : Alors Marine, je t'explique donc comment cela va se passer. Donc, je vais
4 revenir, si c'est possible pour toi, sur les activités dont tu m'as parlées au temps
5 1, donc lors du 1^{er} entretien. Pendant ce 1^{er} entretien, tu m'as parlé de
6 différentes activités sur lesquelles, j'aurais plus de questions à te poser, pour
7 que ça corresponde à des informations dont j'ai besoin pour ma recherche.
8 Donc, il y a deux activités que je reprendrai : la première activité dont tu m'as
9 parlé parlait de l'apprentissage du nombre 24. Je te fais un petit rappel de ce
10 dont tu m'as parlé. Pour faire bref, j'ai retranscrit tous les entretiens et j'ai pu
11 aller rechercher dans ce que j'avais retapé, toutes les informations que tu
12 m'avais données. Et donc pour cet apprentissage du nombre 24, tu m'as parlé
13 d'avoir joué des situations avec eux. Tu m'as expliqué que pour trouver les amis
14 « fois » et les amis « partagés » de 24, vous aviez joué avec des mignonnettes et
15 que vous alliez au magasin. Ces situations-là, tu m'avais dit les avoir menées en
16 collectif et on se posait la question de savoir si on avait bien compris l'activité.

17 M : oui, c'est ça, en fait, ce sont des véritables mignonnettes dans la boîte. Et il y
18 avait tout un tas de mignonnettes, il y en avait 24, donc on a véritablement joué
19 avec les mignonnettes, fait plusieurs situations pour toute la classe, si on en a
20 24, si on en distribue à toute la classe, chacun en recevra une. On jouait les
21 situations comme ça en partageant les véritables mignonnettes entre les
22 enfants.

23 C : donc des mignonnettes de chocolat

24 M : oui de chocolat, les boîtes de mignonnettes (elle se lève et va en chercher
25 une). Par exemple, quand on voit dans la boîte de mignonnette, on voyait 3
26 compartiments, donc pour faire trois fois... on jouait ainsi avec la boîte de
27 mignonnettes.

28 C : alors concernant cette activité, où cette activité se place-t-elle par rapport au
29 programme que tu suis, programme de nombres.

30 M : c'était de la manipulation, c'est une découverte, c'était la découverte des
31 amis fois de 24 (fois et partagés on a fait avec les mignonnettes aussi). Pour
32 qu'ils aient un matériel concret, on voit les mignonnettes pour après passer aux
33 jetons des fois et, pour partager, on met les pailles aussi pour voir les bras. Donc

34 les jetons dans un deuxième temps et ensuite dessiner les jetons pour ceux qui
 35 n'y arrivent pas et après le faire mentalement.

36 C : Qu'est-ce qui venait avant cette activité d'apprentissage du nombre 24?

37 M : Avant cette activité, c'était les plus et les moins de 24. Mais encore rien sur la
 38 multiplication.

39 C : Qu'est-ce qui était prévu pour après ?

40 M : Après, donc d'abord les fois puis les partagés et après 24 on a vu 30.

41 C : Qu'est-ce qui était attendu des enfants pendant cette activité sur le nombre
 42 24 ?

43 M : qu'ils trouvent, par eux-mêmes, les amis fois du nombre 24. Donc on a fait
 44 les situations en collectif et puis après, par deux, ils devaient trouver le plus
 45 d'amis fois possibles avec leur voisin, de ce qu'ils se souvenaient des situations.
 46 S'ils ne s'en souvenaient pas, ils avaient les mignonnettes pour aller voir.

47 C : Le matériel restait à disposition ?

48 M : le matériel restait à disposition.

49 C : Qu'est-ce que tu attendais, toi de cette activité ?

50 M : Qu'ils trouvent tous les amis fois de 24

51 C : Quelle devait-être, selon toi, la plus value de cette activité ?

52 M : Pour ceux qui ne s'en sortent pas en nombres, ils pouvaient vraiment voir et
 53 venir manipuler ici sur la table, voir les paquets, ils étaient à plusieurs, si c'était
 54 3 paquets de 8 par exemple, ils avaient chacun, il y avait trois élèves, et ils
 55 avaient les mignonnettes devant eux. C'était plus visuel

56 C : Quel était l'objectif que devait atteindre l'enfant dysphasique ?

57 M : Retenir trois amis fois de 24.

58 C : Comment se sont déroulés les événements ? Peut-être me dire comment ça a
 59 commencé ? Et continuer avec comment ça s'est poursuivi ?

60 M : Par rapport à l'élève dysphasique ?

61 C : juste les événements, juste vraiment les événements de manière générale
 62 concernant l'activité.

63 M : Pour commencer, il y avait un magasin, il y avait un responsable du magasin,
 64 il y avait les 24 mignonnettes, d'abord dans la boîte, donc on a vu les trois
 65 paquets. Puis, il y avait le vendeur, on partageait, s'il faisait trois trajets, prendre
 66 la même chose à chaque fois pour les 3 trajets, donc il partageait à chaque fois,

67 « je vais faire 3 trajets, un trajet, deux trajets, trois trajets », il distribuait ainsi
68 les mignonnettes. Ca c'est pour la phase du magasin. Après, une fois qu'on avait
69 vu les amis fois de 24 en situation collective, ils allaient par deux et dans leur
70 cahier, ils réécrivaient les amis fois dont ils se souvenaient. Certains dessinaient
71 déjà avec des petits points, certains le faisaient comme ça mentalement, ou
72 certains venaient regarder les mignonnettes et refaire les situations en plus
73 petit groupe Ensuite, passer à la phase d'exercice en autonomie, en individuel et
74 après, ils ont un référentiel en nombres ou la synthèse est faite en fonction de ce
75 qu'ils ont dit. On avait les chaussettes retournées des amis fois, donc on dessine
76 des chaussettes sur la synthèse, je fais les paquets pour eux en dessous sur la
77 synthèse, et je mets aussi que les amis fois, je fais un parallèle avec les amis
78 partagés. Donc il y a une colonne amis fois et la même, en interaction, des amis
79 partagés.

80 C : Et l'enfant, qu'est-ce qu'il faisait ?

81 M : ah il était très actif et vraiment en nombres, il se débrouille super bien, donc
82 il venait faire les situations, il en a trouvé quelques-uns mentalement, puis il est
83 revenu ici un peu faire la situation avec les mignonnettes, puis il est retourné ...
84 Maintenant, celui avec qui il était comprenait un petit peu moins donc il lui
85 expliquait, il venait expliquer avec des mignonnettes. Ils se sont très bien
86 débrouillés. Mon objectif de trois calculs était atteint et même plus.

87 C : Et donc, les autres enfants, pendant ce temps-là, qu'est-ce qu'ils faisaient ?

88 M : ils faisaient la même chose. Maintenant, je vais peut-être revenir à l'élève
89 dysphasique. Pour expliquer, mais ce n'est pas « en maths », à son copain, il
90 avait aussi un petit peu du mal à verbaliser ce qu'il faisait lui parce que ça lui
91 semble hyper logique, il fait ça directement, mais pour expliquer à l'autre sa
92 démarche, il avait du mal. L'autre, au final a compris les quelques petites choses
93 qu'il lui a expliquées. Dans le dialogue, c'était plus compliqué pour lui. Et les
94 autres, que faisaient-ils ? Tout le monde faisait la même tâche, tout le monde
95 était avec le voisin. Et quand la plupart ont eu fini, on arrête l'activité par ce que
96 de toute manière, on va y revenir et du moment que ceux qui avaient plus de
97 mal en calcul en ait trouvés 3-4, c'était bon pour eux aussi. Comme ils étaient à
98 deux, ils étaient stimulés, et généralement, ça a bien fonctionné pour tout le
99 monde.

100 C : Et toi ? Tu faisais quoi ?

101 M : Je passais dans les groupes pour écouter ce qu'ils disaient, pour voir qui en
102 était où, pour donner des relances pour certains. J'organisais le travail, pour
103 ensuite rebondir sur certaines erreurs qui ont été commises. Certains ont du
104 mal à trouver des petits trucs, certains ne vont pas directement dessiner ou ne
105 vont pas directement venir ici (à la table de manipulation) alors qu'ils en ont
106 besoin, leur dire « ah, tu aurais peut-être besoin de matériel, vas-y ... ». Plus par
107 rapport à leurs difficultés. Certains qui trouvaient « ah super, tu peux faire ça »,
108 donner des choses à faire aussi.

109 C : Comment s'est terminé l'activité ?

110 M : L'activité de découverte ? Donc, ils étaient par deux à essayer de trouver.
111 Donc au tableau, après un certain temps, quand je voyais qu'ils terminaient, ils
112 sont venus au tableau tous, 24, comme une petite synthèse, avant de leur
113 donner la synthèse en fonction de l'activité. Ils sont venus donner les amis fois
114 dont ils se rappelaient pour tous les avoir. Avant la synthèse, puis les exercices.

115 C : Qu'est-ce qu'il te reste comme sensation de ce moment-là précis ?

116 M : C'était vraiment, au niveau affectif, c'était beaucoup. Parce que c'est la
117 deuxième année que j'ai la deuxième « toute seule », je n'avais jamais donné de
118 leçon de nombres parce que les leçons en calcul, tout le calcul, c'était ma
119 collègue qui le donnait. Donc, j'ai attendu deux-trois semaines avant de me
120 lancer par ce que je n'osais pas donner une leçon de calcul avec les découvertes
121 justement, avec ce côté magasin, les mignonnettes, ... Je ne me rappelais plus
122 parce que pour le nombre 24 ce sont des mignonnettes, pour le nombre 36, ce
123 sont des Ferrero Rocher, on essaye un peu pour chaque nombre d'avoir un
124 symbole...

125 C : Au niveau du symbole justement, on se posait la question, c'est 24 parce qu'il
126 y a 24 mignonnettes dans un paquet ?

127 M : C'est ça, oui, comme il y a 24 mignonnettes, ce sont les mignonnettes, comme
128 il y a 36 Ferrero Rocher, ce sont les Ferrero Rocher, et après les enfants, c'est
129 vrai que j'ai terminé l'activité du nombre fois des mignonnettes, en donnant une
130 mignonnette à tout le monde. Comme il y en avait 24, on dit « ah combien il en
131 manque ? », il y avait 2 mignonnettes en plus, comme on est 26, pour les autres.
132 Alors, 24 ce sont les mignonnettes ... et je ne sais plus.

133 C : on parlait des sensations

134 M : ah oui, les sensations, donc on s'est lancé avec 24 mais j'ai demandé à une
135 personne qui donne remédiation de venir au début gérer l'activité avec moi
136 pour voir les petits trucs qu'il fallait apporter aux enfants, comment il fallait
137 gérer l'activité. Et donc elle est venue avec moi pour gérer justement 24. Et
138 c'était très chouette, les enfants étaient à fond, c'était très motivant, très parlant
139 pour eux, c'était très bien, une belle première. Ca a donné envie de
140 recommencer pour les autres nombres.

141 C : Où la dysphasie constitue-t-elle une difficulté pour l'enfant dans cette
142 activité ?

143 M : Au niveau du calcul, comme il n'a pas vraiment de difficultés, pour moi, au
144 niveau du calcul, la dysphasie de l'enfant ne pose pas vraiment problème, je
145 disais, par rapport au voisin de justement lui expliquer sa démarche, c'est
146 vraiment expliquer sa démarche aux autres qui pose problème. Par écrit, ça va
147 vite dans sa tête au niveau du calcul mais par écrit ça va aussi. La
148 représentation, il représente bien, parfois ce n'est pas clair, ce sont des petits
149 points ou brouillon par rapport à sa représentation. Mais quand on regarde
150 bien, c'est quand même représenté correctement.

151 C : Et donc à quoi tu as pu observer que la dysphasie constituait une difficulté
152 chez cet enfant-là ?

153 M : Au niveau du travail à deux, pour expliquer, pour que l'élève explique sa
154 démarche à son copain et lui dise comment faire pour l'aider parce que le copain
155 avait plus de difficultés que lui.

156 C : As-tu dû faire des choses spécifiques pour l'élève dysphasique en
157 comparaison avec ce que tu avais prévu de faire avec les autres enfants ?

158 M : Non.

159 C : Donc, là, j'ai terminé de récolter les informations supplémentaires
160 concernant l'activité du nombre 24. Donc, je vais passer à la deuxième activité
161 dont tu m'avais parlé lors du 1^{er} entretien. Tu avais énoncé l'activité en parlant
162 du passage à la dizaine et donc, je te fais, comme tout à l'heure, un petit rappel
163 des éléments que tu m'avais donnés. Tu m'as expliqué qu'ils dessinaient des
164 « petit tout seuls » ou des points Léo ou des jetons. Tu parlais donc du passage à
165 la dizaine lors de la soustraction, tu m'avais donné l'exemple de $15 - 9$. Tu

166 exprimais également que ça avait été encore plus compliqué pour 63-8. Tu m'as
167 dit que l'élève dysphasique avait des difficultés dans la procédure, et que la
168 représentation des nombres était bonne. Et donc, je vais reprendre le même
169 type de questions que celles que je t'ai posées pour le nombre 24. Veux-tu
170 commencer directement comme cela suite au rappel de la situation ?

171 M : Oui, peut-être, comme j'ai vu que ça lui posait des soucis de représenter les
172 points Léo et les petits « tout seul » (elle se lève chercher le matériel). Ca (les
173 jetons bicolores), ça n'a rien à voir, c'était pour les plus et les moins, s'ils ont 24
174 jetons, ils vont en prendre en retournant sur le côté rouge et puis ils voient ce
175 qu'il reste sur le côté bleu.

176 C : Tu m'en avais parlé la fois passée, et tu m'en avais parlé pour le passage à la
177 dizaine, tu m'expliquais que tu les avais utilisés pour passer à la dizaine
178 supérieure et ça a très vite découlé sur la dizaine inférieure et où c'était plus
179 compliqué. Et donc, en fait, moi j'ai choisi simplement une activité qui
180 m'intéressait, pour laquelle j'avais déjà beaucoup d'informations. Je ferai des
181 petites photos en partant.

182 M : donc, ils dessinaient les petits « tout seuls », ça c'est un petit tout seul et
183 quand on a 10 points Léo, on met une attache trombone et quand on a 10
184 paquets de 10, on met un élastique autour des paquets de dizaines et 1000 on
185 met dans un sac plastique. Ca c'est la matériel concret, ils ont une boîte (il n'y a
186 pas assez pour avoir une boîte par enfant) mais ceux qui en éprouvent le besoin
187 peuvent aller chercher une boîte, ils construisent à chaque fois le matériel (ils
188 mettent une attache trombone, etc.) et donc, par écrit, si tu veux, je te fais la
189 représentation par écrit. Il y a un code couleur, c'est du rouge et du bleu, comme
190 ça pour les dizaines, au niveau des nombres, on met les dizaines en rouge et les
191 unités en bleu. Donc les dizaines se représentent comme ceci avec le paquet et
192 l'attache trombone et les petits « tout seul », comme ceci. Ca c'était les
193 représentations, mais depuis ça a changé, comme on a trouvé qu'au niveau de la
194 soustraction la représentation des points Léo et la représentation des petits
195 « tout seul » et des paquets attachés, certains font encore comme cela, mais on a
196 décidé de faire des sauts de lapin donc pour le passage à la dizaine. Pour les
197 moins, on dit que les amis moins vont avec les amis plus. Donc, je te montre, 36
198 moins 19 par exemple, on fait les sauts de lapin, 36 moins 19, on sait que les

199 amis moins se transforme en amis plus, donc on va mettre $19 + \dots = 36$. Et puis,
 200 le début de notre histoire (en notant $19 + \dots = 36$) c'est 19, et la fin de notre
 201 histoire c'est 36. Donc on commence avec le début de l'histoire 19 et on fait des
 202 sauts de lapin pour arriver à 36. Alors la dizaine d'après c'est 20, puis 30 et puis
 203 36. Et donc ils font comme ça leurs sauts pour arriver à 36, ils trouvent la
 204 réponse. Et donc, en fait, on fait un parallèle avec les amis « plus ».

205 C : Tu dis un parallèle ou vous ne passez que par là ? C'est une nouveauté dans
 206 laquelle vous êtes maintenant ?

207 M : Maintenant, certains font les points Léo comme j'avais expliqué. Mais Livio
 208 fait les sauts de lapin.

209 C : Où cette activité sur le passage de la dizaine inférieure se place-t-elle par
 210 rapport au programme que tu suis ?

211 M : dans les opérations, juste avant, il y a d'abord ... C'est toute une liste à suivre
 212 dans les opérations, mais avant ça c'est par exemple $36 - 2$ puis $36 - 6$ puis, voilà
 213 $36 - 19$. D'abord des plus facile, pour arriver après ...

214 C : d'abord sans passage ?

215 M : oui sans passage puis avec passage. Avant le passage, ça va être $30 - 10$, ...

216 C : d'abord avec les unités sans passage, puis avec les dizaines sans passage, puis
 217 avec les unités avec passage, ... ?

218 M : oui c'est ça.

219 C : Et donc pour revenir à ce qu'il y a avant ?

220 M : donc c'est $36 - 14$, donc avec des dizaines unités mais sans passage

221 C : Et ce qui viendra après alors ?

222 M : donc après $36 - 19$, ce sera les calculs balance justement $19 + \dots = 36$

223 C : donc en passant par la transformation en amis plus ?

224 M : oui, c'est ça.

225 C : Qu'est-ce qui était attendu des enfants pendant l'activité ?

226 M : la découverte, ça s'est fait avec le matériel, les points Léo, la découverte par
 227 rapport aux sauts de lapin quand on a renouvelé, on a essayé de rebondir sur
 228 leurs difficultés et on a transformé ça en saut de lapin. J'ai fait par rapport au
 229 carré des nombres (je vais chercher mon matériel). En fait, dans la classe, il y a
 230 des carrés au sol, des carrelages carrés. Et donc, on avait vu le carré de 100 avec
 231 des champignons, qu'on avait mis un carrelage c'est un nombre, on avait vu du

232 coup que c'était un carré pour voir 100 et donc par rapport aux dizaines, c'est
233 tout de la même couleur, tous les septantes sont jaunes, les soixantes sont en
234 rouge. Et donc, ils se déplaçaient par exemple, 19 je vais à 20, je suis sur la case
235 19 sur mon carré, je passe à 20, je me suis déplacé d'une case, puis je passe à 30,
236 on peut se déplacer de 10 cases. Alors, certains comprenaient que quand tu étais
237 à 20, hop, tu sautais d'un bon, c'était d'une dizaine et tu avais fait toutes les
238 unités, toutes les cases de la ligne des unités, ça faisait 10. Puis 6, voilà, ils le
239 faisaient vraiment au niveau corporel, faire les sauts de lapin au niveau
240 corporel.

241 C : Peut-être que ça, on la reprendra dans la nouvelle partie cette activité ?

242 M : Ah oui, oui d'accord.

243 C : Si je peux te demander de te replonger sur l'activité de la 1^{ère} fois.

244 M : OK, qu'est-ce qui était attendu ... je me replonge dans les points Léo, que les
245 enfants puissent, donc la 1^{ère} fois, vraiment au tout début, c'est qu'ils puissent
246 déjà représenter le nombre 36. Savoir qu'on part de la représentation du
247 nombre 36, qu'il ne faut pas représenter 36 et 19.

248 C : On parle de 36 parce que c'est l'exemple qu'on a sous les yeux

249 M : Oui, tout à fait. Donc, de représenter, le nombre, je vais revenir avec
250 l'exemple de 36 -19 et donc il fallait représenter 36 et juste 36 et retirer à 36
251 dix-neuf, donc ça c'était compliqué pour beaucoup d'enfants, donc une fois qu'ils
252 avaient la représentation de 36, pouvoir retirer 10 et voir qu'il restait 6 petits
253 « tout seul », 6 unités et que 9, on ne sait pas retirer 9 à 6. Certains faisaient,
254 « oui, neuf moins six ». Et donc vraiment, au niveau représentation, ils voyaient
255 très bien qu'ils ne savaient pas en barrer 9, ils en barraient 6 et donc, il fallait
256 détacher un paquet attacher, en barrer 1 parce que certains ne le barrait pas et
257 du coup le recomptait. Il fallait le rebarrer et le transformer avec une flèche en
258 10 petits « tout seul » et là, après avoir barré les 6 petits « tout seul », ils en
259 barraient trois, après. Donc on pouvait voir, 19, donc 9 c'est 6 et 3.

260 C : Et que les trois, j'allais les emprunter dans la dizaine ?

261 M : Oui, voilà, c'est ça.

262 C : Qu'est-ce que tu attendais de cette activité ?

263 M : ce que j'attendais c'est qu'ils puissent représenter le nombre 36
264 correctement, et qu'ils puissent enlever la dizaine et les neuf petits « tout

265 seul « (dans le cas de $36 - 19$). Retirer 6 et puis détacher un paquet attaché,
266 transformer en 10 petits « tout seul » et retirer de nouveau 3 petits « tout seul ».

267 C : Quelle devait être sa plus value ?

268 M : sa plus value ? la représentation. Ils avaient les points Léo donc, ils
269 pouvaient aller manipuler les points Léo et les représenter. Représenter le
270 nombre avec la représentation des points Léo.

271 C : est-ce que je pourrais dire que tu as donné du concret à des nombres ?

272 M : oui, voilà, c'est ça. Oui, j'ai essayé (rire).

273 C : Quel était l'objectif que devait atteindre l'élève dysphasique ?

274 M : L'enfant dysphasique devait représenter pour voir vraiment bien
275 représenter le nombre 36 et voilà, le nombre était représenté et c'était déjà
276 bien, et s'il savait détacher un paquet attaché et mettre 10 petits « tout seul »,
277 savoir qu'un paquet attaché c'était 10 petits « tout seul », c'était très bien aussi.
278 Mais il a su le faire.

279 C : je vais juste te dire, je vais passer la question suivante de comment

280

281	COUPURE
282	L'enregistrement s'est interrompu sans que je ne m'en rende compte. Il a été
283	poursuivi après.

284

285 C : donc nous avons eu un petit souci technique la dernière fois et s'était plus ou
286 moins arrêtées (je remets un peu en contexte). On parlait du passage à la
287 dizaine inférieure, tu disais que c'était compliqué, ils dessinaient des petits
288 « tout seul », avec des points Léo ou des jetons. Tu m'avais dit que l'élève
289 dysphasique avait des difficultés dans la procédure, mais que la représentation
290 était plutôt bonne. Et donc, on avait déjà placé cette activité dans le programme
291 que tu suivais, tu m'avais expliqué ce qui venait avant et ce qui venait après, tu
292 m'avais donné beaucoup de détails sur l'activité en tant que telle et je vais te
293 demander de me réexpliquer ce qui était attendu des enfants pendant l'activité ?

294 M : alors, ce qui était attendu, c'est qu'ils représentent correctement le nombre à
295 soustraire et qu'ils retirent correctement les unités comme il y a trop d'unités,
296 aller d'abord barrer les unités, donc $36 - 19$, qu'ils aillent barrer 6 unités et puis

297 qu'ils aillent dans la dizaine la transformer en 10 unités et barrer 3 autres
298 unités, voir ce qu'il reste ensuite. Voilà ce qui était attendu.

299 C : qu'est-ce que tu attendais toi de cette activité ?

300 M : Moi, qu'ils représentent correctement les nombres et qu'ils sachent
301 transformer une dizaine en dix unités, vraiment le rapport 10 unités égale une
302 dizaine. Voilà, qu'ils sachent faire la soustraction avec le passage à la dizaine.

303 C : Quelle devait être la plus value de cette activité ?

304 M : Qu'ils aient vraiment du matériel concret avec les points Léo s'ils devaient
305 revenir par le matériel. Et qu'on ait vraiment la représentation concrète du
306 nombre pour le soustraire.

307 C : Quel était l'objectif que devait atteindre l'élève dysphasique ?

308 M : Représenter le nombre et pouvoir comprendre qu'une dizaine égale dix
309 unités et donc barrer la dizaine et soustraire le nombre qu'il fallait.

310 C : Est-ce que tu pourrais reprendre la manière dont ce sont déroulés les
311 événements ? Comment ce sont déroulés les événements ? En commençant par
312 comment ça a commencé ? Et comment ça s'est poursuivi ?

313 M : Oui, donc, pour la découverte de cette activité, j'avais d'abord mis un calcul
314 au tableau, à représenter avec les points Léo. Pour les calculs plus faciles, on
315 représentait aussi avec les points Léo donc ça partait comme habituellement.
316 Puis, on a représenté d'abord le nombre à soustraire et là, ils se sont dits qu'il y
317 avait un problème parce qu'on ne savait pas, donc on savait retirer les dizaines,
318 mais les unités on ne savait pas retirer 9 unités à 6 unités. Il n'y avait pas assez
319 d'unités, de petits « tout seul », donc voilà, le problème se posait. Et là, en
320 partant des élèves, ils se sont dits, si on défaisait un paquet attaché, donc la
321 dizaine, ça formerait 10 petits « tout seul », 10 points Léo et donc là, 10 points
322 Léo et 6 points Léo, et donc, dans le tout on aurait 9 points Léo à prendre, à
323 soustraire du nombre 36. Par ce que c'est l'exemple. Ca c'était la partie
324 découverte, un premier calcul au tableau à manipuler avec eux pour qu'ils se
325 rendent compte des démarches à suivre et puis on en avait refait encore deux
326 pour la manipulation que tout le monde comprenne au niveau concret ce qu'il
327 fallait faire et puis, ils avaient toujours le matériel à leur disposition mais il y eu
328 une série de 5 exercices à faire individuellement et donc là, ceux qui en avait
329 besoin reprenaient la boîte de points Léo. Et vraiment manipulaient, retiraient

330 la dizaine en dix petits « tout seul » et faisaient les soustractions demandées. Et
331 certains prenaient le matériel et d'autres comprenaient directement les points
332 Léo, les petits « tout seul », les paquets attachés, dessinaient la représentation
333 visuelle sur la feuille.

334 C : Et l'enfant, qu'est-ce qu'il faisait ?

335 M : Lui, il a eu besoin de beaucoup de concret, il a tout de suite été prendre les
336 points Léo et il a manipulé pour chaque calcul, au niveau du matériel.

337 C : Les autres enfants, pendant ce temps-là, qu'est-ce qu'ils faisaient ?

338 M : alors, il y avait les 5 calculs à faire, ils faisaient l'activité. Tout le monde
339 faisait la même chose, d'autres avaient un matériel en plus.

340 C : Si je ne me trompe pas, la fois où l'enregistrement n'a pas fonctionné, tu
341 m'avais parlé que donc les autres faisaient leurs exercices, et quand ils avaient
342 terminés, ils étaient passés à une activité de ...

343 M : français, oui, c'est ça. Oui tout à fait, au niveau de l'activité, tout le monde
344 faisait les 5 calculs et voilà. Mais une fois que les plus rapides ont eu terminé, il y
345 avait une feuille en lecture, je donne toujours un texte, il y avait un texte à
346 découvrir et là les autres ont découvert le texte en autonomie comme ça ils
347 savaient le faire tout seul et je savais aller près de ceux qui ne s'en sortaient pas
348 en calcul.

349 C : Et toi, tu faisais quoi du coup pendant l'activité ?

350 M : J'observais ceux qui avaient plus de mal, ceux qui s'en sortaient bien,
351 j'observais pour voir là où je pouvais apporter vraiment des remédiations par la
352 suite ou directement si je savais le faire. Oui, j'observais, je passais près de
353 chacun et après ces 5 calculs. Il y a eu d'autres périodes d'exercisation et là, chez
354 certains, je devais leur dire, notamment l'élève dysphasique, de se détacher un
355 peu du matériel concret, et de passer directement à la représentation visuelle
356 sur la feuille parce qu'ils savaient tout à fait se détacher du matériel mais il
357 n'avait pas trop confiance en lui l'élève dysphasique et donc, ça l'a rassuré que je
358 puisse lui dire, fais directement les dessins sur la feuille.

359 C : tu as pu faire des constats, tu as pu dire, voilà, je constate que ça se passe
360 bien ?

361 M : Oui, j'ai encouragé l'élève.

362 C : Est-ce que je me trompe où lors du précédent entretien, tu m'avais parlé que
363 tu avais eu l'occasion d'en prendre à plusieurs ?

364 M : ah oui, oui c'est ça, je n'ai pas du tout raconté. J'ai oublié plein d'étapes en
365 fait dans ce que j'ai raconté. Donc, ce que je faisais, j'observais, et j'ai pu
366 apporter une remédiation directement en prenant un groupe d'enfants ici à la
367 table, pour refaire des manipulations avec eux, de ce qu'ils comprenaient, de ce
368 qu'ils ne comprenaient pas.

369 C : Comment s'est terminée l'activité ?

370 M : Je n'ai pas fait de correction collective, c'était vraiment chacun avançait à
371 son rythme. Après on passait à l'activité de lecture et donc la transition s'est
372 faite comme ça. Tout le monde n'a pas fait les 5 calculs, l'élève dysphasique
373 pouvait en faire deux mais correctement mais voilà, ça dépendait de
374 l'avancement de chacun. Tout le monde n'a pas fait les 5 calculs, mais une fois
375 que j'estimais que le temps devenait long pour certains, je passais à l'activité de
376 lecture.

377 C : Qu'est-ce qu'il te reste comme sensation de ce moment là précis ?

378 M : c'était vraiment une activité où ils ont vraiment eu du mal, c'était une
379 activité qui leur a posé le plus de problème dans le calcul parce qu'ils avaient
380 vraiment du mal à se rendre compte qu'il fallait défaire le paquet attaché, qu'il
381 fallait mettre 10 petits « tout seul », certains se disaient 6 moins 9 je sais le faire
382 ça fait 3. Ils ne comprenaient pas le sens des termes. Ça a posé beaucoup de
383 soucis. Au niveau de la représentation aussi, certains, à la place de barrer la
384 dizaine à transformer en 10 unités, certains ne la barraient pas la dizaine du
385 coup, ils additionnaient en plus la dizaine dans la réponse, et donc ils
386 transformaient en dix unités ...

387 C : au niveau de ta sensation, tu la qualifierais comment cette sensation ?

388 M : c'était, avec eux, c'était riche après de les voir réfléchir comment ils
389 pouvaient faire, je me suis trompé, ou ça... C'était riche, mais pour eux c'était
390 vraiment une procédure qui était compliquée pour eux, en plus il y avait
391 beaucoup d'étapes à faire.

392 C : Tu reviens pour le pour eux mais et pour toi ?

393 M : Oui, juste, je suis tellement avec eux, que j'ai du mal à prendre du recul pour
394 moi. Moi la sensation c'était enrichissant de les voir... mais perturbant,...

395 C : tu vivais l'aspect perturbé des enfants avec eux.

396 M : oui c'est ça, et je me disais qu'est-ce que je peux leur apporter en plus pour
397 qu'ils comprennent mieux.

398 C : Où la dysphasie constitue-t-elle une difficulté pour l'enfant dans cette
399 activité ?

400 M : dans cette activité-ci, il n'y a pas eu de réelle difficultés pour l'enfant
401 dysphasique parce qu'il n'a pas dû s'exprimer sur sa démarche, lui ce qui lui
402 pose souvent soucis lors du calcul c'est d'expliquer à quelqu'un comment il a
403 procédé dans son calcul pour arriver à la réponse. Mais ici, il n'a pas dû le faire.
404 La représentation du nombre, parfois un peu brouillon mais on s'y retrouve,
405 donc voilà.

406 C : As-tu dû faire des choses plus spécifiques pour l'élève dysphasique en
407 comparaison avec ce que tu avais prévu de faire avec les autres enfants ?

408 M : Lui dire de se détacher du matériel concret, l'encourager pour qu'il prenne
409 confiance en lui lors des exercices. Sinon, non.

410 C : Tu avais parlé des deux, ... que lui devait réaliser deux calculs plutôt que les
411 cinq.

412 M : Oui, il n'a pas fait tous les calculs parce qu'avant, il y avait une activité en
413 français qui lui a à mon avis posé plus de problèmes, donc il a dû mettre plus
414 d'énergie dans l'activité précédente, et donc souvent, quand il doit mettre plus
415 d'énergie pour effectuer une activité, l'activité suivante, il est fort lent. A mon
416 avis, il doit être fort fatigué. Il était un peu plus lent, il n'a pas commencé
417 l'activité, il lui a fallu du temps pour se mettre dedans. Il a fait deux calculs mais
418 très bien faits.

419 C : C'est ici que se termine la phase du 1^{er} entretien.

420

421 C : Et donc, je vais te demander comme lors du tout premier entretien de
422 revenir sur une activité qui avait bien fonctionné et on avait émis l'hypothèse de
423 peut-être revenir sur cette activité des bons de lapin. Et dans un deuxième
424 temps, je te demanderai de revenir sur une activité qui a moins bien fonctionné.
425 Je te rappelle qu'on essaye de revenir sur un maximum d'éléments concrets que
426 tu as vécu. Sens toi libre vraiment d'aller dans le détail, de laisser revenir des
427 souvenirs, si quelque chose te reviens en cours de route, tu peux interrompre ce

428 qu'on est entrain de faire, j'ai une trame, donc je sais te rediriger
429 éventuellement. Je vais te poser quand même la question. Je te propose de
430 laisser revenir la dernière activité (la plus récente possible) en mathématique
431 dans l'apprentissage des nombres qui a bien fonctionné, pour laquelle tu as pu
432 observer un bon fonctionnement de l'élève, des élèves dans l'activité.

433 M : les sauts de lapin, je vais les prendre mais peut-être après. Pour l'activité qui
434 a bien fonctionné c'est au niveau des nombres riches, ici j'ai fait l'activité après
435 les vacances de Pâques, avant, on a vu un certain nombre de nombres riches, 20,
436 24, 30, 32, 36, 48 et 100. Et donc, j'ai voulu en une activité, voir ce qu'ils avaient
437 retenu des amis fois des nombres, (je prends la feuille d'exercices). Il y avait les
438 amis de ... (on notait dans une case, soit de 24, soit de 32, de 100, ...) et il y avait
439 le nombre d'amis fois à trouver et ils devaient compléter par eux-mêmes les
440 amis fois de 24, de 32, etc. Et il y avait trois fois le même exercice. Au début, ils
441 pouvaient prendre leur référentiel de calcul où il y a une synthèse pour chaque
442 amis fois, de chaque nombre, donc c'est aussi un moyen d'utiliser leur
443 référentiel, savoir où aller chercher l'information utile ou non. Ils revoyaient
444 dans leur référentiel normalement, ils auraient dû revoir leurs nombres
445 pendant les vacances donc ça devait être acquis. Et sans leur référentiel, ils
446 devaient compléter les amis fois des nombres en regardant le nombre aussi. Et
447 puis, une fois que c'était complété, le premier exercice était complété, ils
448 devaient aller reprendre leur référentiel et s'auto corriger. Une fois que c'était
449 fait, ils pliaient l'exercice, ils cachaient, ils ne regardaient plus ce qu'ils avaient
450 fait. Ils refaisaient l'exercice, ils allaient s'auto corriger dans le référentiel puis
451 hop, ils faisaient le dernier exercice et ils allaient s'auto corriger pour vraiment
452 s'entraîner par rapport aux amis fois. J'avais constaté que pour eux c'était plus
453 compliqué de les retenir, de les refaire. Ils pouvaient prendre une feuille de
454 brouillon pour refaire des petits jetons, ou ils pouvaient prendre des jetons pour
455 s'entraîner. Voilà les amis fois. Ca c'était l'activité.

456 C : Où cette activité se place-t-elle par rapport au programme que tu suis ?

457 M : Ca se place après avoir vu les nombres riches cités (20, 24, 30, 32, 36, 48 et
458 100). Vraiment après les vacances pour faire le point sur ce qu'ils connaissent.

459 C : Tu m'as dit ce qu'il venait avant et qu'est-ce qui viendra après.

460 M : En fait, j'ai essayé de faire cette activité là maintenant, parce qu'après, ils
461 vont voir ... 48 c'était les amis + et - qui avaient été vus. Mais après cet exercice-
462 là, on a vu les amis fois, c'est pour cela que 48 n'est pas représenté sur la feuille.
463 En fait, on fait un lien pour 48 avec les amis fois de 24. Donc, comme ça, ça
464 permettait de les revoir pour faire le lien avec d'autres nombres riches qui vont
465 suivre.

466 C : C'est un peu les inscrire dans une continuité et revenir sur une logique ?

467 M : oui, c'est ça.

468 C : Qu'est-ce qui était attendu des élèves pendant cette activité ?

469 M : C'est qu'ils puissent utiliser leur référentiel correctement, voir où aller
470 chercher l'information et qu'ils puissent retenir au niveau de la mémoire, les
471 amis fois des nombres riches vus. Donc l'objectif, c'est s'ils faisaient une fois et
472 qu'ils se corrigeaient, c'était très bien. Pour ceux qui ont plus de difficultés, une
473 fois on se corrige, hop, deux fois, si vraiment, ils ont le temps mais voilà.

474 C : Quelle devait être la plus value de cette activité ?

475 M : L'utilisation du référentiel, la plus value c'était vraiment s'entraîner pour
476 mémoriser. Voilà maintenant, on connaît tout ça, on peut partir sur d'autres
477 nombres. Aussi qu'ils se rendent compte qu'ils connaissent aussi tout ça. Et pas,
478 ah non, ça ne va pas, je suis nulle en maths, non, on connaît déjà tout ça, on va
479 repartir. Par rapport à la confiance aussi... c'est important.

480 C : Quel était l'objectif que devait atteindre l'élève dysphasique ?

481 M : C'était d'utiliser son référentiel et de pouvoir faire un exercice correctement
482 et s'auto corriger.

483 C : Comment se sont déroulés les événements ? Comment ça a commencé ?

484 M : Tout d'abord, ils devaient prendre leur référentiel, ils devaient voir les
485 nombres riches que l'on avait vus par rapport aux amis fois. Ensuite, ils faisaient
486 le premier exercice et ils le complétaient sans regarder le référentiel. Puis, ils
487 venaient s'auto corriger avec le référentiel, ensuite, ils cachaient le référentiel.
488 Ils cachaient le 1^{er} exercice, ils faisaient le 2^e, ils s'auto corrigeaient avec le
489 référentiel, certains ont même regardé au-dessus, j'ai tout qui est là, les
490 réponses sont là, donc c'est plus facile. Faire le 3^e exercice puis s'auto corriger
491 avec le référentiel et le but étant de faire le moins de faute à chaque fois
492 possible. Et de s'améliorer.

493 C : Il y a une suite après cette feuille ?

494 M : Les amis fois de 48, en lien avec 24, comme 24 c'était les mignonnettes, on a
495 collé (je te montre) on a alors collé deux boîtes de mignonnettes ensemble, et
496 comme on voyait que 24 c'était 3 fois 8, il y avait à chaque fois 8 mignonnettes
497 là, 8 là, 8 là et 8 là. Hop, ça fait 24. Pareil ici. Comme on n'avait plus les
498 mignonnettes, on les avait déjà mangées, il y avait déjà ce qui représentait une
499 mignonnette avec écrit « mignonnette » dessus. « Mais c'est pas une vraie
500 mignonnette, ah si, il est marqué mignonnette dessus ».

501 C : Donc l'enfant, qu'est-ce qu'il faisait durant l'activité ?

502 M : Il a dû aller voir ses nombres, et une fois qu'il a relu ses amis fois, et puis
503 s'est lancé. Il a réussi à faire le 1^{er} exercice sans faute et puis il s'est auto corrigé
504 puisqu'il n'avait pas de fautes et puis il a commencé le 2^e exercice des amis fois
505 de 24 et voilà.

506 C : Est-ce que, pour que ce soit bien clair pour moi, tu as eu le cas d'enfant qui
507 gardait son cahier ouvert et qui copiait ?

508 M : non !

509 C : Donc ils ont compris qu'ils avaient le droit de rafraichir mais pas de recopier.

510 M : tout à fait. C'est vrai que oui, je regardais, mais ...

511 C : Les autres enfants pendant ce temps-là, qu'est-ce qu'ils faisaient ?

512 M : Ils s'entraînaient, franchement, on est quasi restés tous à ça. Et ceux qui
513 avaient fini pouvaient aller chercher un livre à la bibliothèque.

514 C : Et toi, tu faisais quoi ?

515 M : Je regardais comment ils procédaient, et qui allait souvent voir dans son
516 référentiel, pour certains, tu m'as demandé s'ils n'allaient pas recopier, mais
517 certains m'ont demandé, « je suis bloqué, qu'est-ce que je dois faire ? Est-ce que
518 je peux aller revoir mon référentiel ? » Et donc, ils allaient revoir dans leur
519 référentiel, ils le cachaient, ils ne recopiaient pas, c'était un petit coup de pouce,
520 ils n'ont pas dû aller plus de deux fois sur l'exercice voir dans leur référentiel ».

521 C : Comment s'est terminée l'activité ?

522 M : Certains n'avaient pas terminé, ce qui n'était pas le but, une fois qu'ils
523 avaient fait un exercice c'était bon pour vraiment revoir les nombres. Après ça,
524 non.

525 C : Tout à l'heure, quand je t'ai demandé comment s'est terminée l'activité, tu
526 m'as dit que tu n'avais pas fait de correction collective, ...

527 M : Ici non plus, on fait toujours des corrections collectives quand on voit un
528 nombre, on écrit au tableau, on revoit, donc là, je suis passée près de chacun
529 parce qu'ils devaient s'auto corriger mais ce que je faisais pendant l'activité c'est
530 voir si c'était bien corrigé et j'ai repris les feuilles des enfants pour voir après
531 avec celle qui fait remédiation voir où leur apporter de l'aide, voir quel nombre
532 posait plus de problème mais, en général ça a été.

533 C : Qu'est-ce qu'il te reste comme sensation de ce moment-là, précis ?

534 M : j'ai bien aimé l'activité (rire), j'ai trouvé ça dynamique et j'étais contente
535 qu'ils puissent revoir un peu tous les nombres. Et eux se sont rassurés qu'ils
536 connaissaient et moi, ça m'a un peu rassurée aussi de voir que ce qu'ils avaient
537 vus, ils l'avaient quand même acquis même après les vacances.

538 C : un bagage, se rassurer sur le poids du bagage.

539 M : C'est ça !!

540 C : Où la dysphasique constitue-t-elle une difficulté pour l'enfant dysphasique
541 dans cette activité ?

542 M : Ca n'en pose pas normalement (chuchotement...). Nulle part, oui c'est tout,
543 en maths...

544 C : Tu parlais quand même que lui était arrivé jusqu'au nombre 24 pour la 2^e
545 série.

546 M : Maintenant, la dysphasie, c'est aussi au niveau des représentations ? Ou la
547 dysphasie c'est juste ...

548 C : C'est un peu toi qui dois sentir, peut-être en comparaison à d'autres choses.

549 M : moi je pense que c'est aussi, ah oui, mais non ...

550 C : Si, tu peux vraiment te sentir libre, d'émettre ton avis, il y a différents types
551 de dysphasie repris dans la littérature. Donc tu as certainement une bonne
552 intuition en tant que bonne observatrice de tes élèves. Et donc, n'hésite pas à
553 émettre un avis ...

554 M : Je pense, pour moi oui, c'est au niveau oral et tout ça et au niveau de la
555 représentation, au niveau vraiment des démarches. Je disais que la
556 représentation allait bien au début oui et puis vraiment, en observant mieux,
557 comme ici, je fais des entretiens, du coup, j'observe mieux l'enfant, et oui, les

558 représentations sont brouillons. Et donc, là à mon avis comme la feuille est
559 présentée, au niveau de l'organisation spatiale, ça lui a à mon avis posé
560 problème. Pas au niveau des représentations qu'il peut faire lui-même, dessiner
561 et tout ça mais au niveau de l'organisation de la feuille.

562 C : et donc ça c'est au niveau de tes observations, l'organisation de la feuille qui
563 ...

564 M : Oui, qui posait problème. Je l'ai remarqué chez lui, je l'ai remarqué chez
565 d'autres aussi, mais il faut qu'ils s'habituent aussi à des représentations comme
566 ça. Même les mêmes exercices sur les feuilles, dire à mais où est le 1^{er} exercice,
567 où est le 2^e, ... Là ce n'était pas mis un deux trois, il fallait qu'il voie la similitude
568 des exercices.

569 C : As-tu dû faire des choses plus spécifiques pour l'enfant dysphasique en
570 comparaison avec ce que tu avais prévu de faire avec les autres enfants ?

571 M : Non, comme c'était une révision, j'ai vraiment voulu laisser faire les enfants
572 seuls, même s'ils galèrent un peu, vraiment savoir de quoi ils sont capables. Où
573 ça leur pose soucis, et après, dans une autre séquence, plus en remédiation sur
574 ce qui leur pose problème. Mais là, je n'ai pas voulu intervenir qu'ils restent
575 vraiment tout seul.

576 C : Ici, j'ai récolté tout ce dont j'avais besoin concernant cette activité qui a bien
577 fonctionné. Et donc, si tu veux bien, on va passer du coup à l'activité qui a moins
578 bien fonctionné. Est-ce que tu as cette situation ?

579 M : oui. (Elle se lève). Cette situation, c'était avant les vacances de Pâques.
580 Comme je voyais que la soustraction leur posait beaucoup de soucis, j'ai voulu
581 faire un petit concours. C'était un exercice, comment expliquer, avec plusieurs
582 calculs, du 1^{er} ils allaient au 2^e, etc. Ils faisaient un petit trajet sur la feuille avec
583 les calculs moins dont certains étaient sans passage, d'autres c'était des
584 soustractions faciles, on pouvait facilement soustraire les dizaines ensemble, les
585 unités ensemble, et d'autres posaient plus de soucis au niveau des unités, au
586 niveau du passage à la dizaine. J'ai expliqué avec les situations... Donc ils
587 faisaient les soustractions, ils avaient 45 min pour les faire au début, la 1^{ere} fois
588 et donc au niveau général de la classe, forcément, ils n'avaient pas la place, ce
589 n'était pas présenté comme moi dans le cahier ou sur les feuilles comme je le
590 présente d'habitude, donc c'était aussi pour eux un changement, ce qui était

591 voulu. Voilà, il n'y avait pas à côté la place pour faire les démarches de calcul.
592 Donc, par ce que pour certains calculs, il n'y avait pas de démarche à faire, ils
593 savaient le faire directement. Donc, ils avaient tous une feuille de brouillon à
594 côté pour faire ce qu'ils voulaient, ils avaient le matériel qu'ils voulaient à
595 disposition.

596 C : Où cette activité se place-t-elle par rapport au programme que tu suis ?

597 M : Après avoir vu les soustractions sans passage, avec passage à la dizaine et
598 après oui, une constatation qu'ils avaient plus de mal lors des soustractions
599 donc ici j'ai repris que des soustractions.

600 C : Ce qui viendra après cette activité-là ?

601 M : Après ? Un mix d'additions, de soustractions, un peu de tout ce qu'on a vu. Et
602 en fait, pour qu'ils sachent vraiment différencier, en fait il y a deux méthodes,
603 soit je fais avec les bras, les dizaines ensemble, les unités ensemble, ça
604 fonctionne, ok, aussi bien pour les additions que pour les soustractions que pour
605 ce qui vient après. Ceux qui choisissent cette technique là lorsque ça fonctionne.
606 Ou bien, la représentation avec les points Léo lors des soustractions, ou bien les
607 sauts de lapin pour le passage à la dizaine, les bons pour passer de dizaine en
608 dizaine et arriver à la réponse.

609 C : Qu'est-ce qui était attendu des enfants durant l'activité ?

610 M : ce qui était attendu, c'est qu'ils puissent parcourir le chemin des
611 soustractions, qu'ils puissent donner les réponses en différenciant si c'est une
612 soustraction avec passage à la dizaine ou si c'est une soustraction ou je sais
613 facilement soustraire les unités et les dizaines ensemble. (unités avec unités,
614 dizaines avec dizaines)

615 C : Dans un temps donné ?

616 M : Oui, dans un temps donné. Je suis fatiguée.

617 C : Comment se sont déroulés les événements ? Comment ça a commencé ?

618 M : Oui, je leur ai donné les consignes ... Je pense à autre chose en même temps
619 que je t'explique, ... Tu m'avais dit qu'est-ce qui vient après ... en fait, je leur ai
620 donné une première feuille en leur expliquant les consignes. En leur disant le
621 cadre de ce qu'ils devaient faire, en 45 minutes, faire les soustractions, voir
622 quand on pouvait faire les bras ou voir quand il fallait représenter avec les
623 points Léo pour les passages à la dizaine, qu'ils avaient une feuille de brouillon à

624 côté d'eux, voilà qu'ils pouvaient prendre tout ce qu'ils voulaient, faire tout ce
625 qu'ils voulaient sur leur feuille de brouillon. Ca c'est une 1ere étape, et après, j'ai
626 redonné la même feuille, avec un temps imparti mais qui était moindre, donc j'ai
627 fait 30 min et ils devaient s'améliorer par rapport au premier temps et après, je
628 ferai un troisième temps pour encore s'améliorer. J'ai fait ça parce qu'il y avait
629 énormément de fautes, les enfants n'y sont pas arrivés la première fois, « bon ce
630 n'est pas grave, on va s'améliorer, on y arrivera, on s'améliore », et donc c'est
631 pour cela que j'ai fait plusieurs temps.

632 C : Et donc, on en était à comment ça avait commencé ?

633 M : Je leur ai donné les consignes sur l'activité parce qu'ils n'avaient jamais fait
634 des activités comme ça, des concours de tables ou quoi mais voilà. Ici, je leur ai
635 dit qu'ils devaient suivre le chemin des soustractions. Ce sont des soustractions
636 de Pâques, donc ils partent du lapin qui doit arriver à aller trouver son panier
637 d'œufs. Je leur ai expliqué que c'était dans un temps imparti qu'ils avaient 45
638 min, qu'ils disposaient d'une feuille de brouillon, qu'ils disposaient de tout ce
639 qu'ils voulaient dans la classe... je n'ai pas donné d'exemple. Il fallait qu'ils
640 repèrent les calculs plus « compliqués » où il fallait faire la représentation en
641 points Léo, barrer les paquets attachés en 10 petits « tout seul », j'ai réexpliqué.
642 On a refait ensemble des calculs où il fallait faire les bras et les calculs où il
643 fallait faire la représentation avec les points Léo ou bien les bons de lapin pour
644 le passage à la dizaine. Une fois qu'ils étaient au clair avec le déroulement de ce
645 qu'ils devaient faire pour chaque sorte de calcul, ils sont partis ...

646 C : Et comment s'est poursuivi cette première activité ?

647 M : Ceux qui avaient terminé, terminaient leur farde classe, ils avaient du travail
648 à faire. Pour laisser vraiment se concentrer les autres et c'était vraiment 45 min
649 mais je ne voulais entendre personne et personne ne pouvait venir près de moi,
650 c'était vraiment silence !

651 C : L'enfant, qu'est-ce qu'il faisait ?

652 M : il a essayé de faire les calculs mentalement, direct(ement). Donc, première
653 fois, il a tout fait mentalement, il s'est rendu compte qu'il y avait quelques
654 fautes, donc il a repris sa feuille de brouillon et refaire avec sa feuille de
655 brouillon les calculs comme on avait appris, pour ce qui n'avait pas été.

656 C : donc c'est après la correction ça ? Ou c'est dans les 45 min ?

657 M : dans les 45 premières minutes, personne ne pouvait venir près de moi mais
658 quand ils avaient terminé (je n'ai pas été claire là-dessus). Donc dans les 45 min,
659 effectivement, quand ils pensaient que tout était correct, ils venaient près de
660 moi et j'entourais leur faute et ils allaient se recorriger et ils avaient 45 min
661 pour se corriger, faire le plus de calculs possibles. Et ceux qui avaient fini qui
662 avaient tout bon après les corrections faites dans les 45 min, alors ils passaient
663 à leur farde classe (il y en a deux qui ont fait ça). Et lui, était ... Je dis que c'est
664 une activité qui a posé plus de problème parce que d'habitude, il fait toujours
665 ses démarches, il représente toujours sur sa feuille de brouillon les calculs et là,
666 il a essayé de tête, mentalement, tout sans rien, ni matériel, ni sa feuille de
667 brouillon, il a fait quelques erreurs qu'il aurait pu ne pas faire s'il avait été plus
668 consciencieux et s'il avait utilisé les outils qu'il utilise d'habitude pour résoudre
669 ses calculs au cahier.

670 C : Juste peut-être pour info, je vois sa feuille et je vois qu'il n'a pas eu l'occasion
671 de corriger les erreurs que tu avais entourées.

672 M : Il n'a pas eu assez de temps pour se corriger.

673 C : Et toi, tu faisais quoi ?

674 M : Moi, je regardais leur réaction, il y en a qui n'étaient pas spécialement
675 content de faire ça, « oh c'est du temps » ..., elle était dépitée, certains
676 découragés, « c'est bon, je n'essaye même pas, c'est trop difficile ... ». C'était
677 aussi tester leur réactivité par rapport à l'effort.

678 C : c'est 25 calculs qu'il y a ?

679 M : Oui c'est ça. Donc, tester leur réactivité par rapport à l'effort, comment les
680 surmonter. Utiliser les stratégies, toutes les stratégies qu'ils connaissent pour
681 aller plus rapidement, mixer tout. Les quelques qui étaient découragés
682 essayaient un petit peu mais d'autres étaient très réactifs, j'utilise tout ce que je
683 peux utiliser, « ah comment est-ce qu'on ferait ça ? ». C'était marrant de voir les
684 deux opposés.

685 C : Qu'est-ce qu'il te reste comme sensation de ce moment précis ?

686 M : c'était rigolo de se dire, certains ... J'ai vraiment vu par rapport au caractère,
687 ceux qui se battaient, ceux qui donnaient tout et d'autres qui se disent « j'ai des
688 difficultés en calcul, moi, je n'y arriverai pas ». C'est fou comme il y a des images
689 comme ça, « je suis nulle en calcul, alors que ce sont des représentations. Avec

690 des choses mises en place, ils sont forts (aujourd'hui encore, j'ai aidé une petite
691 qui ne fait aucun calcul parce que je suis nulle ne calcul, « tout le monde me le
692 dit, je me le dis moi-même), et aujourd'hui, avec des petits trucs que je lui ai
693 donné, elle a su faire des calculs en 5 minutes, elle était hyper contente).

694 C : dans ta sensation ?

695 M : c'est de l'amusement, oui, rassurer aussi ceux qui sont plus perplexe « on le
696 fait une deuxième fois, c'est pour t'améliorer, mets toutes tes stratégies en
697 place ». Les stimuler pour qu'ils s'y mettent aussi.

698 C : Où la dysphasie constitue-t-elle une difficulté pour l'enfant dysphasique dans
699 cette activité ?

700 M : mais nouveau, l'organisation spatiale, si ça existe dans la dysphasie en tous
701 cas mais lui, je vois que ça lui pose problème. Maintenant, peut-être qu'il a
702 d'autres soucis si ce n'est pas dans la dysphasie. Je vais me renseigner si
703 l'organisation spatiale intervient ...

704 C : j'observe en même tant que toi que le calcul n'est pas écrit de manière
705 linéaire, et alors, spontanément, quand j'ai vu les flèches, je me suis dit
706 comment est-ce qu'il peut ne pas avoir répondu là et avoir trouvé là. Je me suis
707 dit, comme la flèche part du cadre, je me suis dit que la réponse ici doit avoir un
708 rapport avec le calcul d'après, mais rien à voir. C'est moi « toute neuve » dans la
709 situation.

710 M : Oui c'est vrai, que j'ai bien aimé la représentation, les unités étaient en
711 dessous des unités, les dizaines sous les dizaines et ça leur donne un petit peu la
712 représentation de l'abaque pour après ...

713 C : on s'entend bien qu'ils n'ont jamais vu de soustractions écrites ?

714 M : Non.

715 C : Tu avais précisé tout à l'heure « c'est vraiment fort différent de ce que je
716 propose d'habitude, c'est pas comme dans les colonnes, les cahiers, où on écrit
717 et donc pour toi c'est vraiment ça qui est problématique pour l'élève
718 dysphasique.

719 C : As-tu dû faire des choses spécifiques pour l'élève dysphasique en
720 comparaison avec ce que tu avais prévu de faire pour les autres élèves ?

721 M : Quand il est revenu avec [ses erreurs], « je n'ai rien fait de spécial, juste de
722 tête », j'ai dû lui dire, retourne, essaye de mettre en place des choses qu'on a

723 apprises ensemble, lui donner quelques petits trucs pour qu'il s'y remette vers
724 la réponse
725 C : Tu as redonné des techniques que vous utilisiez avant ?
726 M : oui c'est ça un petit flash back de ce qu'il pouvait mettre en place.
727 C : On a tout dans la boîte, merci beaucoup.
728 M : Avec plaisir

1

2 **4.4. Bertrand**

3 L : Nous allons travailler en deux parties. La première partie, je
4 vais revenir sur notre entretien de l'autre fois pour avoir un peu
5 plus d'informations. Et la seconde partie, je te demanderai
6 comment ça a évolué en te proposant de nouveau de te replonger
7 dans une ou deux activités. Je te rappelle que nous allons nous
8 concentrer sur la description de faits, que je ne suis pas là pour
9 juger mais simplement pour terminer mon mémoire.

10 Donc je repars de l'activité que tu m'as décrite la fois dernière. J'en
11 ai ciblé une qui était l'addition écrite. Tu m'avais dit que ton élève
12 dysphasique avait très vite compris comment poser les additions. Il
13 a également très bien compris le principe, même s'il y avait
14 d'autres soucis. Par exemple, si le résultat donnait 15, il avait
15 compris qu'il y avait un 1 et un 5 mais il ne savait pas ce que ça
16 représentait, c'était un 1, un 5 et on ne parlait pas de dizaine. Tu
17 parlais également du fait qu'il appliquait cela car c'était du
18 systématique ; qu'il savait appliquer les étapes mais que ça ne
19 faisait pas sens pour lui. Concernant l'addition écrite, tu disais
20 également que tu étais entrain de retravailler le passage par la
21 dizaine avec lui en duel, donc en travail individuel, et que tu
22 essayais également en parallèle de le laisser utiliser des cubes, des
23 barres de dizaines,...pour vraiment matérialiser ce unité-dizaine-
24 centaine et que ça fasse du sens. Tu disais qu'il commençait à faire
25 le rapprochement entre 42 et les barres de manipulation donc il
26 prenait vraiment 4 barres de 10 et 2 jetons, mais qu'il avait encore
27 besoin des objets. Tu m'avais également parlé que tu allais tenter
28 de mettre l'ordinateur en place, notamment pour les consignes,
29 pour être disponible pour les autres et que l'enfant dysphasique
30 puisse avancer sans qu'il y ait cette barrière de compréhension des
31 consignes. Donc, ma première question, sur cette leçon d'addition
32 écrite, est, par rapport au programme que tu dois suivre dans une
33 année ordinaire, où se situe cette activité ? Qu'est-ce qui vient
34 avant ? Qu'est-ce qui vient après ? Et qu'est-ce que tu suis dans
35 ton programme ?

36

37 B : Là, au niveau calcul, ce qui venait avant c'était la connaissance
38 des nombres jusqu'à 999 et je passais énormément de temps sur
39 les décompositions justement. Et après, on a fait principalement la
40 multiplication et la division avec des problèmes de partage.

41

42 L : Le principe de multiplication et de division ou en calcul écrit ?

43

44 B : D'abord, le principe pour la multiplication puis les tables à
45 apprendre. Les tables à commencer à apprendre... mais il avait
46 réussi à les apprendre par cœur très temporairement mais après, il
47 avait vaguement compris le principe quand même. Il avait compris
48 que dans la table de 3, il fallait compter de 3 en 3.

49

50 L : Donc ça c'est ce qui vient après.

51

52 B : Oui ça c'est ce qui vient après et les problèmes de partage.

53 L : Et cette addition écrite, où se situe-t-elle dans ton programme ?

54

55 B : Euh... Du coup, c'était... Ca venait tôt dans l'année quand même
56 parce que ça avait déjà été abordé en CP.

57

58 L : C'est la suite de ce qu'ils ont vu en CP...

59

60 B : Oui... et donc la seule chose c'est qu'on travaille avec des
61 nombres plus grands.

62

63 L : Oui donc vous allez un peu plus loin. Vous revoyez puis vous
64 allez un peu plus loin.

65

66 B : Voilà, le principe a déjà été abordé quand même.

67

68 L : Par rapport à cette activité d'addition écrite, qu'est-ce que tu
69 attendais des enfants ? Quel était ton objectif ?

70

71 B : C'était vraiment qu'ils sachent dans quel sens on... enfin qu'ils
72 connaissent la technique opératoire. Ce groupe-là quand même est
73 assez faible en math, même si là ça va mieux mais il y a des
74 grandes disparités et donc il ne le maîtrisait pas tous. Vraiment loin
75 de là... Donc c'était vraiment là sur de la technique opératoire.

76

77 L : Est-ce que ton objectif était le même pour ton enfant
78 dysphasique ?

79

80 B : Oui. Par contre, avec lui, je n'ai pas tout de suite pris les
81 mêmes nombres que pour les autres. C'est-à-dire qu'avec les
82 autres, je faisais des additions de centaines ou euh... et avec lui je
83 restais autour des dizaines parce que déjà que la dizaine ne faisait
84 pas sens pour lui. Donc la centaine... Elle reste, encore maintenant,
85 compliquée à cerner.

86

87 L : Donc même objectif mais en adaptant les nombres... ?

88

89 B : Oui

90

91 L : Pour arriver quand même, à terme, à très longue échéance, à la
92 même chose que les autres ? Ou même pas ?

93

94 B : Si, à terme, oui... J'espère quand même que cette notion de
95 dizaine et centaine finira par prendre sens. Et je pense que si on
96 travaille assez les techniques opératoires et tout ça, une fois qu'il y

97 aura eu ce déblocage-là, ça peut rétroactivement activer plein de
98 choses. Je crois à la rétroactivité en math... Je sais que moi j'ai été
99 décroché très vite en math. En CP, déjà, je n'avais plus le niveau.
100 Après, j'ai accumulé les lacunes et maintenant, du coup, quand je
101 m'y suis remis, d'un autre point de vue, il y a plein de choses qui
102 se sont raccrochées, et ça m'a beaucoup aidé.

103

104 L : Des déclics...

105

106 B : Oui...

107

108 L : D'accord. Et qu'est-ce que l'enfant dysphasique faisait
109 exactement ? Si tu repenses aux faits, qu'est-ce qu'il faisait,
110 concrètement ?

111

112 B : En classe, rien. Et avec moi, il était motivé quand même. C'est-
113 à-dire que...

114

115 L : Niveau collectif, il ne faisait rien, lors de cette activité d'addition
116 écrite. Quand tu as repris ça, tout seul avec lui...

117

118 B : Là par contre, il était vraiment motivé. Il a besoin de duels,
119 effectivement. La pour lui, il y a l'hyperactivité qui est du coup pour
120 lui très... très importante. Là, maintenant, il est passé sous
121 traitement, donc déjà il est beaucoup plus présent.

122

123 L : Lors des activités collectives...

124

125 B : Lors des activités collectives, oui, il est beaucoup plus présent
126 et j'ai remis en place les équipes de travail. Donc il peut se faire
127 aider par les autres, notamment sur la lecture de consignes, des
128 choses comme ça... Il n'a plus forcément besoin de moi, enfin plus
129 autant que...

130

131 L : Mais pas au moment de l'addition écrite, puisque là on se
132 replonge au tout début de l'année...

133

134 B : Oui, non, oui oui...

135

136 L : Donc je disais, qu'est-ce qu'il faisait concrètement : est-ce qu'il
137 était papier-crayon, est-ce qu'il avait du matériel, est-ce qu'il avait
138 besoin de toi pour dire les étapes, est-ce que... ? Explique-moi un
139 peu comment ça s'est passé...

140

141 B : Euh... Alors il les posait quand même mais du coup, il faisait ça
142 en 5 minutes parce qu'il faisait ça très... Pour lui c'était $5 + 1$, $3 +$
143 4 . Enfin, vu que pour lui dizaine-unité ne faisait pas sens, il
144 additionnait les nombres et ne savait absolument pas ce que ça

145 voulait dire. Donc voilà, ses additions étaient à peu près bonnes,
146 tant qu'on n'entrait pas dans les retenues. Dans les retenues,
147 c'était beaucoup plus compliqué. Mais voilà, ses additions étaient
148 bonnes, sans aucun sens pour lui. Et du coup, forcément, il avait
149 fini beaucoup plus tôt et euh... Et le matériel, ce qui a longtemps
150 été un obstacle c'est qu'avec le matériel il jouait. Forcément, ce
151 sont des barres et des cubes que j'ai. Et du coup, c'est sympa de
152 faire d'autres choses.

153

154 L : Matériel de construction...

155 B : Voilà...

156

157 L : D'accord. Pendant que tu as fait cette activité-là en collectif. Tu
158 dis : « Lui, il ne faisait rien », tu as dû reprendre ça en duel. Les
159 autres, avançaient ? Les autres travaillaient sur leurs calculs
160 écrits ?

161

162 B : Les autres travaillaient sur leurs calculs écrits. Après, sur la
163 démarche, il y en a beaucoup qui avaient du mal. Donc finalement
164 on a quand même passé énormément de temps là-dessus donc à
165 ce niveau-là, il a pu rattraper un peu le décalage.

166

167 L : D'accord, et toi que faisais-tu alors pendant cette activité
168 collective d'addition écrite ?

169

170 B : Du coup, je passais pour voir les uns et les autres, pour
171 essayer de les aider. J'étais en gestion avec deux autres enfants
172 qui ont de grosses difficultés comportementales. Il faut que j'essaie
173 vraiment de me replonger dans ce moment-là... donc j'allais voir
174 les uns, les autres. Parce que certains n'avaient pas besoin de
175 grand chose pour y arriver et par contre, ils manquaient de
176 confiance en eux ou d'efforts. C'est là aussi que lui a rattrapé les
177 autres, c'est qu'il a vraiment du mal mais il veut. Il veut s'en sortir.
178 Et du coup, il ne se laisse pas abattre alors que d'autres c'est « je
179 suis nul en math et je n'essaie pas ».

180

181 L : Et que fais-tu toi alors dans ce cas-là ?

182

183 B : Quand ils me disent ça ? Je leur dis qu'il y a des choses qu'ils
184 savent faire maintenant et qu'ils n'auraient jamais pensé pouvoir
185 faire avant. Pour essayer de leur faire prendre conscience que si,
186 ils y arriveront, il faut prendre le temps qu'il faut...

187

188 L : Donc si je résume, tu étais là pour aider mais aussi pour leur
189 faire prendre conscience qu'ils en sont capables : renforcements
190 positifs, vraiment une présence...

191

192 B : Oui. Pour proposer aussi à certains d'aller chercher le matériel,
193 parce qu'il n'y a pas que lui qui pouvait y avoir accès. Donc voilà,
194 j'avais ce rôle... Je suis souvent entrain de marcher.

195

196 L : Est-ce qu'il te reste des sensations de cette activité d'addition
197 écrite ? Qu'elles soient positives ou négatives...

198

199 B : Je pourrais plus dire parce qu'après il y a tellement d'autres
200 choses qui se sont passées et qui ont tout monopolisé que du coup,
201 là... des sensations liées à ce moment-là... je ne pourrais pas dire.

202

203 L : D'accord, pas de souci. A ton avis, durant cette activité, où la
204 dysphasie a-t-elle pu intervenir ? A-t-elle été une difficulté pour
205 l'enfant ?

206 B : Je pense que c'est sur la notion d'unité-dizaine-centaine, c'est
207 quand même du vocabulaire et c'est tout un langage qui doit être
208 construit. Donc à mon avis, c'est là-dessus que ça bloquait et que
209 ça bloque encore, même s'il y travaille...

210

211 L : Quelles sont les observations que tu as pu faire qui disent
212 « voilà, c'est là que ça coince » ?

213

214 B : Le fait que lui-même me dise... il a vraiment du mal à retenir
215 les notions. Après, une fois qu'on les lui réexplique... Par exemple,
216 ne serait-ce que pour double et moitié, il est encore bloqué. Par
217 contre, il sait faire la moitié de 16 si on lui explique que 16, quand
218 on prend la moitié de 16, c'est quand qu'on partage 16 en 2
219 paquets égaux. Ca du coup, après il y arrive mais il faut à chaque
220 fois lui resituer le vocabulaire.

221

222 L : Le dire autrement...

223

224 B : Oui

225

226 L : Durant cette activité d'addition écrite, as-tu mis... as-tu fait des
227 choses plus spécifiques pour l'enfant dysphasique ? Tu as parlé de
228 le prendre en duel, ça c'est une première chose. Est-ce qu'il y a
229 d'autres spécificités ?

230

231 B : Il y avait le matériel quand même aussi. Et après pas
232 forcément parce que comme je leur donne du travail, ils ont
233 vraiment le temps qu'il leur faut pour le faire. C'est-à-dire qu'ils ont
234 un classeur où ils rangent, quand on travaille sur fiche, ils rangent
235 les fiches qu'ils n'ont pas finies dedans, dans leur pochette. Et dès
236 qu'ils ont un moment de libre, ils continuent leur travail. Je
237 n'impose pas un rendu à un moment particulier. Donc, voilà... pour
238 le laisser vraiment à tous le temps. Bon, je regarde justement qui
239 travaille et qui ne travaille pas, qui joue beaucoup. Parce qu'il y en

240 a dont les pochettes grossissent énormément car ils ne font rien. Et
241 pas forcément à cause de la difficulté.

242

243 L : Pendant tes moments de duels, que font les autres enfants ?

244

245 B : Je le prends quand les autres sont à la cantine. Donc on est
246 vraiment que tous les deux dans la classe. Pour lui, c'était vraiment
247 indispensable.

248

249 L : Parfait, as-tu quelque chose à ajouter concernant cette activité
250 d'addition écrite même si ça remonte très loin ?

251

252 B : Non, là-dessus... C'est vrai que je suis encore entrain de le
253 travailler un peu mais ça commence à venir petit à petit. Là tout à
254 l'heure, encore, il a apprécié prendre conscience que 28 c'était 2
255 dizaines enfin... une dizaine et 4 unités + une dizaine et 4 unités.
256 Donc voilà, on y travaille quand même encore...

257

258 L : Ben donc voilà, tu fais très bien le lien avec le deuxième temps
259 de mon entretien qui est de revenir à l'heure actuelle : ça peut être
260 aujourd'hui, ça peut être hier, ça peut être il y a une semaine,...
261 Mais donc beaucoup plus près dans le temps. Je vais te demander
262 de repenser à une activité qui a bien fonctionné, toujours au niveau
263 des nombres. Et puis je te demanderai une activité qui a moins
264 bien fonctionné et je vais de nouveau te poser le même genre de
265 questions que ce qu'on vient de faire pour le temps 1. Donc si tu es
266 d'accord, je vais te demander de décrire les faits d'une activité qui
267 a récemment bien fonctionné... au niveau des nombres.

268

269 B : Par rapport aux partages. Il a bien compris le principe.

270

271 L : Est-ce que tu peux te cibler sur l'activité en elle-même et me la
272 raconter ?

273

274 B : Alors, l'activité c'était.. Il fallait partager, on va dire des
275 chocolats, en autant d'enfants. Et du coup, là il est passé par la
276 manipulation et le dessin. Et pour lui, ça ça faisait sens, pour lui,
277 c'était du concret.

278

279 L : Donc manipuler puis dessiner...

280

281 B : Il a fait les deux. Et il y avait un autre exercice où là les
282 bonbons étaient dessinés donc il avait juste à faire les paquets.
283 Mais par exemple, pour faire ses paquets, il y en avait 20. Il a
284 regardé, il a vu qu'il y avait 4 rangées de 5 et il ne s'est pas
285 embêté à compter les 20 quand même... Il a bien vu qu'il y avait 4
286 rangées de 5.

287

288 L : Quel était l'objectif pour tous les enfants de ta classe dans cette
289 activité ?

290

291 B : De trouver des méthodes pour partager. On n'a pas encore
292 abordé la technique opératoire vraiment de la division. Mais là
293 c'était déjà de leur donner les premiers outils. Et c'est le temps
294 pour travailler sur les problèmes, résolution de problèmes.

295

296 L : Donc ça c'est ce qui viendra après, résolution de problèmes...

297

298 B : Alors, on les a déjà un peu travaillés. Alors pour lui, les
299 problèmes c'est... c'est encore un gros problème étant donné qu'il
300 n'y a pas encore une bonne lecture. Je ne peux pas lui demander
301 non plus de répondre par des phrases. Là-dessus, c'est encore une
302 autre...

303

304 L : Oui. Donc je reviens sur ton objectif qui était de comprendre...
305 de trouver des méthodes pour partager. Est-ce que cet objectif
306 était le même pour ton enfant dysphasique ?

307

308 B : Oui parce que mon objectif c'est que même si, sur les
309 problèmes, sur certaines choses comme ça, il aura des lacunes qu'il
310 aura énormément de mal à rattraper mais que déjà il y ait un bon
311 nombre de choses qu'ils suivent avec les autres de la classe. Je
312 trouve ça important, ne serait-ce que pour sa confiance en lui. Et
313 des fois, sur certaines choses, il comprend mieux que d'autres ou il
314 s'applique plus ou ... Il fonctionne énormément à l'affectif donc
315 quand il a envie par contre de réussir, il y va à fond.

316

317 L : D'accord. Alors cette activité-là, où se situe-t-elle dans ton
318 programme ? Qu'est-ce qui vient avant ? Qu'est-ce qui vient
319 après ?

320

321 B : Alors ce qui venait avant c'était les multiplications. Et là, en
322 calcul, on a fini pour le programme. Et on va travailler maintenant
323 beaucoup le calcul mental. Calcul mental et résolution de
324 problèmes. Ou là, ça va être beaucoup plus compliqué mais je
325 pense du coup que je vais le mettre en binôme et le faire
326 travailler... Enfin je ne sais pas encore comment je vais aborder ça
327 justement par rapport à lui.

328

329 L : Et dans ton programme, ils doivent juste savoir ce que veut
330 dire partager ? Ou le programme dit qu'ils doivent savoir plus que
331 ça ?

332

333 B : Ils doivent avoir plusieurs... ils doivent avoir des outils pour
334 partager. Mais on n'aborde pas encore l'aspect technique de la
335 division. Par contre, je lui avais bien dit que si voilà, ils avaient 42

336 fleurs à partager c'était bien de connaître les tables de
337 multiplication pour que ça fasse... pour que ça soit des liens directs.
338 Et c'est ça qu'on est entrain de travailler. Les tables de
339 multiplication, c'est pareil. Je leur ai donné mais ils sont en ce1 et
340 la collègue de cm1, elle est encore entrain de les travailler avec ses
341 élèves de cm1/cm2. Je commence à les leur donner... Je ne
342 m'attends pas à ce qu'ils les connaissent à la fin de l'année.

343

344 L : C'est un travail continu jusque...

345

346 B : Je sais que moi je ne les ai jamais maîtrisées personnellement.

347

348 L : Et ça ne t'empêche pas de t'en sortir...

349

350 B : Non, par contre, je suis plutôt pas mauvais en calcul mental et
351 donc je fais aussi beaucoup comme ça.

352

353 L : Alors cette activité, sur le partage, qu'est-ce que les enfants
354 faisaient concrètement ?

355

356 B : Concrètement, il y en avait qui dessinaient, il y en avait qui
357 avaient les blocs de manipulation, il y en a qui faisaient par
358 additions successives, il y en a d'autres qui ont essayé par
359 soustractions. J'ai eu aussi quelques multiplications, bon rares mais
360 quelques-uns qui ont compris justement le lien et euh... qui sont
361 allés du coup beaucoup plus vite.

362

363 L : Est-ce que tu peux m'expliquer comment ça se déroulait ? Tu
364 mettais un calcul au tableau, ils cherchaient ou... ?

365

366 B : Là... Je me rappelle qu'ils avaient plusieurs calculs à faire. Et
367 sur cette feuille, les objets à partager étaient dessinés donc il y en
368 a qui ont tout de suite pu le faire... faire des paquets dedans. Et il y
369 a eu ensuite une phase de problème où je leur ai posé plusieurs
370 problèmes photocopiés et où ils ont dû chercher. Et voilà, problèmes
371 sur le partage...

372

373 L : Est-ce que l'enfant dysphasique faisait la même chose que les
374 autres à ce moment-là ?

375

376 B : Il faisait la même chose que les autres et je l'ai mis en binôme
377 avec une élève qui elle est lectrice.

378

379 L : Même pour la partie où ils avaient les dessins ?

380

381 B : Non, pour la partie où ils avaient les dessins, il a fait tout seul.
382 Il a su faire, enfin une fois que je lui ai eu expliqué la consigne, ça
383 a été. Parce qu'il avait un appui très visuel et c'est justement à ce

384 moment-là que plutôt que de compter le nombre de bonbons, il a
385 vu qu'il y avait 4 rangées de 5 bonbons et que ça faisait 20. Du
386 coup, il a fait $5 + 5 + 5 + 5$.

387

388 L : Alors à ton avis, dans ton activité, où la dysphasie a-t-elle été
389 une difficulté ?

390

391 B : C'était sur la partie... Enfin du coup sur la partie où c'était
392 dessiné ou sur les problèmes ?

393

394 L : Sur les partages avec manipulation, avec dessins... vraiment sur
395 les nombres donc...

396

397 B : Sur la partie qu'il a su faire seul, ce qui aurait pu poser
398 problème c'est justement s'il n'y avait pas eu ces dessins. Parce
399 que 42 fleurs à répartir entre 3 enfants, il aurait eu plus de mal à
400 voir ce qu'il fallait faire comme manipulation.

401

402 L : Mais comme il y avait les dessins, la dysphasie n'est pas
403 vraiment apparue ?

404

405 B : Là-dedans, non, je n'ai pas eu l'impression.

406

407 L : D'accord. Est-ce que tu as mis des choses spécifiques en place
408 lors de cette activité pour lui ?

409

410 B : Alors, non, pas sur celle-là en particulier. Il a toujours le droit
411 de se servir du matériel, il le sait. Il sait aussi que je reste très
412 attentif à lui même si je suis là pour toute la classe mais il a quand
413 même plus besoin que d'autres donc je reste beaucoup là. Mais
414 après, non, là-dessus, il a été autonome.

415

416 L : Et justement, quel était ton rôle durant cette activité ?

417

418 B : De le mettre en confiance. Par contre, il a besoin de voir qu'il
419 fait bien. Il me demande même des fois si c'est comme ça qu'il
420 fallait faire.

421

422 L : Et donc tu es plus attentif à lui mais quel est ton rôle avec les
423 autres ?

424

425 B : La même chose. Il y en a qui ne voyaient pas comment faire ou
426 alors qui eux étaient au stade de « je compte fleurs par fleurs » ou
427 alors il y en avait d'autres qui étaient aussi, plus proche de ce
428 qu'on fait en cp c'est-à-dire, je donne une fleur à l'un, une fleur à
429 l'autre,... donc voilà. Mon rôle est d'aller voir tout le monde. Parce
430 que lui, certes il y a la dysphasie mais il a un très bon esprit, une
431 très bonne logique.

432

433 L : D'accord, parfait.

434

435 B : J'en ai d'autres qui sont beaucoup plus en difficultés d'ailleurs.

436

437 L : Quelles sont les sensations qu'il te reste par rapport à cette
438 activité ?

439

440 B : Mauvaises mais liées à d'autres... car depuis janvier, j'ai un
441 enfant qui était déjà en grosse difficulté mais qui là part de plus en
442 plus... sur des gros gros troubles psychologiques et qui a mis en
443 danger la classe. Donc voilà, du coup, à peu près depuis fin janvier,
444 peut-être début février, je suis vraiment... cet enfant dysphasique,
445 j'ai dû un peu le laisser plus en retrait pour vraiment m'occuper de
446 cet autre enfant, pour protéger la classe. Et donc je ne peux pas
447 accorder autant de temps que j'aimerais à toute la classe. Mais par
448 contre, c'est vrai que ça fait plaisir de voir qu'il était là, entrain de
449 travailler en même temps que les autres. De toute, façon, lui, j'en
450 suis vraiment fier maintenant et je lui dis merci – et à ses parents
451 aussi – le fait qu'il ait pris son traitement pile au moment où l'autre
452 à commencer à dégringoler au niveau de son comportement parce
453 que là, je pense que je ne m'en serais pas sorti.

454

455 L : Merci. Et donc, est-ce que tu peux maintenant te replonger plus
456 récemment dans une activité qui a moins bien fonctionné pour cet
457 enfant dysphasique au niveau des nombres ?

458

459 B : Donc toujours sur les nombres... Ben tout à l'heure, par
460 exemple, on venait de faire un lot en cherchant les doubles et les
461 moitiés. Et donc là ça reste très compliqué pour lui et pourtant
462 c'était sur les nombres inférieurs à 20. Et à chaque fois, il est
463 obligé de repasser par la manipulation.

464

465 L : Est-ce que tu peux me décrire ton activité pour que j'y vois plus
466 clair ?

467 B : Alors, la première étape ça a été un loto. Donc ils avaient les
468 grilles, ils étaient en équipes. Et je leur demandais soit de me
469 trouver la moitié d'un nombre, soit le double. Donc il y a eu cette
470 première étape et puis la correction. Et donc la correction c'était de
471 demander toutes les procédures possibles pour trouver ces moitiés
472 et ces doubles et de rappeler les définitions car il n'est pas le seul à
473 qui ça fait du bien. Et donc là c'était une séance où il n'y avait pas
474 de manipulation, enfin où il n'a pas pu manipuler, il n'a pas pu
475 prendre 18 blocs et faire des paquets...enfin deux paquets de 9.

476

477 L : C'était plus, calcul mental sur le double et la...

478

479 B : Oui, là c'était vraiment axé calcul mental. J'ai vraiment envie,
480 sur cette dernière période, d'axer calcul mental et problèmes,
481 maintenant que la classe est fixé sur les notions opératoires, on
482 peut vraiment passer à un travail plus fin et plus... Et c'est là que je
483 pense que ça va devenir beaucoup plus compliqué pour lui.

484

485 L : Alors, dans cette activité de calcul mental sur double et moitié,
486 quel était ton objectif ?

487

488 B : C'était de leur remettre en tête... Alors, il y avait un double
489 objectif, c'était de leur remettre en tête les notions de double et
490 moitié et notamment, les cp ont joué avec les ce1 parce que c'était
491 des nombres jusqu'à 20 donc eux aussi doivent les maîtriser. Et ça
492 c'était d'une part mon premier objectif et d'autre part il y avait
493 aussi l'objectif de leur donner des procédures justement sur
494 comment on peut faire pour trouver des doubles et des moitiés...
495 avec les corrections.

496

497 L : Ces objectifs étaient également pour l'enfant dysphasique ?

498

499 B : Oui parce que je trouve ça quand même important qu'il y
500 participe. Alors il comprenait mais voilà... il lui aurait fallu vraiment
501 manipuler ou dessiner. Et là, pendant le loto, on était dans une
502 contrainte de temps aussi, j'annonce un nombre, je ne peux pas
503 prendre le temps... surtout en collectif, je ne peux pas prendre le
504 temps qu'il aille manipuler les blocs.

505

506 L : Alors, cette activité, où se plaçait-elle dans ton programme ?
507 Donc qu'est-ce qui venait avant ? Qu'est-ce qui venait après ?

508

509 B : C'est plutôt de la révision parce que ce qui vient avant, ce qui
510 vient après au niveau nombre c'est justement les problèmes.

511

512 L : Ca c'est ce qui vient après ?

513

514 B : C'est ce qui vient avant aussi, on a commencé déjà à les
515 retravailler, sur comment on résout un problème. Là, aujourd'hui,
516 je n'en avais que 11 en classe donc on ne pouvait pas avancer.
517 Donc on s'est fait un loto pour réviser justement ces notions-là et
518 parce que c'est vraiment ce j'ai envie de travailler cette période.

519

520 L : Donc ce qui vient avant, ce sont les problèmes « Comment
521 résoudre un problème ? » puis tu fais cette parenthèse avec
522 double/moitié pour que les termes soient bien compris et que ça
523 devienne automatique dans leur tête. Et ce qui vient après alors
524 c'est résolution de problèmes en utilisant ces termes.

525

526 B : Voilà. Et en parallèle quand même, le calcul mental qui je
527 pense est très important. Mais là au niveau notions... alors si on va
528 revoir beaucoup tout ce qui est multiplication, elles vont être de
529 plus en plus présentes, par contre, on ne va plus aborder de
530 nouvelles notions.

531

532 L : Tu vas plus utiliser ce qui a déjà été vu.

533

534 B : Oui, voilà.

535

536 L : Donc qu'est-ce que les enfants faisaient, tu m'as dit qu'ils
537 étaient par deux. Que faisaient-ils concrètement ?

538

539 B : Alors, ils essaient de voir si sur leur grille, ils avaient soit la
540 moitié, soit le double du nombre que j'avais donné. Et ils devaient
541 placer un pion s'ils avaient ce nombre. Donc à deux ou trois, ça
542 veut dire se mettre d'accord quand même. C'est là qu'on peut voir
543 que certains vont très rapidement mais n'ont pas du tout l'idée du
544 « on réfléchit ensemble ». C'est « je sais le premier ». Et
545 malheureusement, cet élève dysphasique était avec un coéquipier
546 comme ça entre autre. Donc ça n'a peut-être pas aidé.

547

548 L : Et toi, que faisais-tu pendant cette activité ?

549

550 B : Moi, je donnais les nombres. Je donnais les nombres et
551 volontairement, là, je ne les ai pas aidés parce qu'ils étaient en
552 équipes et... j'ai fini en policier.

553

554 L : Comment est-ce que cette activité s'est terminée ?

555

556 B : Du coup, mal... mais euh... Non, ça s'est terminé avec la
557 correction. On a eu le temps quand même de faire deux parties. Et
558 avec correction à chaque fois et explicitation « Moi je fais comme
559 ça... ».

560

561 L : Verbalisation...

562

563 B : Oui et dans l'idée d'essayer de chercher à chaque fois le
564 maximum de démarches. Donc notamment en passant par le
565 dessin et pour l'instant je n'exclus aucune démarche. Notamment
566 dans la mesure où il y a quand même des CP donc eux ont besoin
567 d'autres choses que... Même si là je sens, sur double et moitié, ils
568 ont déjà théoriquement les bagages.

569

570 L : A ton avis, où la dysphasie a-t-elle été une difficulté ?

571

572 B : Là, dans le fait que... Etant donné que les nombres sont encore
573 durs à cerner pour lui... sans passer par la manipulation, 18, dans

574 sa tête, il a énormément de mal à se représenter... Du coup, le
575 travail... moi je suis visuel et du coup 18, si j'essaie de ne pas
576 entrer dans des procédures de calculs, je vais voir 18 boules et du
577 coup à partager en deux. Et lui, il n'a pas accès à ce côté-là !

578

579 L : Donc l'image mentale...

580

581 B : L'image mentale, oui... Et du coup, le calcul c'est aussi une
582 image mentale ? Parce que ça vraiment il n'y arrive pas.

583

584 L : Et tu parlais du rythme aussi, la vitesse. On est dans un loto,
585 on ne peut pas...

586

587 B : Du coup, là, effectivement, il n'a pas le temps de manipuler.
588 Sur le loto, si je le laissais manipuler, je perdais la classe.

589

590 L : Donc, pour cette activité, y a-t-il eu des choses spécifiques pour
591 cet enfant dysphasique ?

592

593 B : Euh... il y a eu le fait que quand on faisait la correction,
594 j'insistais vraiment même au niveau visuel, enfin contact visuel,
595 pour que vraiment il se sente impliqué dans la correction. Et qu'il la
596 comprenne et que... Mais sur la partie loto, c'est vrai qu'il y avait
597 peu de choses. Puis ce matin, il est arrivé en retard, il était chez
598 l'orthophoniste. Donc il est arrivé en cours de la première partie.
599 Non, au cours de la correction...de la première correction ! Donc il a
600 quand même fait après une partie.

601

602 L : Tu dis « Lors de la correction, j'ai insisté sur le visuel » puis tu
603 dis « sur le regard visuel », alors est-ce que cette correction s'est
604 juste faite oralement ?

605

606 B : Non, ça s'est fait au tableau mais du coup, j'insistais sur le fait
607 qu'il regarde vraiment comment ça se passait. Il a une mémoire
608 très visuelle cet enfant...

609

610 L : Et donc tu as fait quelque chose de particulier pour lui ?

611 B : Alors par exemple, 28, j'ai écrit le 2 en bleu et le 8 en rouge, et
612 donc après on a refait le chemin... on va chercher la moitié de 28
613 donc la moitié de 2, c'est 1, ça il a réussi et la moitié de 8, c'est 4.
614 1 et 4 = 14 et 14 en tout. Donc voilà, en passant par les couleurs
615 notamment.

616 L : Spécifiquement pour lui ? Tu ne l'aurais peut-être pas fait...

617

618 B : Je pense que je l'aurais fait parce que ça aide quand même
619 beaucoup je pense. Mais comme beaucoup d'adaptations aident la
620 plupart de la classe. Donc oui...

621

622 L : As-tu quelque chose à ajouter sur cette activité ?

623

624 B : Peut-être le fait effectivement qu'il faudrait que je prenne des
625 couleurs de référence, que je ne change pas. Par exemple, que
626 l'unité, je l'écrive toujours d'une telle couleur. Je vais essayer de
627 mettre ça en place...peut-être reprendre les couleurs des cubes que
628 j'utilise.

629

630 L : Notre entretien se termine... As-tu des choses à ajouter ?

631

632 B : Non...

633

634 L : Merci beaucoup

Annexe 5 : Essais de catégorisation

5.1. Sandrine : Activité 1 : L'addition en calcul mental

Activité d'apprentissage en mathématiques			
Activité de l'enseignant pour le groupe classe	Activité spécifique à l'enfant dysphasique		
Aider les autres enfants	Pour l'apprentissage des nombres	Typique à la dysphasie	Pour pallier au trouble associé
	Afficher un référentiel au mur (S1)	Accompagner sa parole de gestes. (S1)	
	Obliger l'utilisation des couleurs (« c'est une aide et elle n'y arrive pas sans ») (S1)	Aller chercher l'enfant dysphasique (y faire plus attention). (S1)	
	Faire remplacer l'utilisation du matériel (pour s'en détacher) par l'utilisation des couleurs. (S1)	Donner un objectif différent pour l'élève dysphasique (S1)	
	Représenter des schémas ou des dessins au tableau. (S1)	Faire verbaliser la consigne, la répéter, vérifier la compréhension en observant la tâche de l'enfant. (S1)	
	Laisser l'utilisation du matériel plus	Laisser l'utilisation du matériel plus	

5.2. Sandrine : Activité 2 : La soustraction en calcul mental

Activité d'apprentissage en mathématiques			
Activité de l'enseignant pour le groupe classe	Activité spécifique à l'enfant dysphasique		
* Aider l'enfant dysphasique qui travaillait à son bureau (S3) * Etre présente (3) * Aider tous les enfants (S3)	Pour l'apprentissage des nombres	Typique à la dysphasie	Pour pallier au trouble associé
		Répéter, revenir sur chaque notion (S3)	
		Planifier verbalement ce que l'enfant dysphasique doit faire (énumération des étapes) (S3)	
		Relancer l'enfant par un rappel verbal (S3)	
	Donner un objectif différent à l'enfant dysphasique (S3)		

5.3. Sandrine : Activité 3 : Mémoriser les tables

Activité d'apprentissage en mathématiques			
Activité de l'enseignant pour le groupe classe	Activité spécifique à l'enfant dysphasique		
* Imposer aux enfants de remimer les situations (S2) * Raconter une histoire (S2) * Obliger les enfants à reverbaleriser (S2) * Choisir une activité pour toucher l'affectif (S2)	Pour l'apprentissage des nombres	Typique à la dysphasie	Pour pallier au trouble associé
	Cibler les calculs les plus compliqués (S2)	Laisser plus de temps (S2)	
		Adapter le langage (S2)	
		Faire verbaliser pour vérifier la compréhension (S2)	
		Réexprimer la consigne avec un vocabulaire simple (S2)	
		Revenir sur la notion régulièrement (répéter) (S2)	

5.4. Vincent : Activité 1 : L'ordinalité des nombres (marelle)

Activité d'apprentissage en mathématiques			
Activité de l'enseignant pour le groupe classe		Activité spécifique à l'enfant dysphasique	
* Aider l'enfant dysphasique s'il le demande (X1) * Etre attentif à tous les élèves (X1) ➔ Regarder plus attentivement l'élève dysphasique (non verbal,...) (X1)	Pour l'apprentissage des nombres	Typique à la dysphasie	Pour pallier au trouble associé
		Contraindre à verbaliser (X1)	Découper à sa place (X1)
		Verbaliser les consignes écrites (X1)	Ecrire à sa place quand ce n'est pas l'objectif (X1)

5.5. Vincent : Activité 2 : L'addition écrite

Activité d'apprentissage en mathématiques			
Activité de l'enseignant pour le groupe classe	Activité spécifique à l'enfant dysphasique		
* Présenter le calcul en le disposant en colonnes et en utilisant les nombres (X2) * Complexifier le choix des nombres (avec report, zéro intercalé,...) (X2) * Etre guide : verbaliser ce que les enfants doivent faire (X2)	Pour l'apprentissage des nombres	Typique à la dysphasie	Pour pallier au trouble associé
	Structurer le passage à l'écrit (gabarit/abaque) (X2)		
	Permettre l'abaque continuellement sur le coin du banc (X2)		

5.6. Vincent : Activité 3 : Les ateliers sur le sens de la multiplication

Activité d'apprentissage en mathématiques			
Activité de l'enseignant pour le groupe classe	Activité spécifique à l'enfant dysphasique		
* Se déplacer dans les différents groupes (X3) * Donner des explications quand c'est nécessaire (X3)	Pour l'apprentissage des nombres	Typique à la dysphasie	Pour pallier au trouble associé
		Mettre des mots au fluo dans les consignes écrites (X3)	
	Utiliser les autres comme aide (X3)		

5.7. Marine : Activité 1 : Le nombre 24

Activité d'apprentissage en mathématiques			
Activité de l'enseignant pour le groupe classe	Activité spécifique à l'enfant dysphasique		
* Se positionner en observateur pour poser des relances (M1) * Passer dans les groupes pour écouter ce qui se disait (M1) * Diriger les élèves vers les aides qu'elle estime bénéfiques par rapport à leur état d'avancement (M1) * Proposer un matériel concret pour la manipulation (M1) * Organiser le travail (M1)	Pour l'apprentissage des nombres	Typique à la dysphasie	Pour pallier au trouble associé
	Ne rien adapter (M1)		

5.8. Marine : Activité 2 : Le passage par la dizaine dans la soustraction

Activité d'apprentissage en mathématiques			
Activité de l'enseignant pour le groupe classe	Activité spécifique à l'enfant dysphasique		
* Encourager (M2) * Pratiquer une observation réfléchie (M2)	Pour l'apprentissage des nombres	Typique à la dysphasie	Pour pallier au trouble associé
	Guider verbalement l'enfant dysphasique sur les démarches à suivre 1. Laisse le matériel 2. Dessine ce que tu vois 3. ... (M2)	Diminuer la quantité d'exercices (M2)	
	Forcer à se détacher du matériel (un moment donné) (M2)		

5.9. Marine : Activité 3 : La révision de nombres riches

Activité d'apprentissage en mathématiques			
Activité de l'enseignant pour le groupe classe		Activité spécifique à l'enfant dysphasique	
* Donner des coups de pouce (M3) * Observer que les enfants ne recopient pas leur référentiel (M3)	Pour l'apprentissage des nombres	Typique à la dysphasie	Pour pallier au trouble associé
		Permettre de ne pas faire tous les exercices (arrêter même si l'enfant n'a pas terminé) (M3)	

5.10. Marine : Activité 4 : La soustraction

Activité d'apprentissage en mathématiques			
Activité de l'enseignant pour le groupe classe	Activité spécifique à l'enfant dysphasique		
	Pour l'apprentissage des nombres	Typique à la dysphasie	Pour pallier au trouble associé
	Inviter à repasser par la représentation (dessin) sur la feuille de brouillon (M4)	Imposer la marche à suivre (guide) (M4)	

5.11. Bertrand : Activité 1 : L'addition écrite

Activité d'apprentissage en mathématiques			
Activité de l'enseignant pour le groupe classe	Activité spécifique à l'enfant dysphasique		
* Rappeler que le matériel est à disposition (B1) * Passer/marcher/ se déplacer chez les uns et les autres (B1) * Encourager en utilisant le renforcement positif (B1) * Aider les uns et les autres (B1)	Pour l'apprentissage des nombres	Typique à la dysphasie	Pour pallier au trouble associé
	Il a réalisé la découverte avec des nombres autour des dizaines. (Adapter les nombres utilisés) (B1)	Accorder plus de temps pour réaliser la tâche demandée (B1)	Reprendre l'activité en duel lors de certains temps de midi (B1)
		Dire autrement le vocabulaire spécifique pour l'élève (B1)	
	Donner du matériel , permettre la manipulation plus longtemps (B1)	Donner du matériel, permettre la manipulation plus longtemps (B1)	

5.12. Bertrand : Activité 2 : La division : technique de partage

Activité d'apprentissage en mathématiques			
Activité de l'enseignant pour le groupe classe	Activité spécifique à l'enfant dysphasique		
* Aller voir tout le monde (B2) * Rassurer pour dire que c'est bien cela qu'il fallait faire (B2)	Pour l'apprentissage des nombres	Typique à la dysphasie	Pour pallier au trouble associé
	Autoriser l'utilisation du matériel (B2)	Mettre l'élève dysphasique en binôme avec un élève lecteur (B2)	
		Expliquer la consigne (B2)	

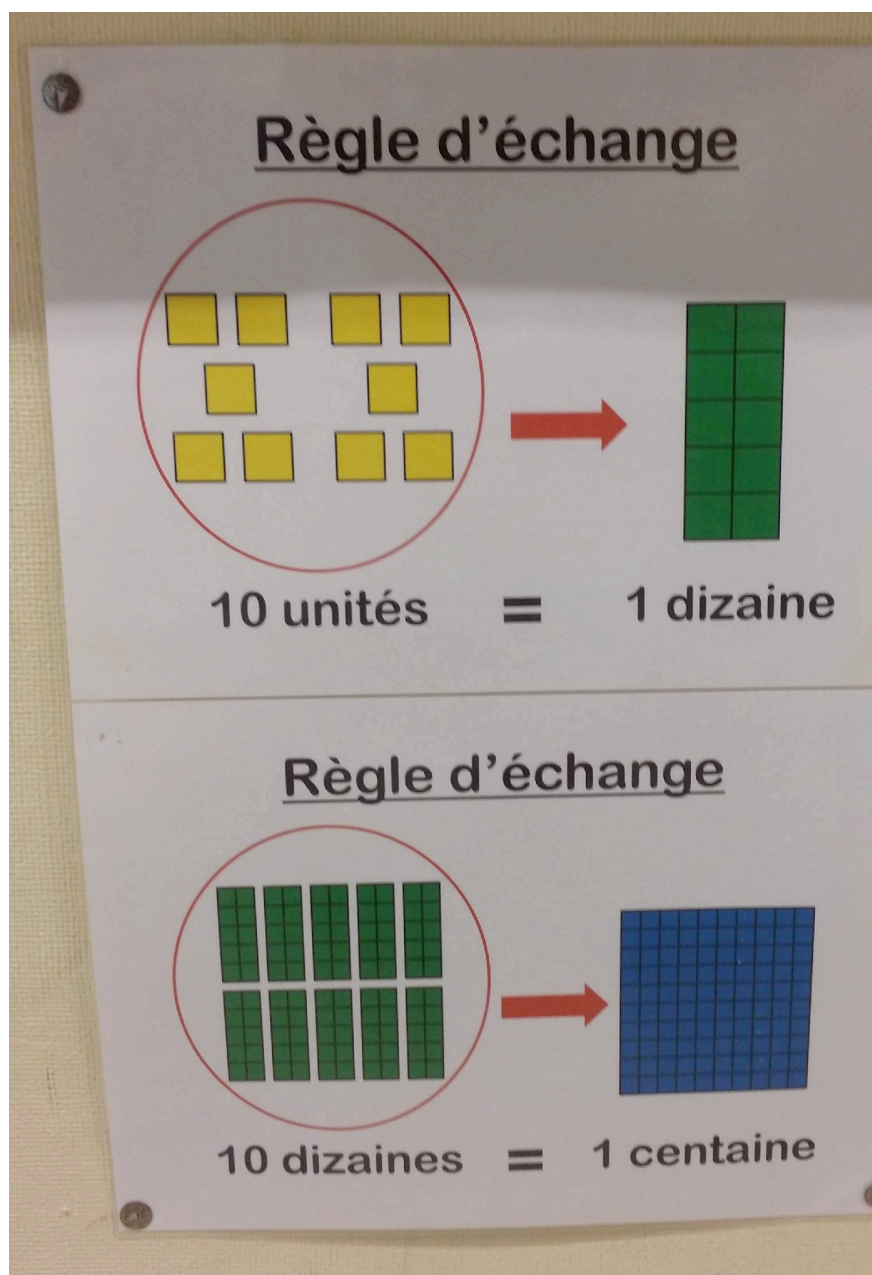
5.13. Bertrand : Activité 3 : Calcul mental : double et moitié

Activité d'apprentissage en mathématiques			
Activité de l'enseignant pour le groupe classe	Activité spécifique à l'enfant dysphasique		
* Donner des nombres aux élèves (B3) * Superviser l'activité de l'extérieur, ne pas aider (B3) * Faire verbaliser lors de la correction pour faire ressortir un maximum de démarches (B3)	Pour l'apprentissage des nombres	Typique à la dysphasie	Pour pallier au trouble associé
	Utiliser les couleurs (28 : 2 = 14) (B3)		Insister sur le contact visuel (pendant la correction) (B3)

Annexe 6 : Répertoire des activités des enseignants spécifiques à l'enfant dysphasique lors de l'apprentissage des nombres

Afficher un référentiel au mur (S1)	Il a réalisé la découverte avec des nombres autour des dizaines. (Adapter les nombres utilisés) (B1)	Structurer le passage à l'écrit (gabarit/abaque) (X2)	Ne rien adapter (M1)
Obliger l'utilisation des couleurs (« c'est une aide et elle n'y arrive pas sans ») (S1)	Donner du matériel , permettre la manipulation plus longtemps (B1)	Permettre l'abaque continuellement sur le coin du banc (X2)	Guider verbalement l'enfant dysphasique sur les démarches à suivre 1. Laisse le matériel 2. Dessine ce que tu vois 3. ... (M2)
Faire remplacer l'utilisation du matériel (pour s'en détacher) par l'utilisation des couleurs. (S1)	Autoriser l'utilisation du matériel (B2)	Utiliser les autres comme aide (X3)	Forcer à se détacher du matériel (un moment donné) (M2)
Représenter des schémas ou des dessins au tableau. (S1)	Utiliser les couleurs (28 : 2 = 14) (B3)		Inviter à repasser par la représentation (dessin) sur la feuille de brouillon (M4)
Laisser l'utilisation du matériel plus longtemps. (S1)			
Cibler les calculs les plus compliqués (S2)			
Donner un objectif différent à l'enfant dysphasique (S3)			

Annexe 7 : Référentiel affiché sous le tableau



Annexe 7 : Référentiel affiché sous le tableau

