

Perspective sociomatérielle dans deux situations de déficit attentionnel

Mémoire de Master en Psychologie et Education
Présenté à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines
Institut de Psychologie et Education
Université de Neuchâtel

Par

Joyce Roth

Sous la direction :

Du Prof. Antonio Iannaccone, directeur du mémoire.

De la Dre et Prof. Vittoria Cesari Lusso, experte.

Soutenu le : 14 février 2019

Remerciements

A Monsieur Antonio Iannaccone

*Directeur de ce mémoire
Pour son suivi et ses précieux conseils*

A Madame Vittoria Cesari Lusso

*Pour avoir accepté l'expertise de ce mémoire
Et pour avoir accepté de mener l'entretien d'explicitation guidé*

A mon fiancé Samuel D. et à ma famille

Pour leur soutien inconditionnel et leur patience tout au long de ce travail

A toutes les personnes qui ont participé à ce travail

*Aux participants de la recherche
Pour avoir accepté de livrer leur témoignage et d'être observés*

A mes amis/es et collègues

*Pour leur soutien, leurs conseils
Et nos moments de partage tout au long de mon cursus universitaire*

Table des matières

1. Introduction	6
i. Plan du travail	8
2. Cadre théorique.....	9
i. Le problème des difficultés attentionnelles dans l'apprentissage.....	9
a. Définition des difficultés d'apprentissage	9
b. Le trouble de l'attention	9
c. Stratégies contre l'inattention.....	11
ii. L'approche de la psychologie socioculturelle.....	11
a. La zone proximale de développement	11
b. Le processus d'internalisation	13
c. La théorie du conditionnement opérant	14
d. Ethnothéories parentales	16
e. Sphères d'expérience et capital culturel	17
f. Educational Self.....	17
g. Culture de l'école et culture de la famille.....	19
iii. Sociomatérialité.....	21
a. Psychologie de l'activité.....	21
b. Interactions sociomatérielles.....	21
c. Interdépendance du social et du matériel.....	23
3. Problématique et questions de recherche	24
4. Méthodologie	26
i. Cas étudiés et participants	28
ii. Récolte des données.....	30
a. Entretien d'explicitation guidé et travail de réflexion sur la verbalisation	30
b. Le concept de la subjectivité et son application empirique	30
c. Entretien biographique-centré sur un problème	34
d. Observation.....	34
e. Entretien réseau	35
iii. Réflexion éthique.....	36
5. L'analyse des données.....	36
i. Transcription.....	36

ii. Méthode d'analyse	37
6. Présentation des résultats.....	38
i. Julien	39
a. Manifestations des difficultés d'apprentissage.....	39
b. Stratégies pédagogiques d'étayage.....	42
c. Stratégies contre l'inattention.....	47
d. Fonctions sociomatérielles des objets.....	52
ii. Louis.....	55
a. Manifestations des difficultés d'apprentissage.....	55
b. Stratégies pédagogiques d'étayage.....	65
c. Stratégies contre l'inattention.....	74
d. Fonctions sociomatérielles des objets.....	78
7. Discussion	81
i. Synthèse des résultats	81
ii. Regard réflexif sur le travail.....	85
8. Conclusion et ouvertures	86
9. Bibliographie.....	88
10. Annexes	93
i. Grilles de transcription	94
a. Transcription de l'entretien d'explicitation	94
b. Transcription de l'entretien de réflexion.....	126
c. Transcription de l'entretien biographique-centré sur un problème	143
d. Transcription de l'entretien réseau	189
e. Transcription de l'observation.....	223
ii. Grilles de codage.....	227
a. Codage de l'entretien d'explicitation.....	228
b. Codage de l'entretien de réflexion	240
c. Codage de l'entretien biographique-centré sur un problème.....	248
d. Codage de l'entretien réseau	267
e. Codage de l'observation	275

Table des illustrations

Figure 1 *Scheme of the zone of proximal development* 13

Figure 2 *Vygotsky's model of mediated act* 14

Figure 3 *Problématique* 26

Abstract

La présente étude vise à fournir une contribution d'une perspective subjective en combinant une réflexion pédagogique, un travail psychologique ainsi qu'une approche sociomatérielle dans la situation de deux enfants en difficulté d'apprentissage, plus précisément atteints d'un trouble de l'attention (TDA), qui les affectent au quotidien dans leur milieu scolaire et familial. Le second enfant possède également une dyslexie légère. Afin de récolter des données subjectives sur les stratégies contre l'inattention liées aux fonctions sociomatérielles des objets du contexte scolaire, seront menés successivement un entretien d'explicitation guidé et un entretien de réflexion sur la verbalisation par une chercheuse experte pour le cas du premier enfant, ainsi qu'un entretien réseau, un entretien biographique-centré sur un problème et une observation pour le cas du second.

La perspective d'une professeure de soutien sur le premier enfant ainsi que le point de vue d'un père sur le deuxième enfant renseignent sur les stratégies contre l'inattention – comme accompagnement pédagogique (Bourgueil, 2007) - qui se mettent en place, notamment à l'aide d'une zone proximale de développement (Zaretskii, 2016, p.150) dans le cadre d'une interaction sociomatérielle (Iannaccone, Savarese & Manzi, 2018, p.3), une communication entre l'école et la famille (Iannaccone & Marsico, 2013, p.135), une collaboration entre l'enfant et l'adulte (Nikolaevskaya, 2017, p.156), une mobilisation de plusieurs ressources socioculturelles (Zittoun & Cesari Lusso, 1998, p.23) ainsi que des procédés de renforcement et de punition (Freixa i Baque, 1981).

Mots-clés : difficultés d'apprentissage ; trouble de l'attention TDA ; trouble dyslexique ; entretien d'explicitation guidé ; perspective subjective; stratégies pédagogiques ; sociomatérialité ; ethnothéories parentales; entretien réseau; entretien biographique-centré sur un problème ; observation ; zone proximale de développement ; collaboration ; ressources socioculturelles ; conditionnement opérant

1. Introduction

« Dans toutes les activités qui impliquent des tâches à effectuer (exercices scolaires, activités professionnelles, remédiation, analyse pratique), il est important pour en analyser les difficultés d'apprentissage, les causes d'erreurs et de dysfonctionnement, ou ce qui en constitue la réussite et l'expertise, de connaître le déroulement de l'exécution de la tâche » (Vermersch, 1994, p.18)

La thématique de l'intervention pédagogique auprès des enfants et jeunes en difficulté d'apprentissage m'a toujours passionnée.

En effet, lors de mes activités académiques et extrascolaires, j'ai expérimenté de manière théorique et pratique les stratégies éducationnelles qui permettent de remédier ou du moins de contribuer à réduire les difficultés d'apprentissage (Pain, 1985). J'ai en effet effectué plusieurs gardes d'enfants pendant huit ans, dont un garçon avec un spectre autistique. De plus, je travaille actuellement en tant que monitrice responsable pour plusieurs camps mère célibataire/enfant auprès de *Pro Juventute* dans les cantons de Fribourg et du Valais. Dans ce cadre, je côtoie notamment un enfant HPI¹ et hyperactif. J'ai donc une certaine expérience pratique dans le domaine de l'enfance.

Dans celui du handicap, j'ai été également monitrice durant plusieurs camps avec des enfants polyhandicapés auprès des associations *Insieme Neuchâtel* et *Cerebral Neuchâtel*. Ces jeunes nécessitaient une prise en charge constante, car ils étaient atteints de troubles autistiques profonds. Je m'occupais notamment d'une enfant ayant le syndrome du cri du chat² qui affecte la parole et la capacité physique, un trouble du spectre autistique et un retard de développement dus au syndrome de Turner en mosaïque³. J'ai également eu la responsabilité d'une jeune fille de dix-neuf ans souffrant d'un autisme profond, associé à un retard mental et un retard de développement psychomoteur, qui devait porter un casque car elle était sujette à des manifestations de « *head banging* » assez violentes.

Pour finir, dans le domaine du soutien scolaire, j'ai donné des cours de français à une adulte d'origine chinoise, en la faisant travailler particulièrement sur sa phonétique, grâce à mes compétences acquises lors de mon Bachelor en Logopédie. J'ai aussi offert durant l'année

¹ Selon Planché (2000, cité par Jambaqué, 2004, p.48), les enfants à haut potentiel intellectuel ont un âge mental avancé par rapport à leur âge chronologique.

² D'après Abraham (2018, p.1), le « syndrome du cri du chat » (également appelé syndrome de Lejeune) désigne un trouble génétique très rare chez l'être humain, qui provient d'une absence d'une partie chromosomique. Le nom de ce syndrome vient d'un cri très aigu, similaire au miaulement du chat, dû à des problèmes au niveau du système nerveux et du larynx.

³ Le syndrome de Turner consiste en une anomalie chromosomique qui n'affecte que la femme (Fénichel, 2006, p.57).

scolaire 2017/2018 du soutien scolaire en anglais à une fille de treize ans, plusieurs fois par semaine.

Ainsi, dans la continuité de ces expériences éducationnelles diverses, notre recherche s'appuie notamment sur une expérience personnelle entreprise dans une visée éducative auprès d'un enfant atteint d'un trouble de l'attention, et se complète par la participation d'un père ayant un fils en difficulté d'apprentissage.

Dans le premier cas, nous réalisons une analyse psycho-phénoménologique d'une expérience de soutien scolaire vécue. La chercheuse a en effet été professeure de soutien pour un enfant âgé de neuf ans, atteint d'un déficit d'attention. Elle lui a donné de l'aide aux devoirs durant vingt-six séances de deux heures par semaine, de septembre 2015 à mars 2016. Dans le cadre d'un entretien d'explicitation guidé (Vermersch, 1994 ; 2014) mené par une chercheuse experte, la professeure de soutien se fait interroger sur son vécu subjectif. L'enfant concerné nécessitait du soutien scolaire en raison de son manque d'attention en classe dans l'accomplissement de ses devoirs scolaires. La professeure de soutien a alors mis en place à la fois des stratégies pédagogiques d'étayage pour l'aider dans la réalisation de ses devoirs scolaires, et des stratégies contre l'inattention (Bourgueil, 2007, p.69) afin de l'aider à ne pas se laisser distraire par son environnement. De plus, les parents avaient sollicitée la présence de l'éducatrice à un conseil parental avec le corps enseignant dans le but de trouver des solutions pédagogiques. Dans le cadre de cette étude, nous souhaitons analyser son rapport social aux objets matériels liés au soutien scolaire. Ainsi, dans le cas de cet enfant, il convient d'analyser une perspective qui portera principalement sur la prise en compte des aspects de constructions du signifié et sur les dimensions sociomatérielles de la situation vécue. Ce point de vue est reporté à travers le récit subjectif de la chercheuse lors d'un entretien d'explicitation guidé (Vermersch, 1994 ; 2014), suivi d'un travail de réflexion sur la verbalisation effectuée. Cette méthode innovante de l'entretien d'explicitation guidé est mené par une chercheuse experte afin de remémorer à la personne son vécu de professeure de soutien auprès de l'enfant. Il s'agit donc d'une reconstruction narrative de son expérience pédagogique.

Dans le second, nous analysons le récit d'un parent, au travers de deux types d'entretiens différents, au sujet du réseau de soutien de son enfant émigré de dix ans atteint d'une dyslexie légère et de quelques difficultés attentionnelles dans son cursus scolaire. En plus du soutien offert par ses parents - particulièrement le père - l'enfant nécessite un réseau de soutien spécifique de professionnels, tels qu'enseignants, logopédistes et ergothérapeutes. Nous observons de manière spécifique une séquence de soutien familial à domicile entre le père et son enfant, et le rapport qu'a ce dernier avec les objets matériels liés au soutien scolaire.

Les deux perspectives subjectives font appel à la sociomatérialité dans le cadre d'une situation de difficulté d'apprentissage. Ainsi, ce que nous espérons apporter dans le cadre de ce travail de Mémoire consiste en une vision multiple de plusieurs perspectives : celle d'une professeure de soutien et celle d'un parent. En effet, nous avons pu récolter des

données sur les représentations parentales subjectives à travers deux types d'entretiens et une observation d'une pratique parentale de suivi familial au sujet des ethnothéories parentales d'un père sur le réseau de soutien de son enfant en difficulté d'apprentissage, qui concerne le second cas.

i. Plan du travail

En premier lieu, nous présenterons le contexte des difficultés de l'apprentissage, particulièrement le trouble attentionnel TDA découlant de divers déficits au niveau des composantes cognitives attentionnelles, ainsi que les stratégies pédagogiques qui peuvent permettre de contrer ces problèmes de concentration. Ensuite, nous situerons cette recherche dans l'approche de la psychologie socioculturelle, comprenant notamment la zone proximale de développement, le processus d'internalisation, la théorie du conditionnement opérant, les ethnothéories parentales, les sphères d'expérience et le capital culturel, la notion de «*educational Self*», ainsi que la culture de l'école et la culture de la famille. Pour finir, nous aborderons le concept central de notre travail qui concerne la sociomatérialité et sa place importante dans les interactions avec les objets d'apprentissage, en concluant par l'interdépendance entre les aspects social et matériel.

En second lieu, nous poserons le cadre de la problématique qui a été élaborée à la suite de nos recherches bibliographiques, et nous formulerons notre question de recherche.

En troisième lieu, nous présenterons la situation du premier enfant atteint d'un déficit d'attention, et analyserons à l'aide de nos données les stratégies pédagogiques d'étayage (Wood, Bruner & Ross, 1976, p.98) et celles mises en place pour lutter contre l'inattention (Bourgueil, 2007, p.69) associées à des fonctions sociomatérielles des objets liés au soutien scolaire et développées lors d'un entretien d'explicitation guidé (Vermersch, 1994 ; 2014).

En quatrième lieu, nous exposerons le deuxième cas d'enfant et en particulier les ethnothéories parentales de son réseau de soutien, en tentant, à partir des données, d'interpréter également les stratégies pédagogiques d'étayage et contre l'inattention, en réalisant une observation minutieuse et détaillée des enregistrements d'une séquence de soutien familial basée sur des interactions sociomatérielles à domicile entre père et fils.

Dans ces deux dernières parties seront expliqués les différents outils méthodologiques appliqués : pour le premier cas, un entretien d'explicitation guidée et un entretien de réflexion sur la verbalisation et pour le second, un entretien biographique-centré sur un problème, un entretien réseau et une observation. Nous mentionnerons évidemment les démarches éthiques entreprises dans ce travail.

La partie conclusive apportera une réflexion plus générale au sujet de ce travail par une synthèse des résultats obtenus dans les situations respectives des deux enfants, un regard personnel sur les expériences vécues en tant que chercheuse, et pour finir proposera au lecteur des éléments à approfondir pour des recherches ultérieures.

2. Cadre théorique

Nous précisons que ce chapitre présente des catégories différentes qui ne sont pas perçues comme étant dissociables, mais au contraire plutôt étroitement liées et que l'on retrouve dans des situations de difficultés d'apprentissage.

i. Le problème des difficultés attentionnelles dans l'apprentissage

a. Définition des difficultés d'apprentissage

Les obstacles à l'apprentissage de l'enfant sont considérés comme des écarts par rapport à la norme et affectent les performances scolaires (Pain, 1985). Pain (1985) considère les difficultés d'apprentissage comme tout trouble affectant le déroulement normal de l'apprentissage, comportant des difficultés précises – par exemple sur le langage, la lecture ou encore le calcul – qui perturbent clairement l'apprentissage par rapport à une norme donnée.

Bosse (2004, p.233) souligne l'importance d'une prévention des difficultés d'apprentissage, dont la dyslexie, par les logopédistes. Cependant, elle met également en évidence l'apport d'un travail pédagogique sur la dyslexie au sein de l'école.

b. Le trouble de l'attention

Les enfants étudiés dans le cadre de ce travail sont atteints tous deux de déficit d'attention, qui entravent leur parcours d'apprentissage. « Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) » provient de l'expression en anglais « *attention deficit hyperactivity disorder* » (Bourgueil, 2007, p. 63). Pour pouvoir diagnostiquer ce trouble comportemental à un sujet, « les symptômes doivent se manifester à l'école mais également dans l'environnement familial et doivent avoir débuté avant l'âge de sept ans (Bourgueil, 2007, p.63) ». Cette condition est valable pour les deux cas, car leurs difficultés d'attention se manifestent autant en classe que dans leur famille. Toutefois, les deux enfants ne sont pas sujets à l'hyperactivité, et sont donc atteints d'un trouble considéré comme déficitaire de l'attention sans hyperactivité TDA.

Pour mieux comprendre les symptômes du déficit de l'attention, le neuropsychologue Bourgueil (2007, p.65) nous explique brièvement le rôle des fonctions attentionnelles dans l'apprentissage, qui servent à saisir cognitivement les informations pour les traiter ensuite à l'aide des fonctions exécutives. L'entourage de l'enfant, ses parents et ses professeurs peuvent décrire le comportement qu'ils observent chez le sujet et rapporter les difficultés d'apprentissage visibles. La motivation est en outre un facteur qui peut influencer la capacité à se concentrer de manière importante et durable ; si l'enfant est volontaire, il sera plus attentif (Bourgueil, 2007, p.65).

Il existe plusieurs types d'attention : l'attention soutenue « vise à maintenir son intérêt vers une source d'information pendant une période relativement longue estimée dans les épreuves expérimentales à dix minutes ou plus (Bourgueil, 2007, p.65) ». Cette forme d'attention est requise dans les apprentissages en classe d'une durée de plus de trente minutes et à répétition dans une journée. Un trouble de l'attention comporte toujours une déficience cognitive au niveau de l'attention soutenue chez les enfants présentant un TDA/H et est source de difficultés dans le milieu scolaire et familial.

La deuxième forme d'attention, appelée « attention sélective ou focalisée » (Bourgueil, 2007, p.65) se distingue de l'attention soutenue car elle consiste en une compétence « dont la capacité est plus limitée dans le temps ». L'attention sélective fonctionne comme un filtre parmi diverses informations exposées, et extrait certaines informations pertinentes en inhibant le reste. A nouveau, les enfants atteints de TDA/H ont tendance à être distraits, même lors d'une tâche courte, à cause d'une altération de l'attention focalisée (Bourgueil, 2007, p.66). L'environnement est riche d'éléments distracteurs, qui peuvent capter à tout moment leur attention, ce qui occasionne une « impression d'un enfant qui papillonne » chez les personnes témoins. Les difficultés d'apprentissage se ressentent car le sujet a de la peine à sélectionner les informations pertinentes dans la tâche qu'il est en train de réaliser à cause des stimuli de l'environnement et réalise fréquemment des erreurs (Bourgueil, 2007, p.66).

Quant au troisième type d'attention, il se décline en attention divisée pour « traiter simultanément deux tâches », notamment dans des contextes d'apprentissage où le sujet doit « écouter l'enseignant en écrivant (Bourgueil, 2007, p.66) ». Les ressources de l'attention divisée sont meilleures si « l'une des tâches est automatisée », et si le sujet est capable d'inhiber des informations pertinentes. De plus, « les modalités auditives ou visuelles [...] sont toujours globalement déficitaires dans le TDA/H (Bourgueil, 2007, p.66) ».

Après avoir décrit les fonctions attentionnelles, précisons que les fonctions exécutives jouent également un rôle adaptatif dans les situations d'apprentissage, en analysant les informations initiales, participant aux ressources attentionnelles par des processus de planification, d'inhibition et de coordination des tâches (Bourgueil, 2007, p.66). Les fonctions exécutives sont liées étroitement aux fonctions attentionnelles, car elles servent à « maintenir puis [...] déplacer l'attention d'un objet à un autre grâce aux mécanismes d'inhibition et de flexibilité cognitive (Bourgueil, 2007, p.66) ».

Un aspect important que relève Bourgueil (2007, p.67) concerne les conséquences de ces troubles cognitifs sur l'apprentissage, notamment pour des problèmes de lecture (« omissions de lettres ou de mots, substitutions de mots [...] sauts de ligne qui vont altérer la compréhension du texte »). Les enfants atteints de TDA/H ont souvent des troubles de type dyslexique (Bourgueil, 2007, p.67) », comme nous le verrons plus tard au sujet du deuxième cas. En outre, les difficultés d'apprentissage peuvent se manifester dans les activités d'écriture, par exemple en recopiant, en raison de défauts de coordination motrice et d'un dysfonctionnement de l'attention soutenue (Bourgueil, 2007, p.67). Cette

hypothèse a été vérifiée dans le réseau de soutien du même enfant, comme l'analyse des entretiens avec le père le confirmera. Au sujet des sciences, les mathématiques et le calcul peuvent également poser problème aux enfants TDA, car la mémorisation est freinée par un déficit au niveau de la mémoire de travail. Pour finir, des troubles du langage précoces viennent entraver la fluidité de la parole et sont rapidement remplacés par un langage impulsif « sur des sujets sans aucun rapport avec la tâche à effectuer (Bourgueil, 2007, p.67) ».

Les troubles cognitifs occasionnent trois répercussions sur le comportement du sujet atteint (Bourgueil, 2007, p.67-68): « difficultés à maintenir un effort au travail (attention soutenue), à centrer leur énergie sur une tâche (focalisation de l'attention) et à se mettre au travail et à s'organiser (planification) ». Les deux enfants étudiés dans le cadre du présent rapport sont concernés par les deux premiers aspects, mais ne présentent pas de difficultés de planification.

c. Stratégies contre l'inattention

Afin d'agir sur ces difficultés d'apprentissage, le milieu scolaire de l'enfant intervient de plusieurs façons. Les pédagogues mettent en place des stratégies contre l'inattention comme par exemple choisir un endroit éloigné de sources de distraction potentielles, « placer l'enfant à côté d'un élève référent choisi pour son calme et son application », formuler des consignes claires, courtes et compréhensibles ainsi que procéder par étapes pour les activités d'apprentissage, afin que les enfants en difficulté n'aient pas à maintenir leur attention sur une période trop longue (Bourgueil, 2007, p.69).

Les stratégies pédagogiques mises en œuvre pour étayer un enfant atteint de trouble de l'attention sont nombreuses: par exemple les processus d'étayage et de «scaffolding» (Wood, Bruner & Ross, 1976) permettent à un enfant ou un apprenant de résoudre un problème avec l'aide d'un adulte plus expert. De plus, le rôle de l'école n'est pas suffisant selon Glasman, Blanc, Bruchon, Collonges et Guyot (1991), qui affirment la nécessité d'un soutien périscolaire contre les difficultés d'apprentissage, par exemple par un professeur de soutien externe à l'école.

ii. L'approche de la psychologie socioculturelle

a. La zone proximale de développement

Lev Vygotsky (1980) est un socioconstructiviste qui suggère que l'apprentissage s'opère par un échange, et notamment par le concept de la médiation : un sujet s'approprie des connaissances à travers des rapports sociaux - influencés par un certain langage et une culture donnée – et peut être étayé grâce à la zone proximale de développement (ZPD). Celle-ci constitue un espace d'apprentissage développé par Vygotsky, qui fournit de l'aide, par le biais d'une tierce personne, à un individu dans le besoin.

En effet, dans le cas d'une « situation problématique » ou « *problem situation* », l'enfant rencontre des difficultés à résoudre une tâche spécifique de manière autonome, et nécessite ainsi une collaboration (Zaretskii, 2009, p.77) avec un adulte (ou un enfant) plus expert (Zaretskii, 2009, p.74). L'élément qui pose problème à l'apprenant dans son cursus d'apprentissage fait référence au concept de « *problem epicenter* (Zaretskii, 2009, p.88)», par exemple se sentir incapable de faire quelque chose, ou avoir un trouble de l'attention qui le déconcentre lors de son exercice. Lorsque l'enfant parvient à surmonter cet obstacle, avec l'aide d'un adulte dans le cadre d'une ZPD, ses progrès dans l'apprentissage peuvent fournir de ressources pour son développement général. Ceci se réfère à l'idée vygotskienne de « *one step in learning may mean a hundred steps in development* » (Zaretskii, 2016, p.149).

La collaboration entre l'adulte et l'apprenant peut être fournie sous plusieurs formes : une démonstration, une explication ou une simplification d'une tâche complexe en de nombreuses parties pour un travail approfondi (Zaretskii, 2009, p.76). Un processus de collaboration est réussi si l'enfant peut réaliser une tâche avec l'aide d'un adulte, ce qu'il n'arrivait pas à faire tout seul. Le type d'étayage que l'adulte donne à l'enfant ainsi que sa méthode pédagogique influencent le cours de l'interaction, son orientation, et la dynamique de la ZPD auprès de l'enfant. Vygotsky (cité par Zaretskii, 2009, p.71) distingue en effet plusieurs zones de développement de l'enfant, dont l'espace concernant ce que l'enfant peut réaliser de manière autonome, et celui nécessitant l'aide d'un adulte. L'enfant moins expert n'est peut-être pas capable de réaliser une action d'apprentissage sans l'aide d'une tierce personne ; toutefois, s'il le fait dans la « *zone of proximal development* » en coopérant avec un adulte plus expert, il transite de la « *zone of insurmountable difficulty* » à la « *zone of actual development* (Zaretskii, 2009, p.80) ».

En d'autres termes, la « *zone of actual development* » qui se réfère à l'espace d'apprentissage dans lequel l'enfant peut réaliser une action de manière autonome, s'oppose à la « *zone of proximal development* », dans lequel l'enfant nécessite la collaboration d'une tierce personne (Zaretskii, 2009, p.80) ».

Zaretskii (2016, p.150) traite du concept vygotskien de la ZPD comme étant « *an area of action where the child-adult collaboration may bring about the beneficial developmental outcomes* ». Les défis dans un contexte d'apprentissage, dont les erreurs, les difficultés, les malentendus, les incapacités individuelles et les échecs académiques, peuvent constituer en des « ressources de développement » (Zaretskii, 2016, p.154-155). Si la tâche peut être soutenue dans une zone proximale de développement, il y a six conditions à respecter, selon la « *Reflective and Activity Approach* » (RAA), pour que l'adulte puisse soutenir l'enfant en collaboration : un contact émotionnel et significatif avec l'enfant (protection, support, acceptation); l'enfant adoptant une position d'agent actif surmontant les difficultés et ayant une posture réflexive sur son comportement ; une interaction collaborative enfant-adulte ; le développement résultant de l'activité autonome de l'enfant et de sa réflexion grâce à l'aide de l'adulte ; l'internalisation par l'enfant des modes d'action appliqués en collaboration avec l'adulte ; un développement à travers une activité conjointe dans

plusieurs dimensions, telle que la personnalité et les compétences cognitives entre autres (Zaretskii, 2016, p.155).

Dans un contexte de difficultés d'apprentissage, il peut être utile de se référer au modèle multidimensionnel de la ZPD (Nikolaevskaya, 2017, p.157) comme outil d'analyse du développement de l'enfant. La ZPD fonctionnerait comme miroir réflexif des dynamiques cognitives et personnelles propres à l'enfant. Le modèle multidimensionnel de la ZPD (cf. Figure 1) a été développé par plusieurs collaborateurs dans le cadre du projet de l'approche RAA et identifie les différentes capacités développementales de l'enfant en lien avec sa personnalité, telles que l'agentivité, la cognition, la réflexivité et la compétence à surmonter des obstacles (Nikolaevskaya, 2017, p.156-157).

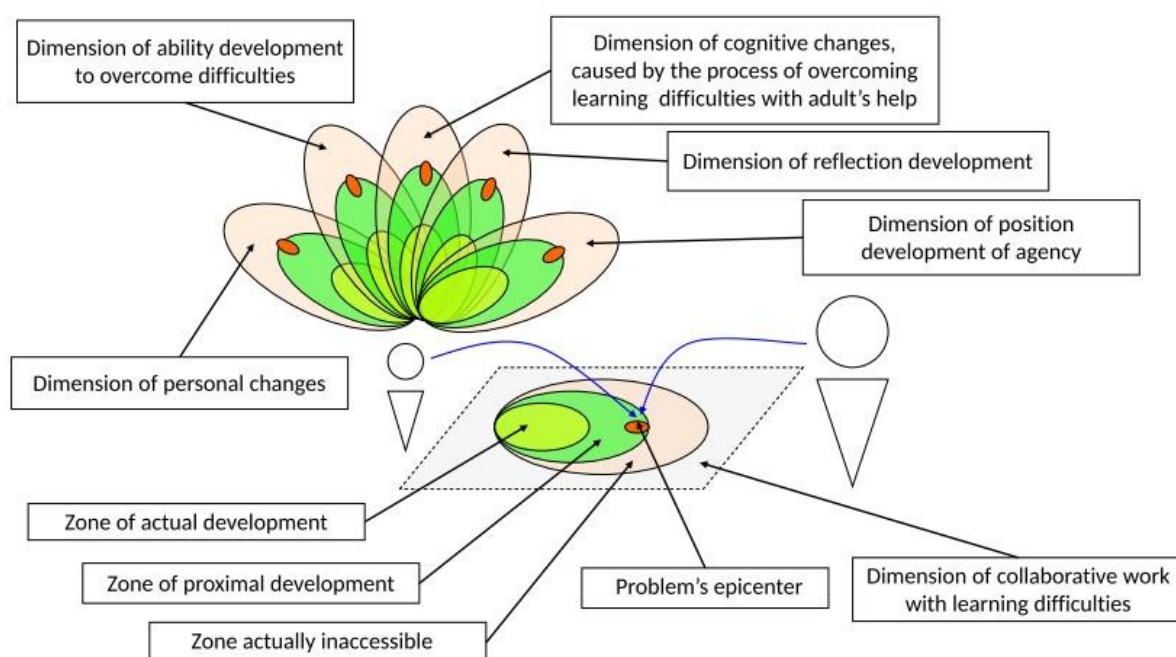


Figure 1 Scheme of the zone of proximal development as a set of dimensions in which "steps" in development are possible (Zaretskii, 2013, cité par Nikolaevskaya, 2017, p.157)

b. Le processus d'internalisation

Grâce à sa collaboration avec l'adulte, l'enfant peut internaliser des modes d'action et comme Vygotski l'établit, l'activité interpsychique devient intrapsychique, étendant ainsi la zone proximale de développement du sujet (Nikolaevskaya, 2017, p.156). Une des missions de l'adulte consiste à « *helping the child overcome the key difficulty by activating, and developing all available resources for the child* (Nikolaevskaya, 2017, p.156)».

Le processus d'intériorisation de Vygotsky consiste, pour l'enfant, à assimiler les méthodes réalisées en activité conjointe avec l'adulte, pour les utiliser dans d'autres situations d'apprentissage (Zaretskii, 2016, p.155-156).

Dans le cadre des situations d'apprentissage, un éducateur adulte (professeur ou parent) médiatise le rapport du sujet apprenant au savoir à acquérir. Il s'agit d'un « *counselor* », qui

est une personne qui collabore et qui supporte la dimension de « *sense of agency* », et dont l'aide vise à aider l'enfant en difficulté à réaliser seul - dans le futur - des choses qu'il est parvenu à exécuter avec l'aide du « *counselor* » dans un « espace d'action » favorable à la compréhension, par l'enfant, de ses propres erreurs (Zaretskii, 2016, p.156).

D'après Zaretskii, il est important, pour une interaction d'apprentissage à effet positif, de centrer l'attention de l'enfant sur les progrès réalisés, sous plusieurs formes différentes de succès : un « succès d'apprentissage » si l'enfant apprend quelque chose, et si l'enfant n'a pas réussi mais a été capable d'avoir une posture réflexive sur son action, c'est un succès plutôt de conscience, voire de compréhension (Zaretskii, 2016, p.157).

Le modèle de l'action médiée par Vygotsky se présente comme les deux schémas ci-contre (Engeström, 2011, p.134) :

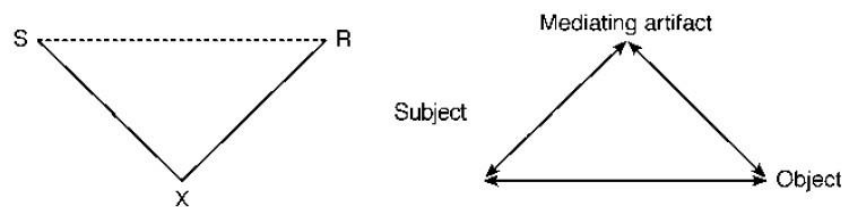


Figure 2 (A) Vygotsky's model of mediated act and (B) its common reformulation (Vygotsky, 1978, p.40, cité par Engeström, 2001, p.134)

Le premier schéma développé par Vygotsky (1978, p. 40, cité par Engeström, 2001, p.134) consiste en un triangle connectant un stimulus (S) à une réponse (R) par le biais d'une «action complexe, médiée». Le second soutient l'« idée d'une médiation culturelle des actions » sous la forme d'un triangle sujet-objet-artefact de médiation (Engeström, 2001, p.134). L'influence des artefacts culturels au sein des actions humaines signifie que les objets ne sont pas simplement du matériel concret, qui servent à acquérir des opérations logiques pour un individu selon Piaget, mais bien des entités culturelles qui orientent l'action humaine (Engeström, 2001, p.134).

c. La théorie du conditionnement opérant

Skinner (1953), quant à lui, propose sa théorie du conditionnement opérant : un sujet actif apprend par l'association d'un stimulus et d'une réponse, par exemple en recevant des compliments ou des sanctions qui marquent son comportement adéquat ou inadéquat dans un contexte spécifique. Le sujet « apprenant » est donc perçu comme un récepteur du *feedback* de son « formateur (adulte plus expert) », qui lui enseigne conformément à la théorie du conditionnement. Ainsi, à travers un apprentissage par essais-erreurs et par association stimulus-réponse, l'enfant qui a des difficultés d'apprentissage pourra progresser en prenant conscience des conséquences positives ou négatives de ses propositions de réponse lors d'un exercice scolaire. Skinner se distingue de la théorie de conditionnement classique de Pavlov (cité par Clark, 2004), dont l'association stimulus-réponse se ferait de manière réflexe et involontaire.

Nous nous intéressons plutôt, dans la situation d'apprentissage des deux enfants étudiés, au conditionnement opérant : il repose sur le concept de « renforcement » (Skinner, 1953, p.53), qui est une conséquence du comportement stimulus qui rend plus probable sa reproduction ultérieure, et sur celui de «punition (Skinner, 1953, p.182)», une conséquence qui la rend moins probable.

Un renforcement de type positif (Skinner, 1953, p.73) peut consister en une récompense ou une félicitation, par exemple à la suite d'une réponse correcte fournie par l'élève, dans le but d'encourager le sujet à reproduire ultérieurement cette action positive. D'après Freixa i Baque (1981, p.125), un « *renforcement* » négatif consistant à enlever ou reporter un élément désagréable – nommé de fait stimulus « *aversif* » - mène à une fréquence plus élevée d'émission du comportement. Selon le même auteur, une « *punition* » de type positive est un processus qui n'encourage pas le sujet à reproduire le comportement-stimulus et diminue la possibilité qu'il soit réalisé à nouveau, car il reçoit un stimulus «*aversif*» sous forme d'une obligation, une douleur, ou tout simplement une sanction comme conséquence négative en réaction au stimulus (Freixa i Baque, 1981, p.125). Si, à la suite d'un comportement inadéquat, on prive le sujet d'un objet qui lui plait et dont la perte l'affectera tellement qu'il ne sera plus tenté de reproduire son action, cet objet devient alors un « *stimulus appétitif* » lors d'un processus de « *punition*» négative ou de « *sanction* » (Freixa i Baque, 1981, p.125).

Freixa i Baque (1981, p.126) précise dans son article que le renforcement et la punition sont des procédures, et que les aspects de positivité et de négativité désignent la présence ou l'absence de stimuli. Le renforcement positif comme le renforcement négatif entraînent systématiquement l'«*augmentation de la probabilité d'émission du comportement*», de même que la punition positive et négative génèrent la diminution du même phénomène (Freixa i Baque, 1981, p.127).

Dans le cadre de l'analyse de la situation de nos cas d'enfants en difficulté d'apprentissage, nous mobiliserons tous les concepts susmentionnés selon les situations données, excepté celui du renforcement négatif (Freixa i Baque, 1981, p.125).

A ce propos, nous souhaitons préciser ici que nous aurions pu aussi nous référer à la théorie de l'apprentissage par Bandura (cité par Bouffard & Vezeau, 2010, p.66), qui est une évolution de celle de Skinner. En effet, à partir des observations de Skinner, nous situons les procédés de renforcement et de punition dans la théorie sociocognitive de Bandura en psychologie de l'éducation, qui les englobe en une vision plus large (Bandura, 1986, cité par Bouffard & Vezeau, 2010, p.66).

Bandura est également un psychologue du courant behavioriste, qui définit la motivation du sujet apprenant en se basant sur trois pôles relationnels interconnectés de manière dynamique : ses pensées et sentiments individuels, son environnement social ainsi que ses actions spécifiques pour atteindre un but précis (Bandura, 1986, cité par Bouffard & Vezeau, 2010, p.66). Ainsi, Bandura s'appuie essentiellement sur des facteurs contextuels dans l'analyse de la motivation de l'élève, tels que ses représentations du contenu

d'apprentissage, la variable du temps, et sa détermination à poursuivre ses activités d'apprentissage (Bandura, 1986, cité par Bouffard & Vezeau, 2010, p.66).

La théorie sociocognitive de Bandura (1986, cité par Bouffard & Vezeau, 2010, p.67) perçoit l'apprenant comme un sujet actif qui traite cognitivement les activités d'apprentissage en observant autrui. En ce sens, cette théorie s'apparente à la théorie métacognitive, car l'apprenant est capable de réguler volontairement son raisonnement intellectuel, social et affectif sur une activité (Lefebvre-Pinard & Pinard, 1985, cités par Bouffard & Vezeau, 2010, p.66). De plus, l'élève développe un sentiment d'auto-efficacité en ayant la possibilité de juger sa propre « *capacité d'agir efficacement sur son environnement et de réussir les tâches auxquelles il est confronté* » (Bandura, 1986, cité par Bouffard & Vezeau, 2010, p.70-71). En effet, le sentiment d'auto-efficacité, aussi nommé « perception de compétence », influence les émotions, la motivation, le comportement et la pensée du sujet (Bouffard & Vezeau, 2010, p.71) : si celui-ci anticipe une réussite, il sera plus motivé à agir, car il deviendra plus enthousiaste et moins anxieux dans son engagement à atteindre son but.

Ainsi, au-delà de la théorie du conditionnement opérant de Skinner (1953), reprise ensuite par Freixa i Baque (1981), Bandura fournit une explication plus globale, basée sur des facteurs contextuels au niveau social, cognitif, motivationnel, affectif et comprenant notamment le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1986, cité par Bouffard & Vezeau, 2010, p.71).

d. Ethnothéories parentales

Le concept d'ethnothéories parentales est mobilisé à la fois dans la méthodologie et l'analyse dans le cadre de cette étude, particulièrement en ce qui concerne le cas du second enfant étudié.

Plusieurs études, dont celle de Bergonnier-Dupuy (1997), Wood et al. (1975, cités par Bergonnier-Dupuy, 1997, p.372) Conus & Ogay (2014), Super et Harkness (1986, 1996, cités par Conus & Ogay, 2014, p.98), ainsi que Lallemand (2002) et Sabatier (2005) abordent la topique de l'investissement parental dans le milieu de l'éducation de l'enfant. Certains auteurs se penchent entre autres sur le concept subjectif d' « ethnothéories parentales ».

Premièrement, Conus & Ogay (2014, p.97-98) se réfèrent aux ethnothéories parentales comme première composante du modèle de la niche développementale, avec les « pratiques éducatives des *caretakers* (parents, enseignants, etc.) et les contextes physiques et sociaux autour de l'enfant » comme deuxième et troisième composantes (Super et Harkness, 1986, 1996, cités par Conus & Ogay, 2014, p.98). Conus & Ogay (2014) examinent des données quantitatives de comparaison auprès de parents migrants et d'enseignants dans leurs conceptions de l'éducation de l'enfant.

Deuxièmement, pour Super & Harkness, les ethnothéories parentales consistent en des « *représentations mentales, [des] théories de sens commun [...] à la fois formelles et*

informelles, conscientes ou non conscientes, qui touchent à l'éducation de l'enfant et à son développement (Super et Harkness, 1986, 1996, cités par Conus & Ogay, 2014, p.98)». Les auteurs développent une approche ethnographique en combinant observations et entretiens auprès des parents et des enseignantes.

Troisièmement, les articles de Lallemand (2002) et de Sabatier (2005) apportent à leur tour un éclaircissement sur le concept d'« ethnothéories parentales ». Lallemand (2002) définit les ethnothéories parentales comme étant « les attentes des adultes qui interviennent dans le processus éducationnel (Lallemand, 2002, p.14) ». Sabatier (2005) considère également les ethnothéories du développement, qui sont des conceptions parentales du développement de l'enfant, et affirme qu'il y a une corrélation complexe entre les représentations et les pratiques éducatives.

Au sujet du soutien familial, comme on le verra ultérieurement pour le cas du second enfant, Clarke-Stewart (1978, citée par Bergonnier-Dupuy, 1997, p.372) identifie le comportement maternel comme étant un soutien didactique au développement cognitif de l'enfant, « *alors que le père stimulerait plutôt le développement social [chez son enfant]* ». Toutefois, d'autres chercheurs, tels que Wood et al. (1975, cités par Bergonnier-Dupuy, 1997, p.372) soulignent une même « *région de sensibilité à l'instruction* » chez les deux parents. Bergonnier-Dupuy affirme, quant à elle, que les soutiens paternel et maternel sont complémentaires et que le milieu familial semble contribuer grandement au développement cognitif de l'enfant (Bergonnier-Dupuy, 1997, p.378).

e. Sphères d'expérience et capital culturel

Les enfants en difficulté d'apprentissage passent par différentes sphères d'expérience, à travers ruptures et continuités (Zittoun, 2008) dans le milieu de l'éducation, en raison de leurs problèmes à l'école et grâce à leur réseau de soutien respectif. Ils se voient successivement accompagnés par leur famille ainsi que par des intervenants professionnels différents qui fournissent des ressources (Zittoun & Cesari Lusso, 1998, p.23) socioculturelles variées et complémentaires pour les étayer dans leur situation scolaire.

De plus, les enfants en difficulté d'apprentissage ont accès de manière différente à un capital culturel par leurs parents, sous forme de trois états possibles (Bourdieu, 1979, p.3-6) : l'«état incorporé» fait référence à une assimilation personnelle par l'investisseur, qui a fait un travail pour acquérir le capital culturel ; l'«état objectivé» concerne les biens matériels transmissibles, tels que des documents, des œuvres et des instruments ; et pour finir, le dernier état dit « institutionnalisé » est composé de diplômes, brevets et autres titres scolaires.

f. Educational Self

Dans la construction de son identité, l'enfant passe par différentes sphères d'expérience éducationnelle (Zittoun, 2008). Parmi celles-ci, d'après Iannaccone, Marsico & Tateo (2012, p.219), l'école fait partie des milieux privilégiés pour que l'enfant en âge de scolarité puisse

acquérir des connaissances et ainsi développer ses aptitudes et son identité (« Self »). L'institution scolaire contribue à la formation de l'identité des élèves de sorte à cultiver et à enrichir leurs connaissances et leurs croyances ainsi qu'à les préparer à la vie en société (Iannaccone, Marsico & Tateo, 2012, p.219). Comme le développement de l'identité est un processus constamment en mouvement, le « Self » est perçu comme un processus plutôt qu'un état stable, et se construit à travers les activités sémiotiques de l'enfant, dans une situation donnée et à une période spécifique de sa vie (Iannaccone, Marsico & Tateo, 2012, p.220).

Nous pouvons associer le « Self » au processus vygotkien d'internalisation, du point de vue de son émergence (Iannaccone, Marsico & Tateo, 2012, p.220). En effet, les interactions sociales de l'enfant lui permettent d'assimiler de manière interne les modes d'action vécus, ce qui crée un « Self » de type interpersonnel (Iannaccone, Marsico & Tateo, 2012, p.221). Le processus d'internalisation implique que l'enfant réagit aux comportements d'autrui en s'exprimant de manière externe - par la parole, la gestuelle ou des artefacts - tout en expérimentant de façon interne les signes verbaux et non-verbaux de son entourage (Iannaccone, Marsico & Tateo, 2012, p.221). Ainsi, les auteurs affirment que la formation du « Self » est polyphonique et dialogique, et que l'enfant peut, grâce à l'internalisation active des stimuli externes de son environnement, apprendre entre autres comment gérer les interactions et organiser les différentes identités dans des contextes externes tels que la famille et l'école. Ce processus d'internalisation se retrouve également chez Nikolaevskaya (2017), qui propose que la collaboration avec un adulte en tant qu'activité interpsychique devienne intrapsychique, l'enfant s'étant approprié les modes d'action, ce qui étend sa zone proximale de développement (Nikolaevskaya, 2017, p.156).

Ayant à sa disposition ses nouvelles ressources internalisées, sous la forme de connaissances, d'expériences, d'émotions, de valeurs et d'attitudes, l'enfant peut également réguler son propre comportement sociocognitif par rapport aux problèmes du quotidien (Iannaccone, Marsico & Tateo, 2012, p.221-223), comme c'est le cas pour un enfant atteint d'un trouble de l'attention, qui l'empêche d'avoir un rythme d'apprentissage correspondant aux exigences scolaires. L'« *educational Self* » regroupe donc toutes les ressources nouvellement internalisées par l'enfant, qui servent de gestion des dimensions sociales, cognitives et émotionnelles dans un contexte éducationnel (Iannaccone, Marsico & Tateo, 2012, p.223). Au fur et à mesure que l'enfant intériorise et apprend à contrôler ces ressources, il adopte une posture réflexive sur son propre comportement, et par conséquent sur son « Self ». Nous précisons ici que la notion de « *educational Self* » se réfère à un contexte spatiotemporel bien spécifique : la structure éducationnelle de notre culture occidentale du 21^{ème} siècle (Iannaccone, Marsico & Tateo, 2012, p.223).

Toutes les personnes impliquées dans les réseaux de soutien des deux enfants étudiés dans le présent travail ont une voix interne et externe de leur « Self », que ce soit en tant que enfant, parent, enseignant, professeur de soutien, logopédiste ou encore neuropsychiatre. Ces différentes voix internes et externes sont connectées dans une configuration du « Self »,

dépendante des interactions sociales et des représentations significatives (Iannaccone, Marsico & Tateo, 2012, p.223).

Ainsi, c'est à travers des processus d'internalisation active via les interactions sociales et des processus de médiation symbolique que l'enfant se forme son propre « *educational Self* » et active cet ensemble de ressources symboliques chaque fois qu'il le nécessite en milieu éducatif (Iannaccone, Marsico & Tateo, 2012, p.224), par exemple lors d'une transition entre deux sphères d'expérience (Zittoun, 2008). D'autre part, le « *educational Self* » inachevé de l'enfant et le « *educational Self* » de l'adulte interagissent de manière significative dans un cadre d'apprentissage, au moyen d'une médiation d'outils symboliques, autour d'une évaluation ou d'une activité pédagogique (Iannaccone, Marsico & Tateo, 2012, p.224). D'après les auteurs, un bon exemple illustrant la fonction du « *educational Self* » concerne les réunions famille-école, lors de la remise du bulletin scolaire autour du cas de réussite ou d'échec de l'enfant, durant lesquelles parents et enseignants doivent attribuer de la signification, échanger et négocier leur point de vue respectif (Iannaccone, Marsico & Tateo, 2012, p.225).

g. Culture de l'école et culture de la famille

Ainsi, la « culture de l'école » ainsi que la « culture de la famille » sont des frontières institutionnelles distinctes qui peuvent être amenées à entrer en contact dans un contexte de difficultés d'apprentissage (Iannaccone & Marsico, 2013, p.135). Elles peuvent communiquer de manière indirecte par le biais de l'enfant apprenant, qui transmet les informations de l'école à ses parents, et réciproquement (Iannaccone & Marsico, 2013, p.135-136).

Les deux « mondes culturels » divergent d'un point de vue idéologique, organisationnel et social ainsi qu'au niveau de leurs représentations sur l'éducation (Iannaccone & Marsico, 2013, p.136). Par exemple, les parents qui s'investissent dans l'éducation de leur enfant perçoivent l'évaluation de celui-ci comme si leurs propres aptitudes éducationnelles étaient jugées par le corps enseignant. Les parents interagissent en général de manière directe avec les pédagogues dans le seul but d'obtenir des informations sur les résultats de leur enfant, le contenu des enseignements, ainsi que les attentes de l'école (Iannaccone & Marsico, 2013, p.136). De plus, parmi les enseignants, les méthodes pédagogiques sont très différentes (Iannaccone & Marsico, 2013, p.137).

Au sein des familles, chaque membre donne du sens à ses expériences, selon ses valeurs, ses attentes et ses croyances personnelles (Iannaccone & Marsico, 2013, p.139). Sur un niveau plus large, l'ensemble des représentants de la famille constitue un système de soutien mutuel et un cadre de représentations partagées. L'organisation dans une famille a un impact important sur l'identité et la fonction de chaque membre, pour que les individus trouvent leur place et maîtrisent leur responsabilité respective au quotidien. Cette organisation peut également influencer sur les actions familiales dans des contextes

socioculturels externes, notamment dans le milieu scolaire des enfants (Iannaccone & Marsico, 2013, p.139).

Dans une perspective psychosociale, l'évaluation scolaire est perçue comme un événement pertinent, particulièrement en raison de la rencontre entre les deux institutions cruciales pour le développement de l'enfant : la famille et l'école. L'action d'estimer si l'enfant est un élève « bon » ou « mauvais » à partir de ses performances scolaires contribue à définir et à réguler l'identité de l'enfant en tant que « *educational self* » (Iannaccone, Marsico & Tateo, 2012). En outre, la notion de « *educational self* » peut être un « *espace de négociation à propos des différentes perceptions de la famille et de l'école sur l'enfant* » (Iannaccone & Marsico, 2013, p.157). Du côté des familles, certaines ont tendance à se représenter l'école comme étant un point de comparaison avec leurs propres expériences académiques passées, tandis que d'autres s'appuient sur les performances scolaires plus ou moins positives de leurs enfants (Iannaccone & Marsico, 2013, p.159-160). Les parents qui conçoivent l'école comme étant fondamentale au développement de leur enfant se représentent un accompagnement pédagogique compréhensif et adapté aux élèves (Iannaccone & Marsico, 2013, p.162).

Quant au propre engagement parental dans le contexte scolaire, Eccles et Harold (1996, cités par Cattaruzza, Iannaccone & Arcidiacono, in press, p.3) ont étudié le rôle de soutien des parents dans la réalisation des devoirs scolaires et dans la relation avec leurs enfants. Leur enquête sur les représentations du système scolaire et des croyances sur l'éducation a été menée à l'aide de questionnaires et d'entretiens (Cattaruzza, Iannaccone & Arcidiacono, in press, p.3). Afin de prendre en compte les stratégies éducatives des familles, l'implication parentale dans les activités scolaires, la communication entre l'école et les parents, ainsi que les résultats scolaires des élèves, il est crucial de les analyser au niveau des activités (Cattaruzza, Iannaccone & Arcidiacono, in press, p.4).

Les auteurs visent à mettre en place un atelier sociomatériel particulier basé sur la construction de petits bateaux pour les parents, le corps enseignant et les élèves, en vue d'améliorer la relation que les différentes parties entretiennent entre elles (Cattaruzza, Iannaccone & Arcidiacono, in press, p.8). L'atelier sociomatériel consiste en un « espace d'activité sécurisé » qui permet aux participants de laisser libre cours à leur créativité en construisant avec les enfants des bateaux avec le matériel à disposition (Cattaruzza, Iannaccone & Arcidiacono, in press, p.10). Cet atelier sociomatériel de dimension interpersonnelle offre l'opportunité aux parents d'étendre leur point de vue et de considérer les enseignants comme étant des *counselor* (Zaretskii, 2016, p.156) actifs auprès des élèves, et non pas des évaluateurs des performances d'apprentissage des élèves (Cattaruzza, Iannaccone & Arcidiacono, in press, p.13).

iii. Sociomatérialité

a. Psychologie de l'activité

Nous souhaitons nous focaliser sur le champ de recherche de la psychologie de l'activité, qui concerne un contexte d'apprentissage. Ce courant s'intéresse aux processus impliqués dans l'association matérialité-activité, et plus précisément aux «*dispositifs matériels* (Lorino, 2013, para 7)».

Engeström (2001, p.136) définit la théorie de l'activité comme étant constituée de cinq principes distincts : le premier est un système d'activités orienté vers un objet, par la médiation d'un artefact culturel de nature collective, connecté à un réseau d'autres systèmes d'activités, comme unité principale d'analyse ; le second consiste en la caractéristique multiple du système d'activité, comme une «*multivoicedness*» ou «*community of multiple points of view, traditions and interests* », avec plusieurs positions et trajectoires diverses pour les participants ; le troisième principe touche à l'évolution temporelle du système d'activité et ses nombreuses modifications à travers l'historicité (Engeström, 2001, p.136). Le quatrième principe, quant à lui, met en évidence «*le rôle central des contradictions comme sources de changement et de développement* », tandis que le cinquième et ultime principe propose la possibilité de transformations extensives dans les systèmes d'activité (Engeström, 2001, p.137).

Les activités d'apprentissage peuvent se situer dans une constellation de plusieurs «*systèmes d'activité interconnectés*», telles que celui de l'institution professionnelle concernée par le domaine de l'activité, par exemple un centre de santé, et celui de la famille de l'enfant (Engeström, 2001, p.140).

b. Interactions sociomatérielles

La sociomatérialité dans le cadre du présent travail est relative aux fonctions multiples des objets durant l'activité d'apprentissage et dans l'interaction avec le professeur ou le parent; par exemple, le stylo, le crayon ou la gomme fonctionnent comme des outils d'apprentissage mais peuvent également être des enjeux de distraction pour un enfant atteint de trouble de l'attention. Ainsi, il s'agit d'adopter une approche sociomatérielle pour analyser l'interaction triadique sujet-objet-sujet (Moro, 2011) entre un enfant, un objet et un adulte en jeu dans une activité d'apprentissage spécifique. En effet, comme Moro (2011, cité par Iannaccone, Savarese & Manzi, 2018, p.6) le souligne, «*les interactions triadiques enfant-objet-adulte semblent créer des scénarios sociomatériels pertinents qui cadrent les activités communicationnelles* ».

L'approche sociomatérielle regroupe donc les outils et les acteurs d'une situation d'action spécifique, en l'occurrence une situation d'apprentissage pour enfant atteint de trouble de l'attention dans notre cas. Dans leur article, les chercheurs Iannaccone, Savarese et Manzi (2018, p.3) analysent l'usage des objets dans les relations entre enfants autistes et adultes,

dans une perspective sociomatérielle. Ils observent entre autres le type d'actions en jeu, la gestuelle, si l'enfant et l'adulte se regardent et si cet échange de regards a un impact sur la façon dont l'enfant utilise l'objet. L'attention conjointe autour d'un même objet est ainsi un élément important à prendre en compte dans l'interaction triadique adulte-enfant-objet (Iannaccone, Savarese & Manzi, 2018, p.3).

Cattaruzza (2018, p.437) a mené une étude sur la mise en place de cinq ateliers sociomatériels pour des enfants âgés entre huit et onze ans. La chercheuse s'est focalisée sur l'interaction sociomatérielle des participants aux objets ; les enfants pouvaient exploiter à loisir du matériel consistant en des objets naturels, de recyclage et de bricolage (Cattaruzza, 2018, p.439). Lors des interactions entre les enfants, ont été identifiés plusieurs modes de communication, notamment des actions de support mutuel, des explications et des critiques entre les enfants, des propositions pour résoudre des problèmes (Cattaruzza, 2018, p.440). Ces expressions d'« agentivité », dont la notion se définit par « *la capacité dynamique des personnes à agir en rapport avec l'hétérogénéité des acteurs* » ont été réalisées par les enfants autour de la manipulation sociomatérielle des objets à disposition (Cattaruzza, 2018, p.436).

Dans la situation d'enfants en difficulté scolaire, la manipulation des objets du contexte scolaire joue un rôle dans la prise en charge des troubles d'apprentissage des élèves (Rothier-Bautzer, 1998, p.81). Le cadre d'apprentissage (Goffman, 1991, cité par Rothier-Bautzer, 1998, p.81) est très important car il « *organise le sens de l'activité et les engagements dans l'activité [et le cadre] est l'aboutissement de l'activité cognitive* ». Les objets hors cadre scolaire sont des « *médiateurs utiles* » et participent à l'organisation de l'activité d'apprentissage, autant que les dynamiques interactionnelles. Le contexte est donc fondamental dans la prise en compte des processus d'activité pédagogique, dont la manipulation des objets d'apprentissage et les représentations liées au phénomène d'apprentissage (Rothier-Bautzer, 1998, p.81).

Dans un contexte scolaire, les objets utilisés sont nombreux : « *cartables, stylos, cahiers petits et grands, classeurs et livres* (Rothier-Bautzer, 1998, p.83) ». Ils sont en général exigés par les enseignants, qu'ils fassent partie du matériel fourni par l'école ou qu'ils soient achetés par les parents. Le « *cahier de texte* » est un objet d'apprentissage où sont notés les devoirs scolaires et l'horaire de l'élève. Les objets du contexte scolaire permettent d'informer les parents et autres personnes externes au sujet des activités scolaires et des devoirs que l'élève doit effectuer à la maison. Leur rôle est donc important dans le cadre d'un travail avec des enfants en difficulté d'apprentissage. Ainsi, les objets médiatisent l'activité pratiquée au sein du milieu scolaire, et sont par ailleurs conformes au règlement scolaire (Rothier-Bautzer, 1998, p.83).

La manipulation des objets est ancrée dans un système d'organisation spécifique qui varie en fonction des attentes de chaque enseignant concerné. L'élève est ainsi attendu à s'adapter à chaque nouveau contexte scolaire, en distinguant les cadres d'apprentissages précédents pour s'acculturer à un nouveau contexte. S'il n'est pas capable de s'adapter et

transgresse les normes au sein d'un contexte, il est sanctionné (Rothier-Bautzer, 1998, p.84).

Pour les personnes « *étrangères* » (externes) au contexte scolaire, il s'agit d'identifier des indices des activités pédagogiques pratiquées et du mode de cadrage propre au milieu scolaire concerné dans le cadre de difficultés scolaires auxquelles elles n'ont pas pu assister. En effet, « *l'adulte qui aide l'enfant à la maison cherche des indices de l'implicite au collège dans les corrections de copies que le professeur rédige* (Rothier-Bautzer, 1998, p.85) ». Dans les cours de soutien, les objets jouent donc un rôle médiateur en référence au contexte scolaire, tels « *le cahier [...] la copie et le devoir corrigé* », mais ils font aussi partie des « *rare éléments qui circulent entre la classe et la maison de l'élève* (Rothier-Bautzer, 1998, p.85) ». Les objets du cadre scolaire sont des indices visibles de la pratique pédagogique qui a lieu en classe, et rendent possible l'émission d'hypothèses sur leur « *usage situé* », c'est-à-dire l'apprentissage des élèves, leurs propositions de réponse aux questions demandées, leur application plus ou moins correcte des règles exigées (Rothier-Bautzer, 1998, p.85).

La reprise des objets de la classe utilisés en cours de soutien « *réactive* » les processus pédagogiques et les habitudes liées à la manipulation des outils d'apprentissage (Rothier-Bautzer, 1998, p.85-86). Par exemple, le cahier de français reste utilisé pour l'enseignement du français, avec son contenu de grammaire, d'expression orale et écrite, notamment. Toutefois, son mode d'annotation et de correction est différent de son usage en classe, car sa manipulation est régie par des règles strictes. L'usage des objets d'apprentissage est significatif car il est lié à leur contexte d'enseignement. Ainsi, le cours de soutien sera organisé de sorte à respecter les pratiques liées à ce contexte d'enseignement. L'élève annotera de lui-même un ancien cahier désuet, comme un brouillon, mais respectera le nouveau cahier, dont le mode d'utilisation s'inscrit dans une pratique pédagogique normée et qui est indissociable de l'enseignant. L'objet d'apprentissage fonctionne comme médiateur car il associe directement l'activité de soutien à l'action située de l'élève en classe. Ainsi, le travail sur les difficultés d'apprentissage en cours de soutien se base sur une redéfinition de la pratique de manipulation des objets d'apprentissage (Rothier-Bautzer, 1998, p.86).

c. Interdépendance du social et du matériel

Dale (2005, p.649) propose une description de la sociomatérialité en prenant en compte les processus matériels et sociaux. Il souhaite démontrer « *la pertinence de la matérialité pour comprendre les modes de contrôle variables dans la vie organisationnelle* (Dale, 2005, p.650) ». L'auteur se demande comment la matérialité peut être incorporée en contrôle social, et comment les formes de contrôle sont promulguées et ancrées dans le quotidien (Dale, 2005, p.651).

La matérialité sociale implique des « *social processes and structures and material processes and structures [...] as mutually enacting* (Dale, 2005, p.651) ». Dale s'appuie sur trois « *areas of social theory* (Dale, 2005, p.651) » : la première concerne la « culture matérielle » et

analyse la construction d'interactions et d'identités sociales à travers la médiation des objets matériels ; la deuxième se penche sur la « production sociale de l'espace » dans laquelle la matérialité est constituée d'interaction matérielle et sociale, et non pas des objets distincts significatifs ; tandis que la troisième et dernière région consiste en des « approches sociales et phénoménologiques envers l'incarnation » qui suggèrent que « l'existence humaine est à la fois matérielle et sociale d'une manière particulière » (Dale, 2005, p.651). D'après l'auteur, les êtres humains ont tendance à percevoir la matérialité comme un ensemble d'objets naturels (Dale, 2005, p.652). Cependant, la matérialité ne doit pas être réduite simplement aux objets ou à l'objectivité, car elle est liée à la culture, au langage, à l'imagination et à la mémoire. Les êtres humains « promulguent une agentivité (*agency*) sociale à travers une matérialité qui forme simultanément la nature de cette agentivité sociale ». Ainsi, les aspects « social » et « matériel » sont indissociables (Dale, 2005, p.652).

Un chercheur nommé Miller affirme que les objets matériels ne reflètent pas simplement mais composent les relations sociales, et met en évidence « la diversité des relations entre humains et objets (Miller, 1987, p.115, cité par Dale, 2005, p.653) ». En effet, les objets peuvent être utiles, mais possèdent également une valeur symbolique, comme un cadeau, objet de fort attachement ou d'échange. Appadurai (1986, cité par Dale, 2005, p.654) relève que les objets matériels ont un cycle de vie et que leur signification évolue en fonction de la vie que les gens mènent à travers eux.

3. Problématique et questions de recherche

Notre travail se propose d'innover le champ de la recherche en sciences de l'éducation et en psychologie par l'étude des fonctions sociomatérielles dans la situation de deux enfants en difficulté d'apprentissage.

Notre problématique vise à analyser, dans un contexte de manifestations de trouble attentionnel affectant deux cas d'enfants en difficulté d'apprentissage, les stratégies pédagogiques d'étayage et les stratégies contre l'inattention. Ces trois grands axes de notre problématique sont rattachés à l'aspect sociomatériel des objets, qui nous le verrons, peuvent avoir des fonctions multiples et un rôle médiateur dans l'interaction entre l'adulte et l'enfant.

Pour le premier cas, nous nous penchons sur les stratégies pédagogiques contre l'inattention que la professeure de soutien avait mises en place lors de plusieurs séances de soutien scolaire. Selon la théorie de l'activité de Engeström (2001, p.136), le système d'activité d'apprentissage sous la forme de séances d'aide aux devoirs niveau primaire auprès de l'élève atteint de déficit d'attention est ancré dans un réseau complexe de « *systèmes d'activité interconnectés* » (Engeström, 2001, p.140). En effet, diverses formes de soutien interviennent pour réduire les difficultés d'apprentissage de l'enfant : le système

d'activité du soutien scolaire, celui de sa famille, celui de ses professeurs et celui des logopédistes. Les stratégies professionnelles et pédagogiques des membres du réseau de soutien permettent de lutter contre les troubles de l'attention de l'enfant.

Tandis que, pour le second cas, nous analysons les ethnothéories parentales sur le réseau de soutien d'un enfant en difficulté d'apprentissage, qui implique parents, professionnels et pédagogues, considérés comme « co-éducateurs » (Conus & Ogay, 2014, p. 97). Le réseau de soutien de cet enfant concerne également plusieurs «*systèmes d'activité interconnectés*» (Engeström, 2001, p.140) : le système d'activité de la famille concernée, celui de l'institution dans laquelle l'enfant poursuit sa scolarité, celui des interventions professionnelles dans le domaine de la santé et de l'éducation qui contribuent à aider l'enfant à remédier à ses difficultés d'apprentissages.

Ainsi, nous pouvons formuler la question de recherche suivante : « *Quelles fonctions sociomatérielles ont les objets liés au soutien scolaire, et quelle place occupent-elles dans les stratégies pédagogiques contre l'inattention?* »

Le schéma ci-contre illustre la problématique et les topiques liées aux situations I et II des enfants étudiés.

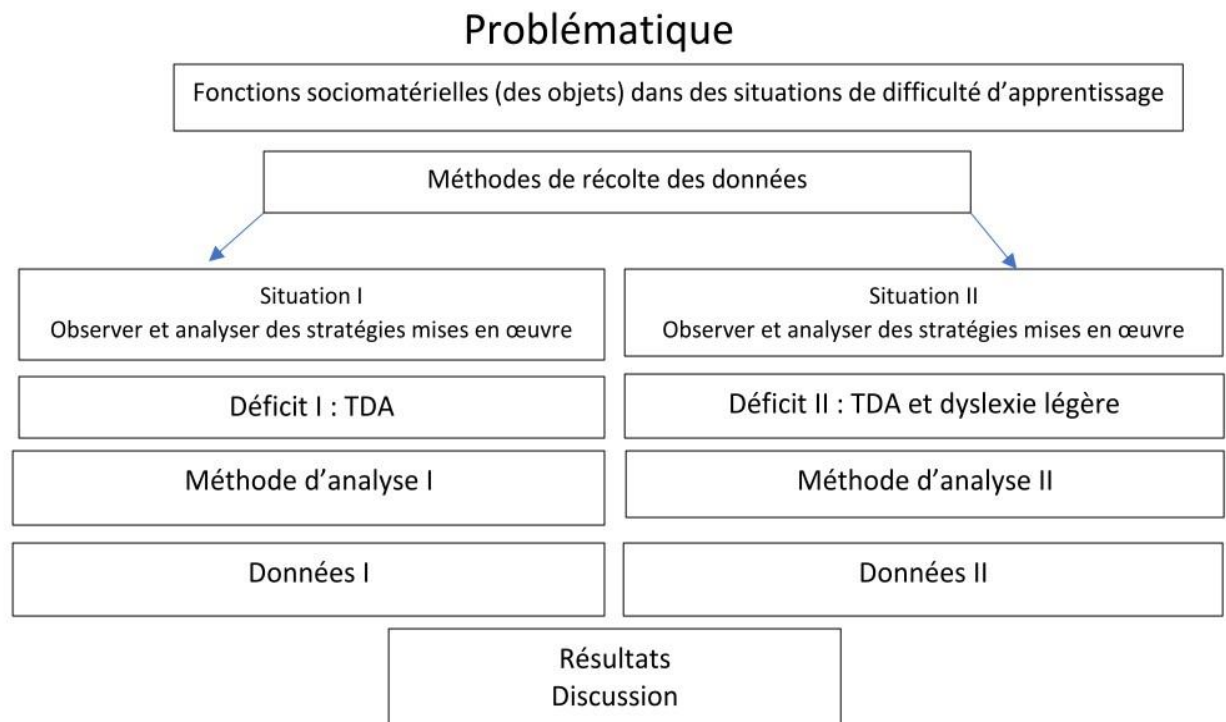


Figure 3 Problématique (inspiré d'une proposition du Prof. Antonio Iannaccone)

4. Méthodologie

Comme nous venons de l'explicitier dans la problématique, cette recherche vise à mettre en évidence les processus pédagogiques d'étayage et les stratégies contre l'inattention liés aux fonctions sociomatérielles des objets du contexte scolaire (Rothier-Bautzer, 1998, p.81) dans les situations de deux enfants atteints de troubles de l'apprentissage. Pour cela, afin de récolter des données sur le premier cas, nous reprenons quelques éléments de technique d'entretien d'explicitation guidé (Vermersch, 1994 ; 2014) afin de permettre à l'ancienne professeure de soutien de se remémorer les stratégies de soutien scolaire mises en place auprès de son ancien élève atteint d'un trouble attentionnel.

Par ailleurs, dans le domaine de la recherche, j'ai pu me familiariser auparavant, de manière théorique et pratique, à la technique de l'entretien d'explicitation. En effet, lors d'un travail de Bachelor avec la professeure Sophie Lambolez, j'avais eu l'occasion d'expérimenter cette méthode particulière, en l'occurrence auprès de jeunes hygiénistes dentaires diplômées dans le but de recueillir des données de leur pratique professionnelle. Je souhaitais en effet

enquêter sur l'intercompréhension communicationnelle entre hygiéniste et patient de culture différente à travers des entretiens d'explicitation (Roth, 2016).

En outre, j'avais été invitée à participer à la journée de l'explicitation du 10 novembre 2017 lors de laquelle j'avais eu l'opportunité d'apprendre les bases de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994 ; 2014) et de vivre, le temps d'un atelier, le statut de la personne interviewée. Cette journée de formation sur « Les enjeux et la place de la subjectivité en recherche et formation : regards croisés et partage expérientiels » m'a permis de faire la rencontre de nombreux chercheurs experts-es dans le domaine de la subjectivité et de l'entretien d'explicitation, et d'accéder à leurs projets recherches et leur expertise. Il s'agit notamment d'Alain Mouchet, de Nadine Faingold et de Vittoria Cesari Lusso, dans le cadre du CRIS de l'Université de Neuchâtel. Je me suis portée volontaire pour expérimenter, avec l'aide de Mme Cesari Lusso, le rôle d'interviewée, et cela m'a été très enrichissant, en vue de mieux comprendre et apprendre à maîtriser cette technique.

Ainsi, la posture d'interviewer et d'interviewé m'est relativement familière, par le biais de la théorie et de la pratique, et cela peut s'avérer être un avantage dans la récolte de mes propres données subjectives pour ce travail de Mémoire.

Le recours à un entretien d'explicitation guidé (Vermersch, 1994 ; 2014) avec l'aide d'une chercheuse experte, justement Mme Cesari Lusso, dans le domaine constitue une forme de reconstruction narrative de mon vécu subjectif en tant qu'ancienne professeure de soutien scolaire que j'ai menées auprès de mon élève en difficulté d'apprentissage, et sélectionnons une ou deux séquences significatives de soutien scolaire que nous souhaitons approfondir lors de l'entretien d'explicitation.

Pour notre deuxième cas, notre choix s'est orienté vers une famille comprenant un enfant âgé de dix ans et atteint de difficultés d'apprentissage, et plus précisément auprès de son père. Cette famille comporte un père et une mère avec un enfant unique. Toutefois, nous sommes conscients de l'existence de familles homoparentales, ainsi que de couples homosexuels, et ne nous appuyons donc pas sur une croyance hétéronormative (d'Amore et al., 2013, p.72-74). Nos choix méthodologiques dépendent uniquement des conditions de la recherche.

Ainsi, nous donnons la parole à Philippe⁴, le père de cet enfant, au moyen de deux types d'entretiens différents et observons une séquence de soutien familial à domicile entre lui et son enfant. Le premier entretien est de type biographique-centré sur un problème car la grille d'entretien était structurée sur la base d'une question centrale : le réseau de soutien de l'enfant perçu par un parent. Un deuxième entretien réseau a servi à avoir accès de manière plus visuelle, grâce à un système de *network map* et de « Post-it » colorés avec des

⁴ Nom fictif choisi pour préserver l'anonymat du participant

flèches, à ses pensées, ses représentations, les expériences et trajectoires de son fils sur l'évolution du réseau de soutien de cet enfant.

Il s'agissait d'examiner, à travers le discours du père, toutes les interventions professionnelles, pédagogiques et parentales ayant étayé l'enfant concerné. L'enfant a uniquement été observé en séance de soutien familial à domicile, filmé en interaction avec son père. Cette séquence d'aide aux devoirs nous a permis de mettre en évidence le lien entre le récit subjectif du père et la pratique effective de ses stratégies pédagogiques. En plus de pouvoir assister à la mise en pratique des représentations parentales, l'observation sert à relever pour l'analyse ultérieure les fonctions sociomatérielles liées aux objets d'écriture au sein de la sphère familiale.

En ce qui concerne les démarches éthiques, j'ai brièvement exposé à Philippe le contexte de recherche dans lequel je sollicitais sa participation et ma problématique au sujet des «ethnothéories parentales» du réseau de soutien de son enfant en difficulté d'apprentissage. J'ai très rapidement obtenu son consentement et lui ai garanti la confidentialité des données (voir plus en détail dans le chapitre « Réflexion éthique ») pour anonymiser son nom, celui de son enfant et tout ce qui serait observé et mentionné lors des entretiens.

i. Cas étudiés et participants

Les deux enfants étudiés se réfèrent à une même problématique dans le cadre de mon Mémoire et ont été choisis car leurs trajectoires convergent de façon similaire : ce sont des enfants en difficulté d'apprentissage à peu près du même âge qui nécessitent de l'aide en milieu scolaire et extrascolaire. Le premier enfant a été l'ancien élève de la chercheuse - dans sa fonction de professeure de soutien scolaire - également étayé par un réseau de soutien, comme ses parents et une logopédiste, tandis que le second est inscrit dans un large réseau d'intervenants en milieu scolaire et extrascolaire, soutenu autant par ses parents, ses professeurs et des professionnels dans le domaine de la santé.

Ainsi, les deux jeunes participants indirectement étudiés (via la narration des parents et un entretien d'explicitation entre la chercheuse et une chercheuse experte) proviennent de deux familles différentes : Julien⁵ est un enfant de neuf ans atteint d'un déficit d'attention, suivi par Emma⁶ pendant plusieurs séances et Louis⁷ est un enfant âgé de dix ans atteint d'une dyslexie légère, également avec quelques difficultés attentionnelles, soutenu par un réseau spécifique.

Concernant le premier cas d'enfant, nous devons préciser au lecteur que le prénom d'Emma supplée la véritable identité de la chercheuse afin de se référer uniquement à celle

⁵ Nom fictif choisi pour préserver l'anonymat du participant

⁶ Nom fictif choisi pour préserver l'anonymat de la participante

⁷ Nom fictif choisi pour préserver l'anonymat du participant

d'ancienne professeure de soutien auprès de Julien, qui nous intéresse ici. En effet, dans le contexte d'apprentissage de Julien, nous souhaiterions souligner que la posture de chercheuse se chevauche avec celle d'ex-professeure de soutien, ce qui fait qu'Emma est simultanément le sujet interviewé de l'entretien d'explicitation guidé (Vermersch, 1994 ; 2014) et la chercheuse qui l'analyse. Ces « *co-identités* » de chercheuse et d'informatrice qui documentent son vécu (Vermersch, 2014, p.197) consistent en un outil qui nous permet de mieux comprendre les processus, par le vécu subjectif de la chercheuse, qui peut prendre du recul, grâce à l'entretien d'explicitation guidé, sur sa propre activité pédagogique de soutien.

Cette part de subjectivité transparait dans l'analyse, cependant les interprétations restent ancrées dans les données, pour faire preuve d'objectivité analytique et en vue d'éviter la surinterprétation dans le travail d'analyse. Comme Rothier-Bautzer (1998, p.81) le suggère, la position de praticienne et de chercheuse permet de repérer plus facilement les indices d'activité du cours de soutien auprès de Julien, grâce à une posture épistémique privilégiée. Toutefois, elle souligne que cette position de praticien(ne)-chercheur(se) « *demande une analyse réflexive qui suppose un travail méthodologique approprié* » (Rothier-Bautzer, 1998, p.82-83).

Philippe est le principal participant de l'étude du deuxième enfant, Louis, car il transmet les expériences que son fils a vécues lors des entretiens. Ce participant m'était familier, et je savais qu'il avait certaines connaissances en pédagogie et en logopédie, notamment, ce qui a pu l'amener à se positionner vis-à-vis des interventions de soutien pour son fils. Philippe vit actuellement avec sa femme et son fils en Suisse romande. Pour des questions de confidentialité, nous ne pouvons pas évoquer le métier de notre participant car cela risquerait de révéler son identité. Sa contribution à l'étude nous a été très précieuse pour récolter des données subjectives sous forme d'ethnothéories parentales sur la situation de difficultés d'apprentissage de son fils, Louis.

Ces expériences sont rendues significatives par les personnes qui les créent, comme l'atteste la perspective constructive de Charmaz (2001). Le constructivisme piagétien nous informe par ailleurs que « la réalité étudiée est le produit social des acteurs, des interactions et des institutions (Flick, 2014, p.76) ». Selon l'approche de l'interactionnisme symbolique (Flick, 2014, p.81), qui joue un rôle central dans la recherche qualitative, les individus attribuent à leurs activités et à leur environnement des significations subjectives.

La reconstruction, à travers la narration de Philippe et d'Emma, de leurs points de vue subjectifs permet d'analyser le monde social (Flick, 2014, p.82). Schütz (1962, cité par Flick, 2014, p.98) distingue les « constructions de premier degré » concernant la connaissance quotidienne produite par les acteurs et les « constructions de second degré » se référant au savoir scientifique des sciences sociales que la chercheuse peut générer à partir des représentations inhérentes aux discours des acteurs. Philippe nous apporte ainsi lors des entretiens des « constructions de premier degré », sur la base desquelles nous tentons de contribuer à construire une réalité sociale sous forme de « constructions de second degré ».

ii. Récolte des données

a. Entretien d'explicitation guidé et travail de réflexion sur la verbalisation

Afin de récolter des données subjectives sur son expérience vécue en tant que professeure de soutien auprès de Julien, la chercheuse nécessitait l'expertise d'une chercheuse formée dans le domaine de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994 ; 2014), qui puisse l'aider à se rappeler les moments spécifiques passés auprès de l'enfant en difficulté d'apprentissage suivi lors de plusieurs séances de soutien scolaire. Le cadre de ce soutien scolaire consiste donc en vingt-six séances effectuées de 2015 à 2016. Grâce à l'aide de la chercheuse experte Mme Cesari Lusso, nous sélectionnons des séquences significatives à faire remémorer à Emma afin de saisir ses stratégies pédagogiques mises en œuvre pour Julien.

A la suite du premier entretien, il a été décidé d'un commun accord par la chercheuse experte et l'interviewée, d'enchaîner sur un autre entretien sous forme de « travail de réflexion sur la verbalisation », afin de faire ressortir des éléments pertinents qui pouvaient être des premières pistes analytiques.

Il n'y a pas eu de pause entre les deux entretiens, pour que les idées verbalisées soient conservées fraîchement dans l'esprit de la chercheuse interviewée. L'interviewer lui a ensuite posé des questions sur ce qu'elle ressentait par rapport à l'entretien d'explicitation, si elle avait déjà quelques thématiques qu'elle pouvait verbaliser de manière explicite et qui ressortaient clairement du premier entretien. Leur discussion s'étant au fur et à mesure approfondie, la chercheuse a réalisé rapidement qu'elle souhaitait enregistrer à nouveau cet échange, car il était riche en informations en vue de l'analyse ultérieure.

En effet, les données du deuxième entretien ont révélé des concepts, tels que les différentes fonctions d'un même objet lié au soutien scolaire, ainsi que la gestion du temps et le lien entre la satisfaction et la concentration, qui semblent être pertinents à sélectionner pour l'analyse.

b. Le concept de la subjectivité et son application empirique

Le terme de subjectivité provient de l'origine latine « *subjectivus*, [...] *qui concerne le sujet pensant, l'être conscient* (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 2012) ».

En effectuant un bref détour par l'étymologie, nous pouvons constater que le terme «subjectivité» est opposé à «objectivité», et nous retrouvons une définition en termes de «*ce qui appartient seulement au sujet pensant* (Ricoeur, 1949, p.185, cité par Trésor de la Langue Française Informatisé, n.d.) ». Nous pouvons souligner que la subjectivité serait la «*source de l'expérience* » en tant qu'« *activité constituante du sujet* » (Scherer, 1971, p. 222, cité par TLFI, n.d.). Dans le discours linguistique, la subjectivité serait en outre la « *présence du sujet parlant dans son discours* (Ling., 1972, cité par TLFI, n.d.) ».

Notre recherche se base à la fois sur une construction subjective de l'expérience de professeure de soutien vécue par la chercheuse et sur les ethnothéories parentales propres à un père. Nous souhaitons mobiliser notamment le concept de la subjectivité dans notre travail d'analyse. En effet, la subjectivité d'Emma est mise en œuvre (« verbalisée ») à travers la méthode de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994 ; 2014). Cette technique d'entretien particulière est définie par le psychologue et psychothérapeute Pierre Vermersch (1994, cité par Lambolez, 2016), qui en est évidemment le précurseur, comme une approche méthodologique et technique dont le but est de favoriser la production d'un discours *a posteriori* sur une activité spécifique.

D'après Vermersch (1994, p.18), cette technique d'entretien particulière décompose, via la verbalisation, les séquences temporelles du déroulement entier de l'activité concernée. A la suite de cette description du vécu, des inférences peuvent être réalisées pour comprendre les raisonnements cognitifs implicites lors de l'engagement de la personne dans son action, et identifier ses représentations et ses buts (Vermersch, 1994, p.18).

Les verbalisations réalisées grâce à l'entretien d'explicitation, sous la forme de récits subjectifs, peuvent être complétées par des éléments tels que les « observables », des informations visibles comme par exemple le langage corporel, et les « traces », qui sont des indices matériels de l'activité (Vermersch, 1994, p.19-20). Les comportements visibles ou « observables » peuvent refléter un raisonnement mental ou une activité matérielle, comme l'attention précise d'un individu sur un objet, ou au contraire son indifférence sur un autre objet. Les observables sont « *transitoires* (Vermersch, 1994, p.20) » et requièrent une présence physique, une patience à attendre suffisamment longtemps pour observer un détail susceptible d'être important et qui peut faire sens pour les observateurs. Les observables peuvent être enregistrés de manière auditive ou visuelle et ainsi permettre au chercheur-euse de les visionner à volonté et de les retranscrire, pour mettre en lumière chaque détail, même minime, qui peut être pertinent pour la recherche (Vermersch, 1994, p.20).

Quant aux « traces », elles ne contiennent qu'une partie des informations essentielles, et nécessitent une interprétation pour devenir significatives (Vermersch, 1994, p.21). Dans le cadre d'une activité didactique ou d'une recherche scientifique, il peut être utile de compléter les verbalisations par des observables et des traces ; en effet, alors que l'interviewé verbalise des informations sur le déroulement d'une action, la fiabilité de ces sources peut être vérifiée par le biais de traces ou d'observables (Vermersch, 1994, p.21).

D'après l'auteur, l'explicitation de l'action permet l'accomplissement de trois objectifs : « *s'informer, aider l'autre à s'auto-informer, lui apprendre à s'auto-informer* » (Vermersch, 1994, p.20).

Afin de comprendre l'évolution de cette technique d'entretien, revenons avant les années 70, période durant laquelle les pédagogues utilisaient le concept de « *pédagogie interrogative* » pour stimuler l'intellect des élèves, maintenir le dialogue et développer

l'autonomie des élèves au sein d'une classe (Vermersch, 1994, p.22). L'interrogation servait également au professeur à évaluer les propositions des élèves en fonction de ses attentes de la « réponse souhaitée ». La pédagogie de l'époque reposait donc uniquement sur le concept d'interrogation, au détriment de celui du questionnement ou de l'écoute (Vermersch, 1994, p.22). Dans les années 80, la méthode interrogative est remplacée par l'envie de comprendre ; le professeur transforme son rôle de détenteur du savoir en le complétant par un rôle interrogateur auprès de l'élève, afin de leur faire acquérir des savoirs implicites (Vermersch, 1994, p.23). En pédagogie et en psychologie, les techniques d'entretien évoluent pour finalement converger vers un but commun : connaître et comprendre les raisonnements intellectuels individuels appliqués lors d'une activité spécifique (Vermersch, 1994, p.26).

Dans sa quête de la méthode la plus appropriée pour investiguer le fonctionnement cognitif, Vermersch (2014, p.195) s'est décidé sur la technique de l'entretien d'explicitation qui permet de guider « *l'introspection des vécus* », et sur celle de l'auto-explicitation « *dans laquelle le chercheur se prend lui-même comme objet d'étude et produit des descriptions de son propre vécu par écrit* (Vermersch, 2014, p.195) ». Il définit le « *point de vue en première personne* » sous l'aspect méthodologique de la recherche comme faisant référence à la posture « *radicalement en première personne* », lorsque le chercheur étudie son propre vécu (Vermersch, 2010, cité par Vermersch, 2014, p.197).

Dans le cas d'Emma, la chercheuse a une double identité : celle d'*informaticienne* sur ses expériences personnelles, et celle de *chercheuse* qui analyse sa perspective subjective verbalisée (Vermersch, 2014, p.197). Il est important de relever ces « *co-identités* » distinctes, car la verbalisation du chercheur n'est pas nécessairement source de vérité, il lui faut ensuite procéder à une évaluation de la valeur informative de ses énoncés (Vermersch, 2014, p.197-198) afin de documenter de manière plus ou moins objective sa propre expérience unique pour les fins de la recherche.

Nous pourrions être tentés de décrire le vécu d'Emma en recourant à la première personne du singulier « je », toutefois pour se distancier des « *co-identités* » de chercheuse et d'informaticienne (Vermersch, 2014, p.197-198), il peut être opportun de se référer à la troisième personne du singulier en utilisant le « elle » et en la désignant par un prénom fictif, comme Emma, afin d'obtenir des informations différentes qui ne sont pas accessibles en employant le « je » (Vermersch, 2014, p.202). Cette évidence se base également sur le fait qu'en ayant recours à l'entretien d'explicitation, la personne interviewée est amenée à changer son point de vue et à « *créer un autre [elle]-même* (Vermersch, 2014, p.204) ».

Ainsi, l'entretien d'explicitation vise à prendre conscience de sa propre action et recueille des données subjectives à travers un processus de « *réfléchissement* », un rapport sensoriel à l'expérience passée via la verbalisation (Balas-Chanel, 2002, para 13). Comme métaphore, la méthode peut faire référence à un « *accompagnement spécifique à partir d'un arrêt sur image, et du maintien en prise sur ce micro-moment de vécu* » (Faingold, 2013, p.31). Vermersch précise que la démarche de l'explicitation se fonde sur le principe de cibler un

moment singulier dans le passé à faire remémorer à la personne interrogée, afin d'éviter que la personne verbalise sa réflexion et son imagination sur le vécu, et quitte la description spontanée de son vécu (Vermersch, 2014, p.207). Il est donc essentiel de délimiter la description du vécu à une « *micro-temporalité* (Vermersch, 2014, p.208) ».

L'entretien d'explicitation se base sur un contrat de communication entre l'interviewer et l'interviewé (Balas-Chanel, 2002, para 20). Selon Vermersch (2014, p.201), l'entretien d'explicitation permet de raviver, à travers une évocation sensorielle avec son vécu passé, des souvenirs d'une expérience particulière de manière détaillée et ainsi rendre explicite ses aspects restés jusqu'alors implicites.

Cette technique d'entretien très complexe sous la forme d'un échange asymétrique entre un interviewer et un interviewé doit s'acquérir avec la formation, la médiation, le temps et la pratique ; et c'est pourquoi il est nécessaire de faire appel à une chercheuse experte nommée Vittoria Cesari Lusso dans ce domaine pour récolter des données sur la pratique de soutien scolaire, lors d'un entretien d'explicitation guidé. Cette méthode guide progressivement Emma vers une position d'évocation que Vermersch (2014, p.201) définit comme « *le dessin de vécu* », l'action de se préparer à une introspection par un retour sur sa présence physique dans le passé.

Par ailleurs, Cesari Lusso (n.d) a recours à la technique de l'entretien d'explicitation sur divers terrains. Tout d'abord, elle offre des cours de formation continue universitaire d'adultes pour les aider à analyser leur pratique professionnelle (Cesari Lusso, n.d., p.1). Ensuite, elle est amenée à proposer son expertise auprès de professionnels qui forment des apprenants à l'utilisation de nouvelles technologies (Cesari Lusso, n.d., p.3). La chercheuse experte forme des assistants universitaires dans l'encadrement de travaux d'étudiants universitaires et de gestion de séminaires, pour les inviter à expliciter et améliorer leur pratique didactique (Cesari Lusso, n.d., p.3). Elle est également active dans la formation d'étudiants et de chercheurs à l'entretien de recherche, ainsi que dans l'enseignement ex-cathedra dans le cadre d'institutions de formation, comme l'Université (Cesari Lusso, n.d., p.3-5).

Des éléments qui lui apparaissent comme des défis à relever d'ordre pédagogique concernent la construction du sens par la représentation des finalités de la méthode d'entretien d'explicitation et l'efficacité des démonstrations auprès des participants (Cesari Lusso, n.d., p.5), ainsi que les conflits cognitifs émergents en intégrant la technique (Cesari Lusso, n.d., p.6). Elle se questionne également sur les situations d'ordre psychologique, tels que la déstabilisation affective chez les chercheurs universitaires notamment (Cesari Lusso, n.d., p.7) et la déstabilisation identitaire chez les professionnels (Cesari Lusso, n.d., p.8). Pour finir, elle perçoit la relation formateur-formé comme étant complexe, et nécessitant un contrat implicite de confiance. En général, elle remarque que l'entretien d'explicitation favorise une prise de conscience sur le rapport entre ce qui est énoncé et ce qui est réalisé concrètement (Cesari Lusso, n.d., p.8).

L'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) permet l'accès à la conscience des implicites, et par conséquent la connaissance en détail d'une activité spécifique vécue, par la verbalisation basée sur la mémoire (Vermersch, 1994, p.18).

Pour cette raison, nous souhaitons appliquer le concept de subjectivité dans l'optique de faire prendre conscience à Emma de ses propres stratégies pédagogiques qu'elle avait développées en tant que professeure de soutien lors de certaines séquences parmi les vingt-six séances réalisées.

c. Entretien biographique-centré sur un problème

Pour le cas de Louis, les démarches méthodologiques se subdivisent en trois : un entretien semi-directif, une observation puis un entretien réseau (Altissimo, 2016). Premièrement, afin de mener à bien cette recherche qualitative, j'ai procédé à un type d'interview combinant à la fois l'entretien biographique (Rosenthal, 2007) et l'entretien centré sur un problème (Witzel & Reiter, 2012). En effet, la grille d'entretien est basée sur la structure d'un entretien centré sur un problème, comportant des questions liées à la problématique de recherche en vue d'obtenir des séquences de récits spécifiques à l'objet d'étude. Selon Witzel & Reiter (2012, p.24), l'entretien centré sur un problème rend possible l'investigation des perspectives subjectives de l'interviewé sur une topique particulière. Witzel & Reiter (2012, p.4) décrit cette technique comme étant « *qualitative, discursive-dialogic method of reconstructing knowledge about relevant problems* ».

L'entretien biographique-centré sur un problème s'est déroulé dans le bureau de Philippe et a été enregistré avec son accord. L'entretien, d'une durée d'une heure environ, m'a permis de récolter des données sur l'enfant en ayant une vision évolutive du réseau de soutien, et de laisser la liberté à l'interviewé de choisir l'orientation de son récit, sur la base d'une question ouverte. Toutefois, l'entretien s'est poursuivi conformément à la grille de questions préétablie en rapport à la problématique de recherche, en employant des questions de relance. Il a été mené selon les phases de recherche proposées à la fois par Rosenthal (2007) et par Witzel & Reiter (2012), à savoir une question initiale d'ouverture et des phases d'approfondissement à l'aide de questions relances, ainsi j'avais plutôt recours à des processus de « miroitement » de l'entretien centré sur un problème (Dahinden & Neubauer, 2017, p.7), pour lui renvoyer ses propos afin qu'il me les confirme ou les infirme.

Selon Rosenthal (2007), l'entretien biographique permet en effet d'exploiter et de réinterpréter dans le présent les phénomènes sociaux passés et futurs. Ainsi, il est important de considérer que les narrations de Philippe sont construites et rendues significatives par son point de vue actuel (Charmaz, 2001).

d. Observation

A la suite de cette combinaison « entretien biographique-centré sur un problème », j'ai été amenée à effectuer une observation par vidéo afin d'assister à l'application des

ethnothéories parentales lors d'une séance de soutien scolaire familial à domicile. Malgré ma requête d'être présente, Philippe a en effet préféré filmer sa séance d'aide aux devoirs avec son fils à domicile. Cette observation non participante peut m'avoir permis d'éviter d'être trop immergée dans la situation, d'assister à une interaction authentique et de visionner le film à loisir pour ne négliger aucun détail. De plus, ma présence aurait pu influencer le fils de Philippe (Flick, 2006), déjà tenté par de nombreux éléments de distraction, et je craignais de m'immiscer dans l'intimité de la relation père-fils. Flick (2006, p.220) relève en effet « *you will observe from a member's perspective but also influence what you observe owing to your participation* ».

Ainsi, même si je n'ai pas été physiquement sur les lieux d'observation, j'ai adopté une posture d'observatrice intégrale ou « *complete observer* » (Gold, 1958, p.221) pour observer l'interaction verbale et non-verbale entre Philippe et son fils. Je suis en quelque sorte également « *observer-as-participant* », dans le sens que j'ai pu révéler mon identité en tant que chercheuse à l'un des participants (Gold, 1958, p.221). J'ai conservé des traces lors de cette observation non participante à l'aide de notes descriptives, contenant des indicateurs spatiotemporels sur l'événement observé (Hesse-Biber & Leavy, 2011, p.217), en l'occurrence une séance de soutien scolaire familial à domicile entre un père et son fils.

L'observation de la séance d'aide aux devoirs entre Louis et Philippe nous permet de relever les manifestations des difficultés attentionnelles de l'enfant, par sa gestuelle, ainsi que les stratégies pédagogiques du père.

e. Entretien réseau

L'entretien réseau (Altissimo, 2016) choisi délimite spécifiquement le « réseau de soutien de l'enfant » perçu par le père de l'enfant en difficulté d'apprentissage. Il concerne ses représentations parentales sur l'évolution des diverses interventions parentales, professionnelles et pédagogiques ou « *alteri* » qui ont joué un rôle dans l'étayage de l'enfant, désigné ici sous le nom de « *ego* » (Altissimo, 2016, para 3.1).

L'entretien réseau a permis d'approfondir de nombreuses topiques abordées de manière générale lors du premier entretien et de renforcer les ethnothéories parentales sur l'évolution de la relation entre les « *alteri* » et l'« *ego* ». Il est en effet intéressant de relever que le réseau de soutien de l'enfant se modifie au fil des années. Cela rejoint la théorie de Hollstein (2014, p.8) au sujet de l'apport des approches qualitatives qui révèlent la signification des réseaux et leur évolution dans le temps.

Afin de mener l'entretien réseau, j'ai utilisé la technique « *network map interviews* (Altissimo, 2016, para 1) » faisant référence aux entretiens de réseaux sur carte, avec générateur de noms inclus, qui permet une observation visuelle au moyen de « Post-it » colorés avec des flèches. Après réflexion, j'aurais aussi pu utiliser une carte de réseau comme celle utilisée par Bolay (2017) à deux moments-clés, néanmoins, j'ignorais à l'avance les acteurs que mon interlocuteur allait mentionner.

iii. Réflexion éthique

Les exercices méthodologiques dans le cadre de la recherche sur le cas de Louis respectent bien évidemment les normes éthiques, à savoir l'accord de Philippe de participer à ma recherche, et son autorisation à être enregistré et filmé. De plus, je l'ai informé du déroulement de la recherche pour qu'il puisse se préparer ainsi que de la possibilité de se retirer à tout moment, et pour finir des modalités de restitution et de diffusion éventuelles. Ainsi, j'ai fait signer en début de recherche la feuille d'autorisation du père de l'enfant concerné. Le réseau de soutien de son enfant en difficulté d'apprentissage étant une thématique particulièrement délicate à aborder, j'ai pu accéder à des informations très intéressantes grâce à la confiance qu'il m'a accordée. Ceci m'a incité à être particulièrement vigilante concernant les questions d'anonymat des personnes et institutions citées.

Concernant le premier cas, à savoir Julien, les démarches éthiques étaient moins requises, car la participante n'étant autre que la chercheuse, la confidentialité ne représentait pas un problème. Elle anonymise son identité en donnant un nom fictif, Emma, à la personne interrogée lors de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994 ; 2014) en référence à son rôle d'ancienne professeure de soutien auprès de Julien, comme il a été expliqué précédemment. En outre, la chercheuse experte qui a mené l'entretien d'explicitation guidé et l'entretien de réflexion, a estimé inutile de signer un accord de participation.

5. L'analyse des données

i. Transcription

Pour le cas de Louis, nous avons tout d'abord entrepris de transcrire les enregistrements des deux entretiens en procédant à une transcription de degré de granularité suffisamment précise pour rendre les données accessibles lors de l'analyse. Nous avons pris soin d'anonymiser les noms des personnes, notamment le nom de l'enfant évoqué par le père interrogé, et les noms des crèches et des écoles, excepté le nom de l'école Montessori, en raison de la spécificité pédagogique et de la diversité géographique de cette institution.

Nous avons procédé de la même façon pour l'entretien d'explicitation réalisé au sujet de Julien. Nous précisons ici que nous avons choisi de retranscrire les passages uniquement pertinents pour l'analyse ultérieure, à savoir le contenu verbatim de l'entretien d'explicitation, et les interventions sous forme de tours de parole qui ne sont pas des acquiescements, des bruits de gorge, des silences ou des hésitations. Le langage verbal a été retranscrit, car l'échange entre l'interviewer et l'interviewée a été enregistré uniquement de manière audio.

Tout en transcrivant les différents entretiens pour les deux cas d'enfants, nous avons commencé à coder intentionnellement pour conserver des traces de nos premières

interprétations intuitives et pistes analytiques futures éventuelles. Ce codage thématique préliminaire constitue une partie de mémos analytiques annotés lors du travail de transcription (Dahinden & Neubauer, 2017, p.16).

ii. Méthode d'analyse

Les extraits qui seront analysés dans ce chapitre proviennent des entretiens effectués et qui ont été retenus pour l'analyse de Julien et de Louis dans leur entier de façon complémentaire.

Comme nous nous intéressons à des perspectives subjectives dans les deux cas, il nous semble pertinent d'avoir recours à la méthode d'analyse sous forme de codage thématique (Flick, 2009). Nous avons décidé de procéder à une analyse thématique, afin de mettre en évidence les grands axes de la recherche par rapport aux questions que nous nous posons, à savoir les stratégies pédagogiques d'étayage liées aux fonctions sociomatérielles des objets.

A partir des données sur les deux enfants, pour attribuer de la signification aux topiques mises en évidence, nous avons opté pour la stratégie d'analyse du codage thématique. Pour cela, nous exécutons tout d'abord une analyse globale du corpus de données (Flick, 2009, p.328329), en entamant plusieurs relectures des données, afin de nous imprégner à nouveau du contexte des entretiens et de l'observation. Après avoir sélectionné les passages qui nous paraissent être les plus pertinents, nous accomplissons un «*initial coding*» selon Saldaña (2012, p.4). Il s'agit de reformuler les phénomènes sous forme de concepts (Saldaña, 2012, p.3-4), dont des «*codes in vivo*», tels qu'énoncés par les participants eux-mêmes, ou des codes que nous formulons selon nos interprétations vis-à-vis de la question de recherche. Toutefois, comme Bertaux (1997) le souligne, les codes doivent conserver une cohérence avec le contexte de la recherche, au risque de «*détacher les passages de leurs contextes discursifs, et ainsi d'en appauvrir voire d'en modifier le sens*» (Bertaux, 1997, p.91).

Pour notre analyse, après plusieurs relectures et des codages thématiques sur la base des extraits de transcription, qui nous ont permis de nous situer vis-à-vis de nos données, nous avons identifié trois activités à analyser pour observer les fonctions sociomatérielles des objets:

1. Les manifestations des difficultés d'apprentissage (attentionnelles)
2. La mise en place des stratégies pédagogiques d'étayage
3. La mise en place des stratégies contre l'inattention

L'observation de l'interaction entre Philippe et Louis a fait l'objet de plusieurs étapes : une série de commentaires sur l'observation globale à un niveau descriptif, une observation descriptive afin d'identifier les séries d'actions et la gestuelle visibles lors des

enregistrements. Pour finir, afin d’approfondir nos données lors de l’analyse, nous avons réalisé une description plus minutieuse en observant systématiquement, minute par minute, le rapport sociomatériel entre l’enfant en déficit d’attention et les objets liés au soutien scolaire, comme le cahier et le crayon.

N’ayant pas été physiquement présente lors de l’observation filmée, la chercheuse n’a pas pu suivre l’interaction entre Philippe et Louis. Il lui a été très difficile de comprendre le sujet de l’exercice, ne pouvant que deviner le contexte, c’est-à-dire l’exercice d’allemand lors de la séquence d’aide aux devoirs, et les phrases que l’enfant écrivait. L’observation filmée permet d’entrevoir les visages, les gestes du haut du corps, et entendre leur conversation, mais malheureusement il manque la vision du document sur lequel ils travaillaient ensemble. Toutefois, le père semble y avoir pensé, car il lève d’abord la tête à deux reprises pour vérifier la caméra (I.31, OB⁸ ; I.35, OB), puis décide finalement de se lever de sa chaise pour réajuster l’appareil (I.37, OB). Nous apercevons à un certain moment un cahier qui contient l’exercice d’allemand (I.37, OB), puis le père modifie la vision de la caméra en disant « *ça c’est trop* (I.37, OB) ». Nous pouvons supposer, en visionnant l’enregistrement, qu’il parle du fait qu’il a penché la caméra de manière trop basse. L’observation filmée se termine sur ce réajustement de caméra.

6. Présentation des résultats

Cette partie sera consacrée à l’exposition et à la discussion des résultats de l’analyse.

Nous avons choisi de structurer la partie analytique en présentant de manière successive la situation de chaque enfant, en nous basant sur les données extraites des quatre entretiens et de l’observation effectués. Quatre grands axes analytiques seront identifiés dans les deux cas de difficultés d’apprentissage : les manifestations des difficultés d’apprentissage, suivies des stratégies pédagogiques d’étayage, puis des stratégies pédagogiques d’attention, et pour finir les fonctions sociomatérielles des objets liés au soutien scolaire.

Ainsi, dans un premier temps, nous aborderons le cas de Julien, l’enfant suivi par des séances de soutien scolaire, et dont les données subjectives sur les stratégies pédagogiques d’étayage et contre l’inattention proviennent d’un entretien d’explicitation guidé (Vermersch, 1994 ; 2014) par une chercheuse experte, dont la chercheuse a sollicité la maîtrise de la technique d’entretien.

Ensuite, le cas de Louis sera traité en décrivant le réseau de soutien qui entoure l’enfant. Tout d’abord, deux entretiens ont été effectués, suivis d’une observation afin d’analyser l’interaction entre un père et son fils autour des devoirs scolaires. Pour comprendre une manifestation de difficulté d’apprentissage telle que l’inattention de cet enfant, il faut

⁸ OB désigne l’abréviation pour « observation » et fait référence aux extraits tirés de l’observation filmée par Philippe.

procéder à deux niveaux. Il s'agit en effet d'examiner l'activité dans son ensemble, puis d'observer la place des objets dans cette activité, en l'occurrence la séance de soutien familial à domicile et le comportement verbal et non verbal des interactants.

i. Julien

a. Manifestations des difficultés d'apprentissage

Dans cette partie seront décrites et interprétées les manifestations du trouble d'attention dont est atteint Julien, par la perspective d'Emma, la professeure de soutien. Comme Pain (1985) l'indique, l'enfant est freiné dans son parcours scolaire à cause de ses difficultés d'apprentissage, qui ne correspondent pas aux normes exigées par son école.

Ainsi, afin de faire rattraper son rythme d'apprentissage à Julien, Emma observe le comportement de son élève. Elle prend note de plusieurs objets conventionnels utiles à la réalisation des tâches scolaires, mais qui deviennent un fardeau pour l'élève en étant des enjeux de distraction potentiels.

Par l'entretien d'explicitation guidé par une chercheuse experte, Emma se remémore le comportement de Julien lors de leurs séances de soutien scolaire, et notamment le fait «*[qu'il] [est] distrait, il [emploie] beaucoup, il manipul[e] des objets en classe, il regard[e] par la fenêtre [...] son regard [est] attiré par l'agitation, s'il y [a] des étudiants qui [viennent] travailler dans les salles dans la même salle (I.15-17, EE⁹)*». Il a également été révélé que son manque d'attention se manifeste à la maison «*[...] il est tout de suite distrait par ses objets dans la chambre donc il y avait beaucoup de tentation : regarder ailleurs, ne pas se concentrer sur l'exercice, et il ne [prend] pas au sérieux ses parents (I.21, EE)*». L'environnement riche en stimuli sensoriels peut être un enjeu de tentation forte pour Julien, d'autant plus à cause de son inattention qui provoque une facilité à se distraire en regardant les objets autour de lui ou en entendant des bruits, notamment «*[...] tout ça ((l'environnement)) [peut] être la tentation à s'préoccuper [...] d'autres choses (I.128, ER¹⁰)*».

En effet, comme Bourgueil (2007, p.65-66) le soulève, un enfant TDA peut avoir des difficultés à filtrer les informations pertinentes dans un environnement riche en éléments distracteurs, s'il a un déficit cognitif au niveau de l'« attention sélective ou focalisée (Bourgueil, 2007, p.65) ». L'attention sélective sert à sélectionner des informations pertinentes tout en inhibant celles qui ne le sont pas, et l'enfant TDA a tendance à être incapable de faire abstraction des stimuli distracteurs (Bourgueil, 2007, p.66). Ainsi, Julien est fortement attiré par les objets qui sont à sa portée et par les éventuelles personnes qui

⁹ EE désigne l'abréviation pour « entretien d'explicitation » et fait référence aux extraits tirés de l'entretien d'explicitation guidé.

¹⁰ ER désigne l'abréviation pour « entretien de réflexion » et fait référence aux extraits de l'entretien de réflexion sur la verbalisation.

se trouvent à proximité de lui dans son environnement lorsqu'il est en train de réaliser une tâche scolaire (l.15-17, EE).

A travers cet entretien, Emma évoque le rôle d'une gomme dans le manque d'attention « *je me souviens qu'il [a] une gomme, avec laquelle il [aime] beaucoup jouer [...] et ça [c'est] un enjeu de distraction énorme pour lui [...] il la manipul[e] beaucoup, parce que je pense qu'il [aime] la texture, parce que [c'est] un objet avec lequel il [peut] jouer avec les mains, et [c'est] quelque chose* (l.67-71, EE) ». Julien est distrait par cette gomme, objet d'une attention conjointe (Iannaccone, Savarese & Manzi, 2018, p.3), qui communique comme fonction sociomatérielle (Iannaccone, Savarese & Manzi, 2018, p.3-4) de manière non intentionnelle un comportement qui n'est pas orienté vers la tâche scolaire en cours de la séance de soutien scolaire : « *alors il la tourn[e] dans les mains, il [fait] des traits sur la table, il essay[e] de [...]* (l.73, EE) ». On assiste dans cette situation à une interaction triadique sujet-objet-sujet (Moro, 2001) entre un adulte, un objet et un élève lors d'une activité d'apprentissage, cadrée par un scénario sociomatériel spécifique (Moro, 2011, cité par Iannaccone, Savarese & Manzi, 2018, p.6). La fonction première de la gomme est d'effacer, cependant Julien peut la détourner pour manipuler l'outil d'apprentissage dans une finalité de jeu, particulièrement en étant sujet de distraction.

La manipulation de la gomme semble en effet témoigner d'une envie de jouer et manifester un manque d'attention « *[...] vraiment influencé par cette envie de jouer, avec la gomme ou parler avec moi* (l.211, EE) ». Lorsqu'il ne tient pas un objet dans ses mains, « *il boug[e] avec les doigts ((Emma mime le geste, en faisant du bruit avec ses doigts sur la table)) [...] il regard[e] un peu partout* (l.119, EE) ». Ses difficultés à se concentrer sont visibles par un état d'agitation « *[...] d'habitude sinon il a les mains qui pianotent, je sais pas en tout cas les mains* (l.357, EE) ». Les manifestations de son manque de concentration sont en effet rendues perceptibles à Emma par différents « *[...] indices corporels gestuels* (l.164-166, ER) ».

Toutefois, il est parfois difficile, sur la base de son regard, d'identifier si Julien manifeste un potentiel manque d'attention ou s'il réfléchit à l'exercice en regardant autour de lui, comme illustré par cet extrait « *[...] si je vois à un moment donné qu'il décroche, peut-être qu'il réfléchit dans sa tête ou en tout cas il regarde ailleurs [...] il peut réfléchir dans sa tête mais regarder les livres ou bien les personnes qui viennent d'arriver [...] donc je sais pas s'il réfléchit dans sa tête* (l.327-333, EE) ». En effet, le fait de regarder ailleurs peut signifier un raisonnement interne, et la chercheuse experte formule, sur la base du récit d'Emma : « *parfois on a besoin de regarder ailleurs si on travaille à chercher quelque chose [...] parce qu'on doit se couper de la relation* (l.87-89, ER) ». Dans le même sens, elle suggère qu'il est important de laisser du temps à l'apprenant pour qu'il réfléchisse, et un « *silence de travail* (l.85, ER) » peut parfois être nécessaire.

Un élément qui ressort de manière saillante lors de l'entretien concerne l'influence du temps de l'exercice de correction sur le manque d'attention, car sa patience est davantage mise à l'épreuve « *je vois que l'expérience il lui prend du temps, de repérer [...] c'est possible qu'à un moment donné, il décroche [...] ça lui prend du temps d'écrire quatre fois la règle, et*

il suffit que je boive [...] (l.307-309, EE) ». Le temps de l'exercice de réécriture après la correction, pour réécrire quatre fois les mots qui étaient faux (l.32-34, ER) exige de Julien un certain coût de concentration « *[...] ça lui prend [...] quinze minutes [...] et pour lui, c'est long [...] quinze minutes de concentration (l.312-317, EE) »* et peut donc être un facteur de son inattention lors de la réalisation des tâches scolaires. Julien devait en effet gérer deux choses, qui sont résumées dans cette citation : « *[...] le fait d'écrire pendant quinze minutes il [doit] gérer le temps il [doit] gérer sa concentration et [c'est] plus difficile pour lui de se concentrer pendant une longue période (l.38-40, ER) ».*

Dans ces extraits, le manque d'attention chez Julien peut être dû à une défaillance dans une composante cognitive de l'attention soutenue fréquente chez les enfants présentant un TDA (Bourgueil, 2007, p.65). En effet, l'enfant a de la peine à maintenir son intérêt sur l'exercice de réécriture après la correction (L.32-34, ER), et d'autant plus si la tâche dure plus de dix minutes (Bourgueil, 2007, p.65). Cela explique que son taux de concentration pendant l'activité d'écriture soit mis à rude épreuve, et qu'il soit susceptible de détourner son attention après ses quelques minutes (l.307-309, EE). De plus, lorsque Julien est sensé effectuer plusieurs tâches simultanément, soit écrire pendant quelques minutes et rester attentif, il doit mobiliser des ressources différentes, la gestion du temps pour finir l'exercice dans le délai imparti, la gestion de sa concentration, pour ne pas décrocher, et évidemment, la gestion de sa coordination motrice pour recopier les mots qui sont faux (Bourgueil, 2007, p.67). L'enfant peut être entravé dans ce travail de gestion simultanée en raison d'un trouble au niveau de l'attention divisée (Bourgueil, 2007, p.66).

Ainsi, les déficits au niveau des composantes cognitives de l'attention soutenue, l'attention sélective et l'attention divisée ont un impact sur l'apprentissage de Julien (Bourgueil, 2007, p.67-68). Il a des « *difficultés à maintenir un effort au travail* » à cause d'une défaillance au niveau de l'attention soutenue, « *à centrer son énergie sur une tâche* » en raison d'un déficit de l'attention sélective et à diviser son attention pour des tâches simultanées (Bourgueil, 2007, p.67-68), en réalisant notamment des activités de lecture, d'écriture ou encore de mémorisation, s'il y a une atteinte de la mémoire de travail (Bourgueil, 2007, p.67).

En ce qui concerne l'étiquette même attribuée à Julien, celui d'un enfant atteint d'un trouble de l'attention, la chercheuse experte questionne, lors de l'entretien de réflexion, la définition du comportement de l'enfant et les manifestations de ses difficultés d'apprentissage « *au niveau pédagogique moi je ferais aussi une réflexion par rapport à ces étiquettes qui définissent le comportement de l'enfant euh manque d'attention et de concentration [...] d'après les observations que vous avez faites [...] est-ce que c'est un manque d'attention concentration total ou bien c'est une concurrence avec d'autres activités ludiques et il y a des réflexions à faire là (l.141-143, ER) ».* A la suite de cet énoncé, Emma acquiesce et réagit en se basant sur ses observations « *[il y a] bien sûr des tendances qui peuvent revenir [...] dans le sens y'a des régularités si Julien il s'ennuie s'il a moins d'intérêt si le temps lui paraît long que c'est un exercice fastidieux (l.146-148, ER) ».* Elle semble penser que l'intérêt, l'ennui, la durée et la complexité de l'exercice sont des facteurs qui influencent le taux de concentration de l'enfant. En effet, elle l'illustre par l'extrait « *quand il a plus*

d'ennui [...] j'observe que il peut avoir tendance à décrocher son attention de l'exercice parce qu'il trouve long parce que c'est difficile [...] ça lui prend trop de temps (l.160, ER)» et conclut qu'elle a cette impression à partir de « certains indices corporels gestuels (l.166, ER)».

b. Stratégies pédagogiques d'étayage

Julien reçoit au total vingt-six séances de soutien scolaire (l.4, EE) de la part d'Emma, pour améliorer ses résultats scolaires et remédier à son manque d'attention.

En ce qui concerne les stratégies pédagogiques d'étayage, la professeure de soutien – qui se trouve être également la chercheuse – imagine et met en place plusieurs ressources pour tenter de comprendre les difficultés d'apprentissage de Julien et lui venir en aide. Ainsi, les activités scolaires telles que exercice de mathématiques, dictée en français, exercice en allemand et en anglais ainsi que la préparation des contrôles dans lesquels il avait de la peine, s'inscrivent, grâce au soutien, dans une « zone proximale de développement », le concept vygotkien qui désigne l'espace d'apprentissage favorable à une collaboration entre l'apprenant et l'adulte plus expert (Zaretskii, 2016, p.150). La professeure de soutien ajuste son discours et ses actions en fonction des difficultés que rencontre son élève, afin de rejoindre sa « zone proximale de développement », lui fournir un étayage (Wood, Bruner & Ross, 1976) par différentes stratégies pour garantir la réussite scolaire et donner du sens à l'activité d'apprentissage de Julien.

Ainsi, parmi les stratégies pédagogiques d'étayage auxquelles la professeure de soutien a recours, il y a tout d'abord la préparation des exercices en amont, en connaissant la thématique, afin de pouvoir inventer des phrases à faire exercer à l'enfant « [...] *en fonction des consignes données en classe* (l.7-9, EE)». De plus, dans l'attitude à adopter, il est nécessaire pour Emma lors de la séance de soutien d'être « [...] *professionnelle dans le sens qu'il [sait] qu'il [a] affaire à une personne qui [peut] l'aider, qui ne [va] pas le juger, le réprimander comme un parent le [ferait]* (l.23, EE) ». Une position proche de l'élève, afin de l'observer, joue également en faveur du soutien « *donc il écrit, moi je l'observe, je suis à côté de lui, je suis généralement, soit à côté de lui, soit en angle droit* (l.181, EE)». La proximité de l'adulte doit être modérée, au profit d'une surveillance à distance « [...] *pour pas l'influencer* (l.191, EE) ».

La professeure de soutien a l'immense opportunité d'être invitée au conseil parental «*qui est à la fin de l'année scolaire pour discuter des résultats de Julien avec ses professeurs, ses parents [...]* (l.29, EE)» et partager son point de vue sur la progression de son élève jusqu'à ce moment, ainsi que recueillir le témoignage des deux parties : le corps enseignant et la famille. Cette expérience très riche permet d'avancer des hypothèses sur les difficultés de l'enfant, de se réjouir des progrès scolaires, mais surtout de proposer ensemble des solutions pour remédier à son manque d'attention qui l'empêche de réaliser correctement les tâches scolaires demandées. Lors du conseil parental, la famille et l'école se rencontrent en présence de l'enfant pour échanger autour des résultats scolaires de Julien, et donnent du sens aux performances et à l'attitude de l'élève, en partageant leur opinion respective

(Iannaccone, Marsico & Tateo, 2012, p.225). L'enfant lui-même internalise les processus et les représentations explicitées - notamment son statut d'élève « bon » ou « mauvais » - lors de cette interaction sociale, afin de pouvoir mobiliser ses nouvelles ressources symboliques, qui forment son « *educational Self* » dans tout contexte d'éducation (Iannaccone, Marsico & Tateo, 2012, p.224-225).

Les progrès les plus visibles de Julien dans son parcours scolaire sont bien évidemment l'amélioration des résultats aux évaluations, dont les exercices sont préparés et travaillés avec rigueur avec l'aide d'Emma. On peut le constater dans cet extrait « *les résultats se sont améliorés avec mon intervention [...] il a vraiment remonté sa moyenne et ça se passait très bien* (l.33, EE) » ou encore dans celui-ci : « *alors voilà les micro-observations les plus utiles les plus fiables c'est les résultats scolaires [...] c'est vraiment le résultat final* (l.224-225, ER) ».

Un des exercices sur lesquels l'élève a de la peine et qui « *[est] l'exercice le plus fréquent* (l.43, EE) » consiste en une dictée en français, mentionnée lors de l'entretien. Emma possède à sa disposition « *des mots de vocabulaire en français, dans son cahier d'école ((celui de Julien))* (l.47, EE) » et lui explique le déroulement de l'activité de la dictée « *[...] je vais utiliser les mots de vocabulaire qu'il y a dans ce livre, et te faire des phrases [...] il connai[t], [la dictée] [est] une pratique familière* (l.103, EE) ».

Des stratégies pédagogiques évoquées à plusieurs reprises lors de l'entretien consistent en des ressources socioculturelles (Zittoun & Cesari Lusso, 1998, p.23) comme étayage telles que des connaissances et de la pratique dans la relation avec Julien, sa famille et ses expériences pédagogiques précédentes. Elle le dit elle-même « *c'est aussi avec mes connaissances de l'entourage, et ma pratique ((de baby-sitting)) avec lui [...] [mon] savoir, [mes] expériences du contexte pédagogiques* (l.147-148, EE) ». En effet, la professeure de soutien s'appuie sur tout ce qu'elle connaît de l'enfant, et sur son rapport à lui dans son travail de soutien « *[...] c'est aussi mes connaissances de lui, ma pratique de l'avoir gardé pendant longtemps, donc c'est un ami de la famille [...] je vois qu'il m'affectionne beaucoup, [je suis] vraiment son amie* (l.197, EE) ».

Un autre aspect qui est relevé concerne la stratégie pédagogique de demander à l'enfant de s'appliquer dans l'écriture à « *faire des jolies lettres* (l.175, EE) » et Julien remplit parfaitement cette mission lors des séances de soutien. Une méthode utilisée fréquemment comporte l'action d'interroger si l'enfant s'arrête dans sa tâche « *[...] il écrit, il s'arrête au milieu d'un mot, je lui dis « pourquoi tu t'arrêtes, t'hésites ? », puis il me dit « oui j'hésite entre deux lettres ». Alors je lui dis « d'accord, prends ton temps », après il écrit, donc moi je le voyais toujours* (l.189, EE) ». Leur échange est soutenu par une question-encouragement de la part de la professeure de soutien, qui est attentive aux moindres faits et gestes de son élève, et par une écoute bienveillante ; dans la citation, l'enfant est en proie au doute sur le choix d'une lettre et l'adulte lui propose de prendre du temps, pour garantir la réussite de l'exercice. En outre, elle veille à lui laisser suffisamment d'espace « *pour qu'il puisse exploiter le cahier [...]* (l.201, EE) », tout en lui assurant son attention et sa surveillance continues.

A la suite de l'exercice de la dictée, vient le moment de corriger les propositions de réponse de Julien. Pour ce faire, la professeure de soutien explique le déroulement de la correction « *maintenant ben je vais corriger [...] je prends un stylo rouge* (I.219, EE) », puis s'empare d'un stylo d'une couleur rouge pour mettre en évidence les corrections à faire ultérieurement et pour que « *la couleur soit vraiment différente du stylo normal* (I.221, EE) ». Pendant ce temps, l'enfant cesse d'écrire, « [...] il [la] regarde, dans l'attente qu'[elle] corrige (I.221, EE) » et, sur une invitation de l'adulte à regarder le cahier, concentre son attention sur les actions de correction.

Durant l'activité de correction de la dictée, l'adulte suit les réponses écrites sur le cahier avec Julien et aperçoit de temps à autre des erreurs dans les phrases soumises (I.223, EE). Les connaissances et la pratique sur la situation de Julien, dont l'expérience du soutien scolaire, agissent à nouveau comme ressources (Zittoun & Cesari Lusso, 1998, p.23) socioculturelles d'étayage. En effet, à force de pratique des difficultés de son élève, l'adulte peut repérer plus facilement les fréquentes fautes d'orthographe en dictée « *[c'est] souvent les mêmes, par exemple [...] euh un f au lieu de deux f, pour ((le mot)) différence et il oubli[e] les accords du pluriel* (I.227-229, EE) ». La chercheuse relate son expérience de professeure de soutien et donne l'exemple de phrases qui peuvent provoquer des fautes d'orthographe chez Julien « *[c'est] peut-être des phrases du style euh « il y un homme qui nage dans la mer », « il y a un homme qui nage dans la mer », euh c'est possible que la mer il mette un m-a-i-r ou bien qu'il change, en fait c'est des homophones et « qui nage » il peut avoir mis n-s n-e « nage », ge-s au lieu de e* (I.233, EE) ». Sa stratégie pédagogique consiste alors à dire « *attention* » et à souligner en rouge (I.233, EE).

En plus de cette méthode, elle quantifie le nombre de fautes pour les totaliser à la fin de la correction « *à chaque fois je mets une coche dans la phrase, pour qu'il sache, une coche ou deux c'est deux fautes [...] donc selon le nombre de fautes je mets une coche, pour qu'en fait la couleur il voie, et aussi le nombre de fautes* (I.243, EE) ». Ces deux moyens complémentaires permettent, dans une visée pédagogique, de rendre visibles les erreurs pour que l'élève les identifie et puisse progresser par la suite. En effet, Emma a recours lors de la correction au processus de « *punition positive* » (Freixa i Baque, 1981, p.125) pour décourager l'enfant de reproduire certaines fautes d'orthographe. Les stimuli « *aversifs* » qui sont la conséquence négative, consistent ici en la couleur rouge de mise en évidence et le nombre de coches dans la marge du cahier, qui symbolisent la quantité d'erreurs (Freixa i Baque, 1981, p.125). L'élève prend conscience de ses erreurs et sera amené à ne pas vouloir reproduire son comportement lors de prochaines dictées.

La professeure de soutien remarque en outre l'importance de compter la quantité d'erreurs chez Julien « *après, lui, ce qu'il [fait], c'est qu'il compt[e] le nombre de fautes [...] [c'est] très important pour lui de voir combien de fautes il [a] fait [...] Quand il compt[e] euh, ben il compt[e] à voix haute déjà. Il [fait] un deux trois quatre cinq [...] six* (I.245-251) ». Le fait de l'avoir observé plusieurs fois renforce ses connaissances du comportement de l'enfant et agit encore une fois comme ressources dans son travail de soutien (Zittoun & Cesari Lusso, 1998, p.23). Néanmoins, à la différence de Julien, la stratégie didactique est établie selon la

croissance « la qualité prime sur la quantité de fautes », car la professeure de soutien est convaincue du fait que « *c'est pas le nombre de fautes qui compte, mais c'est lesquelles ((de)) fautes il [a] fait* (l.255, EE) ». L'entretien de réflexion conduit à la suite de l'entretien d'explicitation révèle que la stratégie pédagogique d'Emma consistait à « [...] *lui faire expliquer pourquoi il a fait faux pour qu'il comprenne* (l.42, ER) ». Il a également permis de mettre en évidence l'astuce didactique, similaire à la méthode de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994 ; 2014), qu'emploie Emma dans ses séances de soutien pour faire prendre conscience à Julien de son raisonnement lors de la tâche, comme par exemple « [...] « *essaie de te remémorer le moment où t'as écrit les chats pourquoi non qui nagent [...] mais il m'a dit « mais c'est parce que j'ai pas réfléchi [...] au nombre de* (l.48-54, ER) ». L'impact de ce dispositif dont le questionnement pour « *savoir qu'est-ce qui l'amène le raisonnement qu'il y a là-dérrière pour lui* (l.73-78, ER) » ressemble à la méthode de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994 ; 2014), occasionne une réflexion chez l'élève, qui se souvient et peut expliquer à l'adulte. Dans cette situation, l'enfant peut acquérir à la fois un « succès d'apprentissage », en maîtrisant la technique pour pouvoir l'expliquer, et un « succès de conscience », car il a une prise de conscience sur son propre raisonnement cognitif (Zaretskii, 2016, p.157). Ainsi, grâce à la collaboration avec l'adulte expert, Julien développe des changements cognitifs et accède à une dimension réflexive, en comprenant son comportement, et par conséquent étend sa capacité d' « *agency* » en pouvant agir sur son environnement (Zaretskii, 2013, cité par Nikolaevskaya, 2017, p.157). Toutes ces dimensions reliées au développement de l'identité de l'enfant sont des ressources internalisées par l'activité interpsychique dans la ZPD avec Emma (Nikolaevskaya, 2017, p.156).

Il est intéressant de souligner que le travail de correction consiste à identifier les erreurs, mais également à mettre en évidence les progrès et les propositions justes afin de rassurer l'élève « [...] *oui Julien t'as fait six fautes mais j'aimerais aussi que tu voies les choses que tu as bien faites aussi* (l.257, EE) ». Le renforcement de type positif (Skinner, 1953, p.73) est mobilisé dans cette situation, car Emma porte l'attention sur les réponses correctes fournies par son élève et le félicite en réaction aux propositions qu'il fait correctement (l.257, EE).

La professeure de soutien semble être consciente de cette observation, car elle connaît la sensibilité émotionnelle de son élève, par des expériences précédentes et la connaissance du rapport mère-fils, et met ainsi en place une stratégie didactique d'encouragement comme étayage « *pour l'encourager parce que lui sinon il prend très vite à cœur, il est sensible, il va dire à sa maman* (l.259, EE) ». Ce savoir lui est très utile comme fonction de ressources socioculturelles d'étayage dans son travail de soutien (Zittoun & Cesari Lusso, 1998, p.23). En outre, Bourgueil (2007, p.70) affirme que les difficultés d'apprentissage renforcent une mauvaise estime de soi chez l'enfant TDA, et une stratégie didactique utile consiste à encourager l'enfant sous forme de renforcement positif (Skinner, 1953, p.73), à lui faire remarquer sa progression et ses efforts et à faire preuve de patience en attendant des changements sur le long terme. Plus l'enfant sera valorisé, plus il aura conscience de ses performances réussies et plus il aura confiance en lui-même ; pour ce faire, tout son

entourage - c'est-à-dire ses parents, ses professeurs et les autres intervenants professionnels - se mobilise pour le soutenir dans ce sens, en collaborant, essayant de cerner au mieux les difficultés de l'enfant et l'accompagnant grâce à leur pédagogie avec bienveillance (Bourgueil, 2007, p.71).

Dans le cas de Julien, la professeure de soutien communique les progrès et les difficultés de son élève à la famille, et en retour reçoit également un compte-rendu du comportement de l'enfant « [...] les parents [lui] rapport[ent] que il était plus concentré [...] plus motivé (l.202-204, ER) ». Outre les parents, les professeurs forment également une stratégie pédagogique d'étayage en rapportant leurs propres observations dans le milieu scolaire et en entreprenant un partenariat avec la famille par le biais d'un « *livre de liaison [...] famille-école [...] un livre où [Julien] [obtient] des smileys s'il [s'est] bien comporté en classe* (l.226-228, ER) ». Le corps enseignant évalue également la conduite de Julien pendant la cantine, mais « [...] pas au niveau de la concentration [...] au niveau de l'agitation et de son engagement (l.234-240, ER) », et prend en compte « [...] la qualité de son obéissance en fait [...] aux règles [...] [les professeurs] évalu[ent] ça et il [obtient] vraiment une satisfaction s'il y [a] un smiley s'il y [a] des bonnes euh des bons commentaires et ça aussi [...] ça lui [permet] de progresser (.) oui de façon visible (l.270-272, ER) ». L'obtention de ces *smileys* est intéressante, car il s'agit d'un processus de renforcement positif et encourage Julien à conserver l'attitude positive, adoptée en classe et dans la cantine, qui lui vaut les *smileys* dans son livre de liaison (Skinner, 1953, p.73).

Ainsi, la coopération famille-école est efficace, les parents et les professeurs observant, et parfois évaluant, le comportement de Julien respectivement dans le milieu familial et scolaire (l.232, ER). Dans le contexte scolaire de l'enfant, le « *livre de liaison* (l.226, ER) » fait partie des objets d'apprentissages qui permettent d'informer les parents, et les personnes externes comme Emma, sur le comportement de Julien, ses progrès et ses difficultés réalisés au sein de son école (Rothier-Bautzer, 1998, p.83). Le rôle de ce « *livre de liaison* (l.226, ER) » est donc crucial dans la prise en charge des troubles d'apprentissage de l'enfant, car l'objet médiatise l'activité pratiquée en milieu scolaire et convient aux normes exigées par l'école (Rothier-Bautzer, 1998, p.83).

En outre, pour les nombreuses raisons illustrées par les citations mentionnées ci-dessus, le travail de soutien, par un système récompenses-sanctions, repose sur un comportement pédagogique de type behavioriste, inspiré de la théorie du conditionnement opérant de Skinner (1953). Emma associe tout autant un « stimulus » (Skinner, 1953, p.47) de proposition fautive à sa « réponse » sous la forme d'une mise en évidence et à sa correction au stylo rouge qu'un stimulus de réponse correcte à une félicitation, une récompense et un encouragement à continuer. Les processus de conditionnement mènent à la « *substitution du stimulus* », à force de répétition et de pratique (Pavlov, cité par Skinner, 1953, p.53) par un suivi ou un renforcement de réponse. L'effet de « *substitution du stimulus* » se produit, dans le cas de Julien, lorsque la professeure de soutien lui a associé à de nombreuses reprises de manière visible une faute d'orthographe à une correction – « punition négative » (Freixa i Baque, 1981, p.125) - ou une bonne réponse à une félicitation, qui désigne une

procédure de renforcement positif (Skinner, 1953, p.73). A un moment donné, l'enfant n'aura même plus besoin de ces types de renforcements, car il aura compris et enregistré les processus d'association stimulus-réponse par lui-même, et saura ce qu'il doit éviter de faire et ce qu'il doit réaliser à nouveau (Skinner, 1953, p.53).

Le travail de soutien est efficace par la collaboration entre Julien et Emma, celle-ci tentant « [...] de se mettre à son niveau de comprendre où sont ses difficultés comment on peut les résoudre ensemble (I.186, ER) ». A nouveau, l'enfant peut progresser grâce à cette interaction coopérative dans sa « zone proximale de développement » avec sa professeure de soutien comme « *counselor* » (Zaretskii, 2016, p.155-156).

c. Stratégies contre l'inattention

Ainsi, le travail du soutien scolaire auprès de Julien vise deux objectifs : celui d'améliorer ses résultats scolaires et celui d'agir par différents moyens contre son manque d'attention. Les professeurs au sein de l'école, ou la professeure de soutien externe à l'école qui complète l'enseignement scolaire (Glasman et al., 1991), peuvent adapter les conditions pédagogiques aux difficultés d'apprentissage de l'enfant, et appliquer des stratégies efficaces contre l'inattention (Bourgueil, 2007, p.69).

Tout d'abord, afin que son élève ne soit ni agité ni distrait, la professeure de soutien opte pour un endroit tranquille dans une bibliothèque (I.7, EE). Elle met également en place une stratégie comme « *accompagnement pédagogique* (Bourgueil, 2007, p.63) » pour agir contre l'inattention, et recentrer l'enfant quand c'est nécessaire, à l'aide d'exercices mentaux. Lors des séances de soutien, Emma emploie notamment un exercice mental fréquent qui fonctionne comme stratégie d'étayage (Wood, Bruner & Ross, 1976, p.98) contre le manque d'attention : il s'agit d'un « *exercice vraiment assez simple et assez compréhensible [...] pour lui faire visualiser une croix dans sa tête* (I.39-41, EE) ». Elle part du principe qu'en visualisant mentalement une croix, Julien concentre toute son attention sur un point précis dans son esprit et « *rest[e] concentré pendant plus de minutes* (I.39-41, EE) ». Cet exercice mental permet de lutter contre la défaillance cognitive de l'attention soutenue chez Julien (Bourgueil, 2007, p.65).

A part les exercices mentaux, Emma déploie des idées *in situ* lorsqu'elle constate que Julien est distrait par des objets concrets devant lui. Un outil d'apprentissage comme la gomme peut en effet se révéler être une source de tentation pour jouer et éviter de travailler. L'activité s'articule alors autour d'une attention conjointe autour d'un même objet (Iannaccone, Savarese & Manzi, 2018, p.3). Comme stratégies contre l'inattention, la professeure de soutien a ainsi recours à différents processus d'étayage et de « *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross, 1976) ». En effet, dans le cadre de la situation problématique (« *problem situation* ») avec la gomme pouvant être un enjeu de distraction, Julien rencontre des difficultés à rester concentré sur une activité, et nécessite une collaboration avec un adulte plus expert (Zaretskii, 2009, p.77).

L'élément problématique ou « *problem epicenter* (Zaretskii, 2009, p.88) » concerne en l'occurrence le trouble de l'attention qui l'empêche de poursuivre son exercice sans être distrait par l'objet. Emma et Julien se situent ici dans une « *zone proximale de développement* », un espace d'apprentissage dans lequel Julien ne peut pas être concentré avec la présence de la gomme, sans l'aide offerte par sa professeure de soutien (Nikolaevskaya, 2017, p.156). La collaboration adulte-enfant est donc indispensable, pour que l'activité interpsychique devienne intrapsychique par l'internalisation des modes d'action de Julien ; l'élève pourra alors apprendre à surmonter de lui-même ses difficultés, et mobiliser les ressources qu'il aura développées (Nikolaevskaya, 2017, p.156).

Pour faire face au « *problem epicenter* (Zaretskii, 2009, p.88) », la professeure de soutien observe l'orientation du regard de son élève, et l'aide à ne pas être tenté davantage en ôtant l'objet attractif (I.91, EE), pour qu'il ne le voie ni ne le touche « *parce que c'est moins tentant pour lui de la reprendre, et c'est aussi l'éloigner de son regard et de ses mains* (I.81, EE) ». Emma déplace la gomme loin, par exemple derrière une bouteille d'eau, et lui promet de la lui rendre après l'exercice « [à Julien] *repose la gomme, on la met là, elle bouge pas, tu pourras la reprendre après, j'aimerais que tu regardes l'exercice avec moi maintenant* (I.75-79, EE) ».

L'adulte plus expert peut coopérer avec l'enfant dans la ZPD, soit par une démonstration, une explication ou une simplification d'une tâche (Zaretskii, 2009, p.76). La collaboration d'Emma est manifestée dans l'extrait ci-dessus sous deux formes : une action de démonstration, quand elle montre à l'enfant qu'elle éloigne l'objet, et une action d'explication, car elle lui décrit son geste d'éloigner l'objet pour qu'il comprenne son intention pédagogique (Zaretskii, 2009, p.76). Outre l'interaction collaborative entre Emma et Julien, l'une des conditions d'efficacité de la collaboration selon la « *Reflective and Activity Approach* (RAA) » consiste à soutenir l'enfant de manière émotionnelle (Zaretskii, 2016, p.155), ce qu'Emma réalise en acceptant le désir de l'enfant et en le rassurant « *tu pourras la reprendre après* (I.75-79, EE) ».

Cette méthode semble fonctionner, car Julien devient moins distrait et peut recentrer son attention et continuer l'exercice (I.97, EE). L'étayage fourni par Emma sous forme d'adaptation pédagogique au « *problem epicenter* (Zaretskii, 2009, p.88) » dans la ZPD, modifie positivement le cours de la séance de soutien, et la dynamique de l'activité d'apprentissage chez Julien (Zaretskii, 2009, p.79). L'enfant n'est peut-être pas capable sans l'aide d'une tierce personne de faire le geste d'éloigner la gomme, mais si Emma le reproduit en sa présence, il pourra être capable de le refaire de manière autonome dans un autre contexte d'apprentissage. Il transitera de la « *zone of insurmountable difficulty* » à la « *zone of actual development* », grâce à la « *zone of proximal development* » sous forme de collaboration avec Emma (Zaretskii, 2009, p.80). Par conséquent, les obstacles dans l'apprentissage, qu'ils soient des erreurs ou des difficultés, peuvent constituer en des « ressources de développement » (Zaretskii, 2016, p.154-155).

Pour que la mobilisation de ces concepts puisse agir comme stratégies contre l'inattention (Bourgueil, 2007, p.69), Emma se base entre autres sur la frustration « [...] *je [veux] qu'il soit frustré, qu'il comprenne que je [veux] pas qu'il joue à la gomme à ce moment-là* (I.141-143, EE) ». Elle est consciente de l'enjeu de tentation que peut constituer la gomme à proximité de son élève, car il aura envie de l'observer voire de la manipuler (I.141-143, EE), et particulièrement en raison de son déficit d'attention (Bourgueil, 2007, p.69).

En plus de la proximité des objets matériels, la présence physique joue également un rôle. En effet, une ressource (Zittoun & Cesari Lusso, 1998, p.23) pédagogique dont Emma se sert comme stratégie contre l'inattention consiste à être distante de Julien, car elle considère qu'une relation physique trop proche peut s'avérer être un potentiel terrain de jeu pour Julien, et risquer de le détourner des séances de soutien (I.205, EE). Ses connaissances du comportement de Julien permettent à la professeure de soutien d'éviter des situations avec manque d'attention « [...] *il entre rapidement dans le jeu, si c'est une personne qu'il apprécie et que c'est un endroit qui lui plaît ou qu'il a des envies de pas travailler, il va commencer à jouer* (I.207-209, EE) ». Plusieurs facteurs de risque sont présents dans cet extrait : un statut familial de l'adulte, un environnement apprécié et un facteur de motivation qui sont liés à l'envie de jouer, et par conséquent au trouble de l'attention. La motivation altère considérablement le taux de concentration chez un enfant atteint de TDA (Bourgueil, 2007, p.65).

Toutefois, de nombreuses conditions peuvent décourager un manque d'attention chez Julien. Dans un premier cas, des émotions positives favorisent son attention « [...] *dans [des] moments où il a un peu de satisfaction, il va être moins tenté de jouer* (I.283, EE) ». Dans un second, lorsqu'il est intéressé par l'activité ou par ce qu'Emma lui raconte, il oublie de jouer avec les objets de son environnement (I.285, EE). Un troisième cas peut concerner sa concentration sur une tâche qui lui fait ressentir moins d'ennui et lui évite d'être distrait « *à ce moment-là, il sait qu'il a quelque chose de très précis à faire, donc il s'ennuie pas et il sait qu'il doit repérer les mots [...]* (I.300-301, EE) ». A l'opposé, l'exercice de réécriture des mots faux durant la correction ennue rapidement l'enfant, qui aura alors tendance à décrocher son attention de la tâche (I.42, ER).

En résumé, le taux de concentration est influencé négativement par plusieurs facteurs, soit l'ennui, l'intérêt, le temps et la complexité de l'exercice, illustrés par cette citation : « *si Julien il s'ennuie s'il a moins d'intérêt si le temps lui paraît long que c'est un exercice fastidieux* (I.148, ER) ».

Dans la relation entre la professeure de soutien et l'élève, la communication dépend fortement de l'attitude de Julien, qui réagit sensiblement aux commentaires de Emma « *il [la] regarde beaucoup plus si [elle] lui dit quelque chose de positif [...]* parce que quand [elle dit] quelque chose de négatif, il regarde la feuille ou il regarde par terre, il veut pas [la] regarder [elle] (I.275, EE) ». L'aspect de la satisfaction ressort à nouveau lors de l'entretien de réflexion, d'où découle une discussion sur l'influence positive du sentiment de plaisir sur la concentration « [...] *mais quand ça lui procure de la satisfaction il va chercher mon regard il va être très présent physiquement [...]* mentalement aussi mais il va être là je vais le sentir

plus attentif (l.168-170, ER)». Mettre en avant les progrès de son élève sert d'encouragement à maintenir ses efforts, mais Emma ne souhaite pas lui donner une récompense matérielle « [...] *mais c'est pas non plus le récompenser en lui donnant quelque chose de concret euh une récompense comme ses parents pourraient lui donner un cadeau vraiment* (l.180-182, ER)».

Dans ce contexte d'apprentissage, Emma est l'éducatrice adulte qui médiatise le rapport de Julien aux connaissances à acquérir. Elle a une fonction de « *counselor* » (Zaretskii, 2016, p.156) en collaborant avec son élève en difficulté, pour lui permettre de s'autonomiser progressivement dans l'apprentissage et de réaliser plus tard des actions qu'il ne parvient actuellement pas à faire sans l'aide de sa professeure de soutien. Emma trouve important de montrer à Julien ses progrès, pour qu'il ait une posture réflexive sur son action et acquière soit un « *succès d'apprentissage* », en ayant appris à réaliser la tâche, soit un succès de conscience ou de compréhension, en ayant du recul réflexif sur son action (Zaretskii, 2016, p.157).

Toutefois, la professeure de soutien est également consciente de la nécessité d'équilibrer compliments et remarques négatives, particulièrement comme travail d'étayage sur l'attention « [...] *on peut pas être tout le temps dans les compliments [...] et c'est pour ça j'essay[e] de balancer les deux [...] vraiment trouver une sorte d'équilibre [...] et euh j'ai l'impression que ça l'aid[e] euh voilà à se recentrer et donc [c'est] bien aussi d'avoir ces deux moments-là [...] il est fier de ce qu'il a fait mais après je lui dis « c'est très bien mais fais attention tout de même aux erreurs » donc voilà [c'est] trouver un équilibre [...]* (l.171-184, ER)».

Pour associer de manière visible un comportement correct de Julien lors d'un exercice à une réaction positive, Emma le complimente verbalement « *c'est très bien* (l.171-184, ER) ». Autrement, elle le rend attentif à certains éléments négatifs « *mais fais attention tout de même aux erreurs* (l.171-184, ER)». Plus précisément, la professeure de soutien a recours à différents procédés inspirés de la théorie du conditionnement opérant de Skinner (1953, p.53). Il s'agit du concept de « *renforcement* » (Skinner, 1953, p.53), qu'Emma mobilise comme méthode pédagogique de renforcement positif sous forme de récompense ou de félicitation pour mettre en évidence une réponse correcte (Skinner, 1953, p.73). Elle emploie également le concept de « *punition* », pour décourager Julien de reproduire un comportement inadéquat, et réagit par une punition de type positive en le sanctionnant par le biais d'un stimulus « *aversif* », par exemple en lui faisant réécrire les mots faux plusieurs fois, ce qui est une tâche pénible pour le jeune élève (Freixa i Baque, 1981, p.125).

Julien reçoit donc des *feedbacks* de la part de sa « *formatrice* » sous forme d'association stimulus-réponse, comme ce que propose Skinner dans sa théorie du conditionnement opérant (Skinner, 1953, p.53). Cette théorie permet à Julien de prendre conscience de son propre comportement et de ses répercussions dans un contexte d'apprentissage.

Bien que certains moments soient propices à une véritable attention de la part de Julien, Emma doit fréquemment développer des stratégies contre son inattention (Bourgueil,

2007, p.69) : « *le taux de concentration il est mis à l'épreuve [...] alors je l'interromps pas, parce que je sais que j'ai pas envie d'ajouter un élément perturbateur, donc je le laisse écrire [...] et si je vois à un moment donné qu'il décroche, peut-être qu'il réfléchit dans sa tête ou en tout cas il regarde ailleurs, alors je lui dis « Julien, on va faire l'exercice » [...] (I.327, EE)* ». Ainsi, les méthodes utilisées consistent à ne pas interrompre l'enfant, pour ne pas le déranger, et le surveiller pour voir si sa concentration est maintenue ou rompue, auquel cas Emma lui rappelle l'exercice. Il peut également être nécessaire de l'interroger sur ce qu'il est en train de faire « *si [elle] lui demande « Julien, qu'est-ce qui se passe, pourquoi tu regardes là-bas ? » [il répond] « ah ben je réfléchis aux mots » ou bien simplement il [lui] dit rien parce qu'il [l]'a pas entendu il était occupé à regarder les personnes qui arrivent (I.333,EE)* ».

Emma lutte contre les difficultés d'attention de Julien par le rappel à la situation présente, à travers un contact physique pour susciter son intérêt « *s'il regarde ailleurs je lui prends la main, j'ai dit « reste ici avec moi, on n'a pas fini l'exercice [...] si tu veux être plus concentré, on va faire l'exercice de la croix (I.335, EE)* », et peut même parfois finir par lui proposer l'exercice de la croix, déjà mentionné plus haut. Cet exercice mental a été rapidement adopté par le jeune élève, bien qu'au début des séances de soutien il ne soit pas enthousiasmé par l'idée de le faire, et finalement « *après c'est même lui qui [lui] rappel[e] « allez [Emma] on fait la croix » [...] c'est un exercice qui lui a plu (I.337-339, EE)* ». La routine de cette pratique consiste à fermer les yeux (I.341, EE), à se concentrer (I.342-343, EE) et à visualiser une croix, ce que Julien sait faire à force de répétition « *euh il sait ce que c'est, il ferme les yeux [...] il visualise la croix [...] après il m'a dit « oui c'est bon » (I.349-351, EE)* ». Cette citation prouve que Julien internalise efficacement les modes d'action proposés par Emma lors de leur échange collaboratif en ZPD et est capable de les réutiliser dans d'autres contextes d'apprentissage (Zaretskii, 2016, p.155-156). L'ensemble de ces ressources nouvellement acquises constitue l' « *educational Self* » de l'enfant et lui sert d'outil de gestion sociocognitive et émotionnelle dans toute situation éducative (Iannaccone, Marsico & Tateo, 2012, p.223).

Ce rituel de l'exercice de la croix s'avère être efficace comme stratégie contre l'inattention (Bourgueil, 2007, p.69), car les symptômes d'agitation habituellement présents disparaissent à la suite de la visualisation mentale « *il est moins agité en tout cas [...] au niveau du corps, parce que d'habitude sinon il a les mains qui pianotent, je sais pas en tout cas les mains [...] (I.355-357, EE)* ». Grâce à cette activité, Julien « *[est] plus paisible, détendu, il oublie et il [revient] automatiquement à la feuille (I.387-391, EE)* ». D'après le récit d'Emma, l'exercice de la croix est donc bel et bien une astuce pédagogique qui fonctionne avec Julien « *c'est quelque chose qui [marche] avec lui [...] pendant plusieurs séances [...] je [fais] que l'exercice de la croix, ça marche avec lui (I.387-391, EE)* ». L'efficacité de cette stratégie contre l'inattention (Bourgueil, 2007, p.69) est dépendante du bon déroulement de l'exercice mental, la forme de la croix étant finalement devenue familière pour l'enfant et lui permettant de rediriger toutes ses pensées vers un seul point « *[...] vraiment le point central ça dirige toutes ses pensées le fait qu'il pense je sais pas moi au repas de midi qu'il*

avait mangé ou à plein de choses (.) il repense à la croix et c'est quelque chose qui l'apais[e] [...] parce que c'est une forme où c'est vraiment régulier et y'a un point central (l.102-104, ER) ».

Alors, qu'en est-il vraiment de cette méthode particulière ? Elle se déroule en plusieurs étapes précises : après avoir fermé les yeux et visualisé une croix comme première étape (l.135-137, ER), il faut « *[regarder] au milieu de la croix [...] toujours les yeux fermés (l.359, EE)* ». La professeure de soutien, quant à elle, observe Julien qui a les yeux clos, tout en se représentant elle-même la croix (l.365-367, EE), puis lui demande ce qu'il voit au milieu de la croix quand il visualise, ce à quoi Julien lui répond par exemple « *un point, le centre, là où y'a les deux branches qui se croisent (l.371, EE)* ». La prochaine étape pour l'enfant se rapporte à l'action de penser à ce point central de la croix, pendant qu'Emma le rassure en lui affirmant « *maintenant ça va mieux (l.373, EE)* » en faisant référence aux difficultés d'attention. Cet énoncé agit comme support émotionnel sur Julien, et sa collaboration avec Emma lui permet d'être confiant en la méthode pédagogique de sa professeure de soutien sur son trouble de l'attention (Zaretskii, 2016, p.155).

L'évolution de cet exercice mental se base sur plusieurs explications initiales de la consigne « *alors c'était pas la première fois [...] [qu'elle] lui a expliqué l'exercice [en disant] « au centre de la croix il y a un point » [...] concentre-toi dans ta tête [...] la consigne c'est pas seulement de visualiser une croix [...] la consigne c'est « concentre-toi maintenant sur le point [...] de croisement des deux axes (l.375-380, EE) »*, jusqu'à ce que Julien la comprenne, la développe et se l'approprie lui-même (l.106-109, ER). En internalisant cette pratique (Nikolaevskaya, 2017, p.156), l'élève n'a plus besoin de se faire répéter les instructions « *après si la consigne elle devient plus facile, j'ai plus besoin de lui expliquer la totalité (l.381, EE)* ». L'exercice de la croix vise à projeter mentalement toute son attention sur un point précis de la croix, au croisement des deux axes (l.384-385, EE), et ainsi permet à Julien de recentrer ses pensées et de poursuivre l'exercice en cours.

L'entretien de réflexion a laissé place à une formulation d'une métaphore de la croix comme travail de concentration « *ça me semble intéressant l'exercice de la croix c'est justement vous parlez de du point de croisement c'est là ((elle dessine quelque chose sur une feuille)) mais ce qui me semble intéressant c'est une sorte de métaphore d'arriver à se concentrer [...] parce que finalement ce point il est fruit d'une interaction ((rire)) entre des lignes qui sont beaucoup plus dispersées [...] longues [...] (l.111-115, ER) »*. La chercheuse experte explicite elle-même par une citation « *[...] vous [...] l'avez guidé déjà à se concentrer au point de croisement [...] ça c'est une métaphore disons du travail de concentration qu'on fait par rapport à un environnement qui est vraiment riche parce [...] qu'y'a un million un milliard de points et puis on doit se concentrer sur quelque chose la dictée [...] (l.123-125, ER)* ».

d. Fonctions sociomatérielles des objets

Julien est un enfant dont les manifestations de difficulté d'attention sont fortement liées aux objets d'écriture dans un contexte d'apprentissage, et ainsi aux fonctions

sociomatérielles de ces outils. Le cadre d'apprentissage (Goffman, 1991, cité par Rothier-Bautzer, 1998, p.81) dans lequel la séance de soutien entre Emma et Julien se déroule, influence le cours de leur interaction et structure les activités en cours, dont les représentations et la manipulation des objets d'apprentissage (Rothier-Bautzer, 1998, p.81). Dans le cours de soutien, les objets scolaires ont un rôle médiateur, car le fait de les réutiliser dans un autre contexte réactive leur utilisation ordinaire en classe ; ils sont donc des indices de la pratique d'enseignement, notamment le contenu d'apprentissage standard, le règlement scolaire et les propositions de réponse de l'élève (Rothier-Bautzer, 1998, p.85).

De plus, la matérialité est étroitement liée à la culture et aux relations sociales des acteurs, et permet de véhiculer leurs actions et leurs représentations (Dale, 2005, p.652). Ainsi, il s'agit de prendre en compte l'aspect social et matériel de la séance de soutien entre Emma et Julien. D'après Miller (1987, p.115, cité par Dale, 2005, p.653), les objets matériels forment et structurent les diverses relations sociales, qui apportent des significations variables en fonction du contexte, en l'occurrence ici celui d'un enfant en difficulté d'apprentissage. L'usage des outils et leur sens évoluent selon les expériences de chaque acteur, et la façon dont ils manipulent le matériel à des fins différentes (Appadurai, 1986, cité par Dale, 2005, p.654).

Emma relate quelques observations de la gestuelle de son élève avec le matériel d'apprentissage dans lesquelles le crayon peut servir de jouet « *alors il prend le crayon, il joue avec les doigts, il fait tourner le crayon, il attend que je lui dicte, dès que je lui dicte, alors je vois qu'il penche la feuille* (l.153, EE) ». Toutefois, le crayon peut également avoir une fonction d'écriture dans le contexte d'apprentissage : « *euh il attend le mot et il est prêt, parce que le crayon il est po-[posé], la main qui tient le crayon elle est posée sur le cahier, il est proche de l'activité d'écriture [...] il joue peut-être, mais il est proche de son cahier, donc je sais que dès que je vais lui dire un mot, ah ! Ben il va commencer à écrire* (l.157-161, EE) ».

Nous pouvons relever ici chez Julien une double fonction sociomatérielle d'un même objet, en l'occurrence le crayon : une fonction de jeu qui le distrait, et une fonction d'écriture qui démontre sa concentration, car le contact entre sa main et le crayon posé sur le cahier communique de manière inconsciente à Emma son intérêt à l'activité d'écriture (Iannaccone, Savarese & Manzi, 2018, p.3-4). L'interaction triadique entre l'élève, la professeure de soutien et le crayon est ancrée dans un scénario sociomatériel qui cadre une activité d'apprentissage spécifique (Moro, 2011, cité par Iannaccone, Savarese & Manzi, 2018, p.6). Il est intéressant de noter que le contexte d'apprentissage dans lequel un scénario sociomatériel peut se produire est une condition fondamentale d'interprétation « *[...] le lieu où il [est] en train de manipuler un objet [...] si [c'est] ((la main)) posé sur le cahier d'école [...] je l'[interprète] comme étant comme s'il [est] sur le point de pouvoir écrire vraiment la dictée* (l.16-20, ER) ». Cette constatation rejoint celle de Rothier-Bautzer (1998, p.81), qui affirme que le contexte tient un rôle primordial dans l'analyse des processus d'activité pédagogique, dont l'utilisation des objets d'apprentissage. Dans l'extrait, Emma attribue du sens au geste de Julien qui manipule le crayon sur le cahier d'école, par rapport

à l'activité d'écriture et semble penser que l'action de tenir le crayon sur le cahier reflète son raisonnement cognitif, sa préparation à l'écriture.

Lors de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), la chercheuse experte a justement formulé l'idée de double fonction sociomatérielle de l'objet-crayon en interrogeant *« donc on peut dire qu'il y a deux façons de jouer, qui vous font comprendre qu'il est encore loin qu'il est pas prêt et d'autres qui sont près ? (l.162, EE) »*. En collaborant avec son interlocutrice lors de l'entretien de réflexion, Emma suppose l'existence d'une distinction entre un geste de jeu et un geste pour écrire *« [...] à travers ce geste moi je peux déduire qu'il a un geste qui me montre qu'il est qu'il peut commencer à écrire [...] et [c'est] moins un geste « je m'ennuie j'veux faire un jeu » [...] (l.23-24, ER) »*.

Durant un exercice de correction, l'utilisation d'un autre outil d'écriture par Julien représente le lien avec le conseil d'Emma *« « [à Julien] si tu écris les mots tu vas les enregistrer dans ta tête [...] » alors il prend un crayon ou bien un autre stylo en tout cas que celui qu'il avait écrit de base [...] il veut différencier le fait avant la correction après la correction (l.289-297, EE) »*.

Elle décrit également que *« le crayon [...] est l'outil qui lui sert pour l'écriture, mais ça peut être aussi détourné pour l'utiliser pour jouer (l.168, EE) »* et finalement met en mots ce qu'Emma avait découvert comme ressenti lors de ses séances de soutien auprès de Julien *« mais vous avez reconnu disons, vous connaissez la différence entre un geste qui est encore un geste de jeu, avec le crayon, et un geste qui le prépare pour l'écriture ? (l.170, EE) »*.

On constate que les manifestations des difficultés d'apprentissage de l'élève sont donc liées en partie aux fonctions sociomatérielles multiples des objets d'écriture, telles que la gomme, le crayon ou encore le stylo et dépend du contexte, de la relation triadique professeure de soutien-élève-objet et de la motivation de Julien à se concentrer sur une tâche précise (Moro, 2011, cité par Iannaccone, Savarese & Manzi, 2018, p.6). L'exemple retenu par Emma concerne la transformation d'une gomme en jouet et suppose que Julien a tendance à se laisser facilement distraire par les objets d'apprentissage comme fonction de jeu et non d'écriture (l.15, ER).

ii. Louis

Dans le cas du second enfant, Louis, l'analyse s'est portée sur les ethnothéories parentales (Conus & Ogay, 2014) du réseau de soutien de l'enfant en difficulté d'apprentissage. Celles-ci révèlent des informations sur la situation d'apprentissage de Louis, quant aux manifestations de ses difficultés d'apprentissage et aux stratégies pédagogiques d'étayage, telles que l'évolution des interventions parentales, professionnelles et pédagogiques. Les ethnothéories parentales sont abordées dans la situation de Louis comme première composante développementale (Conus & Ogay, 2014), telle que « pratiques éducatives des *caretakers* (parents, enseignants, etc.) (Super & Harkness, 1986, 1996, cités par Conus & Ogay, 2014, p.98) ».

De plus, le récit de Philippe ainsi que l'observation de la séquence d'aide aux devoirs père-fils apportent des éclaircissements sur les stratégies contre l'inattention et les fonctions sociomatérielles des objets d'apprentissage rattachées à des contextes spécifiques.

a. Manifestations des difficultés d'apprentissage

Une thématique centrale ressortant à maintes reprises lors des entretiens avec Philippe, et étant visible lors de l'observation, se réfère aux difficultés d'apprentissage de Louis (Pain, 1985). Il s'agit notamment de problèmes de concentration, car l'enfant est rapidement distrait par son environnement, qu'il soit en classe ou à la maison. Selon Philippe, l'enfant a également des problèmes d'organisation générale, mais un bon fonctionnement cognitif (I.164-168, E1¹¹). Selon la neuropsychiatre, qui travaille avec l'enfant sur la demande des parents (I.131-132, E1), il serait même « *surdoué* (I.214, E2) » ou HPI. Toutefois, il peine à réaliser les tâches scolaires car il prend du temps à exécuter certaines activités ayant une contrainte temporelle, et ce problème de gestion du temps survient autant dans un cadre scolaire que dans un cadre familial à cause de sa tendance à être distrait (I.368, E2). Les symptômes se manifestant à la fois à l'école et à la maison, Louis est diagnostiqué du trouble comportemental de TDA (Bourgueil, 2007, p.63).

En s'interrogeant sur les difficultés de son fils, Philippe relate avoir été parfois traversé par un doute sur la nature des troubles d'apprentissage dont son fils, Louis, pouvait être atteint. Il a notamment « [...] *eu plusieurs fois[...] des petits soupçons de dyslexie* (I.286, E1) ». Cette hypothèse est tout à fait plausible d'après Bourgueil (2007, p.67), qui associe le trouble dyslexique de manière fréquente au trouble TDA.

L'entretien révèle en outre une absence de « [...] *difficultés de compréhension en français et en mathématiques* (I.596-598, E1) », mais des « *difficultés d'ordre temporel à la maison* (I.602, E1) ». Cet aspect temporel est mentionné lors de l'entretien à plusieurs reprises pour de nombreuses situations. Par exemple, lors de l'activité de la dictée ou des exercices de mathématiques, il est difficile pour Louis de « [...] *suivre les activités au rythme prescrit [...]*

¹¹ E1 fait référence aux extraits tirés du premier entretien, l'entretien biographique-centré sur un problème.

parce qu'il a son rythme à lui [...] c'est la difficulté majeure parce qu'il a pas de difficulté de compréhension [...] mais s'il n'a pas le rythme par exemple la dictée il arrive à faire la moitié [...] l'exercice de maths [...] il fait la moitié de l'exercice mais il fait bien après il va en échec parce qu'il n'a pas fait l'autre moitié [...] (I.586-590, E1) ».

La gestion du temps rend difficile l'achèvement total des tâches scolaires pour Louis à l'école (I.592-594, E1), manifesté par une lenteur d'exécution dans les activités à cause d'éléments de distraction (I.242, E2¹²). Cet obstacle à l'apprentissage pourrait provenir d'une défaillance cognitive au niveau de l'attention soutenue, qui sert de maintien de l'intérêt pendant une période de temps (Bourgueil, 2007, p.65).

Ainsi, Louis nécessite « [...] *des évaluations un peu raccourcies ou simplifiées* (I.242, E2)», à cause de son déficit d'attention apparent « *dans toutes les activités scolaires* (I.364-366, E2). Les performances d'apprentissage de l'enfant seraient variables « *d'autre fois il était efficace rapide et précis [...] c'est pas constant cette caractéristique* ». Les parents ont de la peine à suivre l'évolution du comportement de Louis, car son attitude est instable (I.374-376, E2). Grâce à l'aide de spécialistes, ils décident d'exclure l'hypothèse de problèmes neurologiques dans leur investigation des difficultés d'apprentissage chez leur enfant (I.378, E2).

Malgré ses difficultés, comme le père l'explique lors de l'entretien, Louis parvient à comprendre le discours des enseignants (I.590-592, E1), qui ne semblent pas être préoccupés sur le parcours scolaire actuel et futur de l'enfant (I.244, E2). Il n'a pas non plus de problème à attribuer du sens au discours parental lors du soutien familial à domicile « *si je lui dis quelque chose il me comprend très bien dans le domaine des mathématiques et du français [...] parfois il me corrige en français donc il est bien il comprend très bien [...] (I.598-600, E1)* ». Or, Philippe doit surveiller son fils pour qu'il ne détache pas son attention de son objectif, car la gestion du temps (Bourgueil, 2007, p.65) est également un obstacle à l'apprentissage lors des devoirs effectués à la maison (I.602-604, E1).

D'après le récit de son père, l'enfant change plusieurs fois de crèches et d'école tout au long de son parcours d'apprentissage.

Tout d'abord, Louis rencontre des problèmes d'adaptation à son entrée dans une crèche Montessori¹³ bilingue français-anglais de la région (I.30-32, E1). L'enfant parle en effet italien (I.268, E1), et ne comprend ni le français ni l'anglais et se sent perdu, « *dépourvu de tout point de repère [...] dans un environnement complètement nouveau* (I.34-36, E1) ». En conséquence, il a de la peine à s'adapter « *il pleur[e] beaucoup* (I.40, E1) ». Les éducatrices Montessori étant trop jeunes, elles ont de la peine à « *gérer les problèmes d'enfants qui*

¹² E2 fait référence aux extraits tirés du second entretien, l'entretien réseau.

¹³ La pédagogie Montessori se réfère à une méthode éducative développée par Maria Montessori (Lefebvre, 2006). Il s'agit d'un ensemble de principes éducatifs, basés sur la stimulation sensorielle et kinesthésique de l'enfant (Lefebvre, 2006, p.20), qui lui permettent de « cultiver son désir d'apprendre » et de développer son autonomie (Lefebvre, 2006, p.9-11). Dans cette pédagogie, l'enfant est acteur dans les activités physiques et cognitives (Lefebvre, 2006, p.18-20).

pleurent (I.40, E1)» et les difficultés d'adaptation se renforcent, d'après l'expérience vécue par Philippe durant les crises de pleurs persistantes de Louis (I.42, E1). De plus, selon le père, l'intensité des manifestations de pleurs diffère entre l'école Montessori et la maison (I.50, E1).

Etant plus petit, l'enfant était très fortement attaché à ses parents et au moment de la séparation il était très affecté (I.116, E2). Philippe m'avoue avoir « *des théories autour de ça [...] pas une preuve de ce qui s'est passé* » (I.114, E2) : il émet l'hypothèse que « *tout cela évidemment est lié en partie à des vécus du développement psychologique très précoce* » (I.100, E2), car son fils a eu des difficultés au moment de l'allaitement, en ayant toujours faim (I.106, E2). Ainsi, cette ethnothéorie parentale (Super & Harkness, 1986, 1996, cités par Conus & Ogay, 2014, p.97-98) semble supposer un problème d'autonomie émotionnelle que l'enfant rencontre au début de sa scolarité (I.94, E2). Ils ignorent toutefois l'origine des premières difficultés de leur fils (I.89-92, E2) ; Philippe pense qu'elles peuvent être reliées au fait qu'ils aient été des parents « *pas assez mûrs [...] pas assez compétents* » (I.110, E2) car il estime avoir écouté des mauvais conseils du pédiatre qui leur avait conseillé à l'époque de se contenter du lait maternel pour nourrir le bébé (I.106-112, E2). Philippe est conscient de ses propres représentations mentales sur le développement et l'éducation de son fils (Super & Harkness, 1986, 1996, cités par Conus & Ogay, 2014, p.97-98).

Le père décrit son enfant comme étant « *joyeux plein de curiosité [...] les yeux bien ouverts sur le monde* » (I.10, E1), ayant eu une naissance normale, sans l'ombre d'un problème (I.4, E1) et lors de ses premières années de vie « *un développement ordinaire* » (I.8, E1), sans que la famille repère des difficultés chez Louis.

Au début, lorsque le système scolaire de première année de scolarité obligatoire s'articule autour d'activités de dimension ludique, Louis rencontre peu de difficultés à s'intégrer (I.56, E1). En effet, les activités scolaires consistent en des tâches facilement abordables, telles que « *pré-lecture pré-écriture pré-calcul [...] des jeux collectifs un peu* » (I.58, E1), qui plaisent tout de suite à Louis, qui passe la quatrième année sans difficultés (I.60, E1). Le facteur du jeu est crucial, car les éducatrices qui supervisent les activités ludiques n'observent aucun obstacle à l'apprentissage chez l'enfant (I.626, E1). Ce facteur peut se référer également à celui de motivation qui a un impact de degré positif ou négatif, selon la situation, sur la capacité de concentration chez Louis (Bourgueil, 2007, p.65). Comme les activités d'apprentissage sont basées sur une dimension ludique, l'enfant a de la motivation à acquérir des connaissances et a moins tendance à manifester des difficultés d'apprentissage.

Cependant, lorsqu'il entame ensuite sa cinquième année à l'école publique, l'enseignante de l'école primaire repère chez Louis, alors âgé de quatre ans, les premiers problèmes de type attentionnels « *il débarque donc l'année suivante à l'école publique la [nom de l'école publique] ici il débarque à l'école et c'est là qu'on [commence] à voir les premiers problèmes* » (I.60, E1 ; I.60, E2). En effet, l'enseignante de l'école publique signale aux parents ses observations sur le comportement de Louis, qui étonnent Philippe et sa femme « [...] donc

là les problèmes se manifest[ent] ce [sont] des problèmes donc justement [c'est] la première fois que nous on [entend] parler de problème attentionnel chez les enfants il y [a] une maitresse qui [...] nous [signale] vers la moitié de de l'année que Louis peut-être il [a] quelques problèmes (l.68, E1)».

Dans cette situation illustrée ci-dessus, le contact entre la famille et l'école s'établit de manière directe en raison de préoccupations communes sur l'attitude de l'enfant (Iannaccone & Marsico, 2013, p.136). Ils se rencontrent physiquement pour échanger des informations sur leurs observations, et les parents s'enquière de l'hypothèse de l'enseignante sur les problèmes attentionnels chez leur fils (Iannaccone & Marsico, 2013, p.136). Ainsi, bien que la « culture de la famille » et la « culture de l'école » ne s'entendent pas nécessairement au niveau des valeurs et des représentations de chacune, elles communiquent dans un même but, soutenir l'enfant en difficulté d'apprentissage (Iannaccone & Marsico, 2013, p.135).

Ainsi, d'après Philippe, Louis est considéré comme ayant des problèmes de concentration sur les tâches scolaires, car il porte son attention plutôt sur ses camarades de classe, étant de nature très curieuse (l.82-88, E1). Son intérêt porte sur des stimuli de l'environnement distrayants qui le rendent perturbé et renforcent son déficit d'attention (Bourgueil, 2007, p.66).

Le père partage ses représentations sur la situation de son fils «*donc je m'suis dit pour le peu que je savais à l'époque que si on a des problèmes attentionnels qui sont d'origine par exemple neurologique ils doivent se manifester dans toute tâche qui demande [...] de l'attention et là c'était pas le cas (l.92-94, E1)*». Philippe relève que son fils semble se distraire uniquement lors d'activités scolaires déplaisantes (l.94, E1), ce qui rejoint à nouveau l'observation de Bourgueil (2007, p.65) sur le facteur de motivation qui influence considérablement le taux de concentration de l'enfant TDA.

Il fait également part de la perception de la relation entre Louis et le reste de sa classe, car pour lui «*[...] il [Louis] [est] considéré [comme] quelqu'un qui ne [peut] pas faire ce que font les autres enfants (l.100, E1)*». De fait, le père conçoit l'état actuel de son fils à ce moment comme «*quasi désespéré (l.102, E1)* ».

Dans son évaluation de la gestion de l'activité d'écriture, Louis semble avoir des problèmes au niveau de l'espace d'écriture, lors de l'exécution de tâches d'écriture très précises «*[...] quand il commençait à écrire il écrivait très mal [...] il faisait plutôt des gra- grabouillages [...] donc il était un peu mal à l'aise dans [...] les gestions de l'espace d'écriture et pas tellement de dessin il a [...] toujours été doué dans le dessin donc c'était juste une question euh de exécuter des tâches très (.) précises (l.142-146, E1)* ». Cette difficulté d'apprentissage dans les tâches d'écriture peut découler d'un défaut de coordination motrice chez l'enfant (Bourgueil, 2007, p.67). Nous pourrions également émettre l'hypothèse que l'enfant n'a pas suffisamment de patience ni d'intérêt dans les tâches qui ne l'intéressent pas, en référence au facteur de motivation sur la concentration (Bourgueil, 2007, p.65).

Louis entre en consultation lors de séances d'ergothérapie afin de tester l'hypothèse de «problèmes de gestion des énergies [...] motrices (I.320-325, E2)», sur une recommandation de la neuropsychiatre (I.146, E1), qui l'avait suivi pendant un moment, et aucune observation de sa gestion de l'activité d'écriture (I.148, E1) ne rend apparent un quelconque problème d'attention (I.154, E1). Néanmoins, l'enfant semble avoir des difficultés sur « la partie performance [...] écrire lire (I.162, E1) » et au niveau de sa gestion d' « organisation générale (I.168, E1) », bien que son développement « cognitif (I.164-166, E1) » soit normal, d'après sa maîtresse de septième-huitième année (I.156, E1). Pourtant, Philippe semble trouver que le fonctionnement cognitif de son fils est plutôt «*spécial* (I.656, E1)», et cela l'encourage davantage à observer son fils et à identifier ses difficultés pour lui venir en aide. En effet, d'après le père, Louis a «*ses ressources cognitives qui sont assez spéciales qui fonctionnent très bien* (I.246, E2)», toutefois en ayant quelques points plus problématiques.

Ayant certaines connaissances dans le domaine logopédique (I.174, E1), le père identifie des symptômes d'une éventuelle dyslexie chez Louis « *[...] parfois c'est vrai [...] parfois c'est un peu au hasard qu'il invers[e] certaines lettres qu'il reconnaît pas tellement les nombres* (I.174-176, E1) ». Selon Philippe, ce trouble dyslexique permet d'expliquer un certain nombre de difficultés chez son fils, dont l'accès difficile à la compréhension d'un texte «*parce qu'il a à la base une dyslexie donc pour lui ça coûte plus cher que les autres de pouvoir décrypter un texte de comprendre les choses* (I.208, E1) ». Effectivement, les troubles cognitifs, dont le déficit d'attention, peuvent générer des répercussions notamment sur les activités de lecture et d'écriture (Bourgueil, 2007, p.67). De plus, il est fréquent qu'un enfant atteint du trouble de la concentration soit sujet au trouble dyslexique (Bourgueil, 2007, p.67).

Ces indices de dyslexie légère chez Louis le conduisent à développer ses propres stratégies «*qui sont beaucoup trop longues par rapport à ce qui est demandé par l'école* (I.212, E1) » et l'enfant refuse d'adopter des techniques de mémorisation. La capacité à mémoriser peut assurément être altérée par un déficit de la mémoire de travail (Bourgueil, 2007, p.67).

Pourtant, ces stratégies propres à Louis lui prennent du temps supplémentaire pour résoudre les tâches scolaires demandées, par exemple des exercices de multiplication dont il réalise mentalement le raisonnement complexe (I.210-218, E1). Cette observation peut être liée au fait que les tâches scientifiques comme les mathématiques exigent une aptitude de mémorisation, qui, comme nous venons de le mentionner, dépend de la qualité de la mémoire de travail (Bourgueil, 2007, p.67).

Finalement, l'enfant parvient à soumettre une réponse correcte, mais après un temps estimé trop long par les exigences scolaires (I.218, E1). Ainsi, la gestion du temps est un facteur d'inattention (I.214, E1) et à l'école la composante temporelle est cruciale dans les rituels d'évaluation (I.232-234, E1). En effet, Philippe accentue le fait que, « *dans les conditions standard avec son profil Louis n'aurait pas pu faire face à ces épreuves compliquées* », car l'enfant nécessite plus de temps que ses camarades par rapport au temps imparti (I.236, E1). Cette problématique récurrente de la gestion du temps peut être

associée directement à une défaillance de l'attention soutenue, si Louis a de la peine à maintenir son attention durant une période exigée (Bourgueil, 2007, p.65). Elle peut également être liée à une altération de l'attention sélective, si l'enfant a de la difficulté à trier les informations de son environnement en inhibant celles qui ne sont pas pertinentes pendant la réalisation de sa tâche, quelle que soit la durée de celle-ci (Bourgueil, 2007, p.65).

Lors de l'entretien, Philippe situe le début des difficultés d'apprentissage dans un contexte de mauvaise organisation scolaire, avec des « *événements systémiques perturbateurs [...] plusieurs problèmes indépendants de Louis* (I.244, E1) ». Il y aurait notamment une mauvaise organisation du point de vue des horaires d'école, des problèmes de communication, et des phénomènes de harcèlement violent en classe entre enfants (I.244-250, E1). Ces éléments contextuels seraient susceptibles, d'une façon ou d'une autre, de contribuer à l'apparition et à la mise en place des problèmes de Louis, notamment de la mauvaise prise de notes d'informations circulant entre l'école et la maison (I.246, E1). De plus, ils rendent l'enfant perturbé, comme il est attiré par les stimuli distracteurs de l'environnement, et accentuent ses difficultés de gestion temporelle de prise d'informations, risquant de lui faire oublier des détails importants à transmettre (Bourgueil, 2007, p.66). En effet, la « culture de la famille » et la « culture de l'école » peuvent communiquer par le biais de Louis, qui est chargé de transmettre les annonces et les nouvelles entre ses parents et ses professeurs (Iannaccone & Marsico, 2013, p.135-136).

De son côté, Louis n'a pas de problèmes au niveau social à se faire des amis au sein de sa classe, et d'après les propos rapportés par Philippe, il se sent « *très à l'aise dans cette classe et il est bien aimé par les autres* (I.244, E1) ». En effet, son père le décrit comme étant un « *animateur social* (I.158, E1) », qui raconte des blagues à ses camarades de classe (I.158-160, E1).

Philippe fait référence aux manifestations de difficulté d'attention de son fils par une métaphore particulière, le cinéma d'action « *c'est comme être au cinéma dans un cinéma d'action et il regarde toujours ça [...] il oublie toute cette série de choses après il arrive pas à suivre bien les choses* (I.262, E1) ». Dans cette situation, Louis est clairement distrait par les mouvements de son entourage à cause d'un problème au niveau de l'attention focalisée, qui ne lui permet pas suffisamment d'inhiber les informations non pertinentes de l'environnement (Bourgueil, 2007, p.65).

Pour cette raison, le père doit surveiller son fils pendant leur séance d'aide aux devoirs à la maison, car l'enfant risque d'être distrait et de « [...] *prendre quatre heures pour faire une chose qui dure dix minutes (.) il se lève de temps en temps il part il va faire autre chose après il oublie qu'il était en train de* (I.606, E1) » et comme Philippe le décrit, il peut avoir tendance à être « *complètement dans son monde* (I.608, E1) ».

Les parents prennent rendez-vous avec l'enseignant responsable de la classe de leur fils et ils apprennent, à leur grande surprise, que celui-ci n'est pas au courant des problèmes de Louis, ni des mesures prises par l'école. Ainsi, selon Philippe, il y a un problème grave de

communication entre l'enseignant responsable de classe et l'école au sujet de Louis (l.266, E1). Lors de leur réunion entre les parents et l'enseignant responsable, les parents trouvent finalement une « solution » qui consiste à associer la dyslexie « *de manière très superficielle [...] à des problèmes de langage* (l.268, E1) ». Il est probable que le déficit d'attention, combiné à la dyslexie, entraîne des troubles du langage chez l'enfant (Bourgueil, 2007, p.67).

Selon Philippe, il y a une erreur d'interprétation par l'école à propos de la dyslexie, dû à des malentendus entre divers enseignants « *donc le problème c'est que l'école a fait une erreur à mon avis d'interprétation de la dyslexie et donc c'était l'enseignante de français qui avait ces informations et pas les autres enseignants* (l.272, E1) ».

De plus, Philippe constate qu'il y a un réel clivage en classe entre d'un côté, un groupe d'enfants en difficulté, dont fait partie Louis, et de l'autre, un groupe d'enfants sans difficulté (l.278, E1). En conséquence, les parents et l'enseignant responsable tentent ensemble de restaurer un certain équilibre dans la situation scolaire de l'enfant par rapport « *[aux] exigences didactiques de la classe et [aux] mesures que l'école a mis en place* ».

Philippe considère que son fils, atteint de difficultés dyslexiques, a un rythme de lecture qui n'est pas conventionnel « *si vous le mettez à lire il passe facilement les textes ou textes de lecture* (l.298-300, E1) ». Le type de dyslexie que Philippe attribue à Louis est particulier « *on parle de dyslexie légère mais [...] c'est plus des indices de dyslexie* (l.303-305, E1) ». De son côté, la maîtresse d'école enfantine repère l'apparition des premières difficultés chez Louis, alors âgé de quatre ans (l.60, E2), et établit cette « *mesure radicale de l'isoler de la classe* (l.307, E1) », ce qui pour Philippe avait semblé être une mauvaise stratégie pédagogique d'étayage.

A la suite de l'apparition des premiers problèmes, les parents changent leur regard sur Louis (l.86-89, E2), en l'observant plus attentivement, mais ne réagissent pas différemment de façon concrète. Philippe et sa femme ont un fils unique et peuvent ainsi porter une grande attention sur lui, même si « *toute l'attention même si on la concentre pas sur lui il la sent comme concentrée sur lui* (l.386-388, E1).

D'après son père, Louis n'a aucun problème de langage (l.194, E2) au niveau oral ni écrit, mais rencontre des difficultés au niveau de la gestion d'écriture, comme il a été mentionné plus haut (l.320, E1). Il fait partie des personnes qui supposent une éventuelle dyslexie chez son fils, car il y a un réel problème autour de la tâche de production du signe graphique « *[...] c'est qu'il écri[t] très mal et il respect[e] pas les lignes et parfois il écri[t] des choses qui ne [sont] pas compréhensibles [...] la production du signe graphique qui pos[e] des problèmes [...] [c'est] autour de ça qu'on commenc[e] à penser qu'il y [a] la dyslexie* (l.322, E1) ». Le père reconnaît que cette hypothèse peut être une piste de réflexion, pour comprendre la nature des difficultés d'apprentissage de Louis, mais à ses yeux, ce ne sont que des « *catégories* (l.324, E1) » qui permettent de désigner les composantes des difficultés d'apprentissage de son enfant. Il relève que les professionnels chargés d'établir un diagnostic de Louis ne paraissent pas non plus parfaitement maîtriser les termes symptomatologiques en

référence aux difficultés observées « [...] les personnes qui sont chargées de faire les diagnostics [...] savent pas bien [...] de quoi il s'agit [...] donc il y [a] un flou qui tourn[e] [...] autour dyslexie dysgraphie dys- [...] (l.326-334, E1)».

Il insiste pourtant sur l'association entre l'exécution graphique du signe dans le processus d'écriture et l'attention comme fonction cognitive qui est requise « *c'est le graphisme vraiment dans lequel est demandé justement une espèce d'attention spécifique à la place des signes [...] à la taille des signes à la proportion des signes à l'organisation temporelle de l'écriture* (l.336-338, E1)». La dyslexie peut notamment poser des problèmes à un enfant au niveau de la reconnaissance des lettres, comme par exemple selon « *l'ordre temporel [des] séquences* (l.340, E1) » ou au niveau de la « *confusion de lettres* (l.341-342, E1)», ce qui ne semble pourtant pas être le cas chez Louis. Pour un enfant atteint de TDA, les problèmes de lecture sont fréquents, tels que les omissions ou substitutions de mots qui ralentissent le processus de reconnaissance des mots (Bourgueil, 2007, p.67).

En conséquence, Philippe et l'entourage de l'enfant sont « *toujours un peu perplexes* (l.346, E1)» face à cette situation.

Le père précise que Louis peut avoir réalisé des confusions de certaines lettres à certains moments de sa vie « [...] *peut-être qu'il a confondu la d et la b et la p et la q une dizaine de fois dans sa vie* (l.348, E1)», mais que ces occurrences ne lui paraissent pas faire référence à une « [...] *dyslexie [...] évidente* (l.348, E1)». Philippe a même pris en considération les performances visuelles de son fils dans la quête de la source des difficultés d'apprentissage de son fils et ajoute un possible lien entre le fait qu'il soit « *daltonien un petit peu* (l.350, E1)» et les épisodes de confusion de lettres. Il se trouve que le sujet atteint d'un déficit d'attention avec ou sans hyperactivité a effectivement tendance à avoir des faiblesses dans les modalités visuelles (Bourgueil, 2007, p.66).

De manière générale au quotidien, Philippe met en avant les bonnes performances en lecture de son fils, en précisant sa volonté à lire malgré un rythme d'apprentissage de la lecture lent (l.433-436, E1). Bien sûr, le facteur de motivation lié au plaisir de lire influence positivement la formation à la lecture, et ce malgré les difficultés d'apprentissage (Bourgueil, 2007, p.65).

Pour en revenir au trouble de l'attention de Louis, Philippe observe pendant les rituels d'aide aux devoirs à domicile des manifestations de distraction chez son fils « *par exemple il ne bouge pas de la chaise ou mais il se distrait par exemple il fait plusieurs fois plusieurs choses à la fois [...] pendant qu'il écrit il touche le verre à côté mais [...] après il peut faire même un petit lego avec la main droite* (l.370-372, E1) ». Il ne remarque toutefois pas d'autres indices de « *problèmes attentionnels sévères profonds* (l.368, E1)».

Cependant, il souligne que son fils est « *gaucher* (l.374, E1)», et que cette particularité manuelle peut jouer un rôle dans la vitesse d'exécution de son écriture (l.374-376, E1). La gestion de l'espace d'écriture est notamment problématique dans les activités mathématiques, bien que l'enfant n'ait pas de souci de compréhension « [...] *en maths il comprend avec une telle rapidité les choses après mais comprendre c'est facile [...] mais les*

exécuter par exemple vous lui donnez la feuille arithmétique avec les petits carrés [...] il doit écrire deux il écrit deux très grand après il doit effacer il doit mettre plus petit (I.524-528, E1)».

Toutefois, comme Philippe l'explique « *il sait faire parce que quand il veut il fait très bien (I.530, E1)»*, la motivation reste un facteur fondamental dans la situation d'un enfant en difficulté d'apprentissage (Bourgueil, 2007, p.65).

Lors de mon observation de la séance de soutien familial à domicile entre Philippe et Louis, je remarque que l'enfant est très nerveux tout au long de l'interaction. Il gesticule, penche son corps d'un côté, regarde à droite et à gauche, agite son stylo ou crayon de bas en haut, et parfois tapote son stylo sur le bras de son père. Ces indices de distraction peuvent démontrer un exemple de manifestation des problèmes de concentration de l'enfant, ce qui se répercute lors de la réalisation de ses devoirs scolaires. La présence de la caméra installée à proximité des participants peut avoir perturbé l'enfant et renforcé son déficit d'attention. En effet, l'appareil technique consiste en un stimuli distracteur dans l'environnement de l'enfant, qui a de la peine à inhiber l'information non pertinente et par conséquent à effectuer ses devoirs, dû à un déficit de l'attention sélective qui filtre (Bourgueil, 2007, p.66).

Il est intéressant de noter que les manifestations d'inattention et d'oubli visibles chez Louis peuvent se produire dans des tâches quotidiennes banales, telles que l'habillage qui est rapide en cas de motivation (I.378, E1), ou qui peut être détourné par des activités créatives en cas de non-motivation (I.380-382, E1), comme Philippe le relate lors de l'entretien. Le facteur de motivation sera retrouvé dans plusieurs situations de la vie de Louis, notamment dans la réalisation de ses devoirs scolaires, comme expliqué ultérieurement dans notre analyse. La motivation à jouer est une « *composante [...] de paresse (I.384, E1)»* et a une fonction dans les manifestations d'inattention. En effet, le facteur de la motivation influence le taux de concentration chez un enfant atteint de déficit d'attention (Bourgueil, 2007, p.65).

Lors des séances de «*devoirs surveillés [...] au parascolaire (I.492, E1)»*, le caractère paresseux que Philippe caractérise chez son fils, et dont il exclut la nature dyslexique (I.496, E1), amène Louis à développer « *une stratégie sociale [...] il veut jouer donc il joue il mange lentement comme ça le temps s'épuise il est toujours le dernier à finir son repas [...] après il lui reste peu de temps il dit évidemment à l'éducatrice « ça c'est trop compliqué pour le faire dans quinze minutes» (I.490-502, E1) »*. Les devoirs qui ne sont pas exécutés aux devoirs surveillés pendant la pause-repas seront soutenus plus tard dans la journée, en séance d'aide parentale aux devoirs par Philippe (I.504, E1). Le père explique « *finalement les devoirs il pourrait les faire en dix minutes ça dépend de son envie de faire (I.506, E1)»*, ce qui expose à nouveau le facteur de motivation (Bourgueil, 2007, p.65). Philippe rend clairement compte de cette observation «*quand il [Louis] fait quelque chose qui lui plaît [...] il arrive à se concentrer (I.380-384, E2)»*.

Les compétences créatives manuelles de Louis sont très apparentes dans le domaine du bricolage « *il a une motricité fine très spécialisée parce qu'il fabrique toutes ces choses [...] il bricole beaucoup [...] il a une telle créativité dans ce domaine [...] il comprend bien comment on peut fabriquer des choses* (I.440-444, E1) ». De ce fait, l'hypothèse de problème ergonomique dû à une motricité anormale est écartée en raison de ses capacités motrices excellentes et de son habilité créative qui lui permettent de créer des objets (I.438-446, E1).

Des problèmes de communication par l'enfant perturbent l'échange des informations entre les parents et le corps enseignant, notamment à cause d'erreurs de notation du jeune élève. Cela peut provoquer du stress inutile à finir les devoirs rapidement « *[c'est] même des erreurs de notation vous voyez il avait noté la page en maths par exemple il avait pas noté qu'il fallait faire un seul exercice [...] nous on a fait toute la page d'exercices [...] on a fini à neuf heures du soir mais ça c'était une seule fois* (I.514-518, E1) ».

Philippe pense que l'enfant est conscient de lui-même, de sa situation, de son identité « *il [l'enfant] a compris ses symptômes il a compris qui est [Louis] et il essaye d'optimiser le fonctionnement dans le cadre de l'école de la famille et du parascolaire* (I.536, E1) ». En outre, Louis développe son autonomie personnelle en se rendant au cabinet de la logopédiste par ses propres moyens, et acquière de l' « *auto-perception d'efficacité [...] il [devient] plus sage* (I.206, E2) ». Ici, il est intéressant de noter la progression de l'enfant dans son développement personnel, et le « succès de conscience et de compréhension » qu'il acquière en adoptant une posture réflexive sur son comportement (Zaretskii, 2016, p.157). En effet, Louis développe plusieurs dimensions dans les étapes de son développement : des changements cognitifs et une capacité réflexive par la compréhension de ses difficultés ainsi que des changements au niveau personnel, car il se perçoit comme étant une personne capable de faire certaines choses et accroît son indépendance (Zaretskii, 2013, cité par Nikolaevskaya, 2017, p.157).

Philippe observe l'évolution croissante de la situation de son fils « *il est beaucoup plus sûr de lui beaucoup plus optimiste* (I.502, E2) », et de fait les parents deviennent également plus confiants (I.504, E2). D'après le père, le changement dépendrait, non pas de l'apparition ou de la disparition des divers intervenants soutenant Louis dans sa situation, mais de « *sa maturité de son indépendance progressive qu'il a gagné de ses expériences amicales* (I.506, E2) » en faisant référence au grand nombre d'amis dont son fils s'entoure, et ce, malgré le clivage qui a lieu dans sa classe en raison des différences de niveaux d'apprentissage (I.278, E1).

A travers les ruptures et continuités des différentes sphères d'expérience (Zittoun, 2008) qu'il traverse au long de son développement, Louis mobilise une ressource identitaire (Zittoun & Cesari Lusso, 1998, p.23) comme étayage, au même titre que tout le soutien que peut lui apporter son entourage, c'est-à-dire ses parents et les professionnels. Il lui arrive bien sûr d'avoir du succès dans la réalisation de certaines tâches scolaires, malgré son rythme d'apprentissage en décalage et son père souligne qu'il « *obtient des notes très positives* (I.448, E2) », ce qui rend la famille optimiste par rapport au développement de

l'enfant. Ses efforts étant parfois récompensés, les succès agissent sur Louis comme des ressources socioculturelles (Zittoun & Cesari Lusso, 1998, p.23) dans un contexte où les difficultés d'apprentissage sont apparentes. Cependant d'après Philippe, le défi à relever pour Louis consiste à savoir les « *canaliser* (l.458, E2) ».

b. Stratégies pédagogiques d'étayage

Un élément parmi les stratégies d'étayage qui ressort de manière saillante concerne la position de la famille vis-à-vis de la situation spécifique de Louis. Celle-ci préoccupe en effet les parents (l.79, E2) qui vont recourir à différentes ressources (Zittoun & Cesari Lusso, 1998, p.23) pour lui venir en aide. A plusieurs reprises, Philippe relève lors des entretiens leur propre soutien parental actif et les rôles différents mais complémentaires (Bergonnier-Dupuy, 1997, p.378) que sa femme et lui apportent (l.295-310, E2). Le père s'investit personnellement en lui offrant de l'aide aux devoirs lors d'un rituel constant et régulier (l.476, E1), tandis que la mère offre un appui psychologique et émotionnel en cas de crise (l.346, E2). Ces observations diffèrent clairement de l'interprétation de Clarke-Stewart (1978, citée par Bergonnier-Dupuy, 1997, p.372) sur le soutien didactique de la mère et la stimulation du développement social par le père envers leur enfant, mais rejoint celle de Bergonnier-Dupuy (1997, p.378) qui indique une complémentarité dans les soutiens paternel et maternel auprès de l'enfant (l.295-310, E2). Il est important de préciser ici que l'étude de Clarke-Stewart sur l'engagement parental se réfère certainement aux familles traditionnelles de l'année 1978, un contexte temporel bien spécifique dans lesquelles les pères travaillent et les mères sont des femmes aux foyers. Au 21^{ème} siècle, nous devons prendre en compte cet écart temporel et ajuster nos interprétations en fonction du contexte actuel.

Philippe raconte lors de l'entretien réseau que lui et sa femme se positionnent donc sur la « *network map* (Altissimo, 2016, para 1) » très proches de l'« *ego* (Altissimo, 2016, para 3.1) », c'est-à-dire Louis, car ils s'investissent de manière différente auprès de leur fils (l.18, E2). Wood et al. (1975, cités par Bergonnier-Dupuy, 1997, p.372) identifient également une même « *région de sensibilité à l'instruction* » chez les deux parents, comme c'est le cas pour Philippe et sa femme.

Philippe est devenu le père de Louis à quarante-sept ans (l.4, E1) et la relation avec son fils a toujours été importante aux yeux de Philippe « *on avait une relation très sympa on s'amusait beaucoup on rigolait toujours ensemble* (l.22, E1) », comme à ceux de Louis, qui était impacté lorsque son père était absent par exemple (l.20, E1). Philippe reconnaît que sa femme et lui, par leurs déplacements professionnels, n'ont pas toujours été présents aux côtés de leur fils « *[on était] un couple un peu mobile donc on assurait pas toujours à cet enfant une présence constante* (l.6, E1) » et leur travail leur prend tellement de temps qu'ils ne peuvent pas s'occuper tout le temps de Louis, notamment pour aller le récupérer à la sortie de l'école (l.64, E1). Les ethnothéories parentales (Sabatier, 2005; Lallemand, 2002) de Philippe concernent ici le rapport parental à l'enfant, et leur engagement éducationnel

plus ou moins présent, selon les diverses ruptures et continuités rencontrées lors des sphères d'expériences (Zittoun, 2008).

Le père admet avoir de la peine à stresser et à encourager son fils par la hâte à faire les devoirs « *moi je le presse pas trop j'ai pas trop envie de me mettre à crier sur l'enfant* (I.506, E1) ». Le soutien familial à domicile se met initialement en place contre la volonté de l'enfant qui trouve l'école en deuxième année plutôt ludique, et ne voit pas l'utilité de se mettre à travailler et à faire des efforts (I.126, E1). Dès que l'enseignante d'école maternelle repère les premières difficultés d'apprentissage chez Louis à l'âge de quatre ou cinq ans (I.60, E1 ; I.60, E2), elle prend des mesures pédagogiques radicales et met en place des stratégies d'isolement de l'enfant hors de la classe pour qu'il ne soit pas perturbé par l'agitation de ses camarades ; elle le fait travailler sur une table dans le couloir (I.72-74, E1 ; I.307, E1). Philippe semble être choqué par ces mesures « *une stratégie complètement [...] bizarre celle de le mettre dehors de la classe* (I.70-72, E1). Le père a des attentes (Lallemand, 2002, p.14) sur la prise en charge pédagogique de son fils, et une conception parentale plutôt négative sur l'intervention des enseignants dans la situation de Louis (Sabatier, 2005).

Le statut parental de Philippe lui confère de la peine à « *diagnostiquer son propre enfant* (I.82, E1) ». En outre, Louis ne communique rien de particulier à ses parents, qui doivent deviner ce qui se passe à l'école pour leur fils - à travers les récits imprécis des enseignants (I.580-582, E1) - et qui décident de continuer la scolarité avec la maitresse d'école maternelle (I.106-198, E1). L'enfant a conscience par les stratégies pédagogiques mises en place, qu'il apprend à un rythme d'apprentissage différent de ses camarades et ressent de la détresse (I.100-104, E1). Bien qu'il n'ait pas nécessairement un « succès d'apprentissage » dans cette situation, sa posture réflexive a un effet positif comme « succès de conscience » et contribue à le faire progresser dans son développement personnel (Zaretskii, 2016, p.157).

La transition du parascolaire à l'école primaire provoque un changement de rythme d'apprentissage, qui impacte davantage les performances du jeune élève (I.154-156, E2). Cette transition entre deux sphères d'expérience (Zittoun, 2008) nécessite davantage un soutien externe par l'entourage de l'enfant. L'enseignante de l'école enfantine remarque également ce décalage entre les rythmes d'apprentissage des autres élèves et Louis (I.64, E2).

A la fin de la cinquième année, les parents sont confrontés à une proposition émise par la maitresse d'école publique, celle de faire redoubler l'enfant, et doutent de ce choix pédagogique, sans toutefois s'y opposer (I.108-114, E1). Le père réagit aussitôt en souhaitant s'assurer des bénéfices possibles de ce choix pédagogique pour son fils (I.112-114, E1). Il trouve en outre étrange la proposition de l'institutrice de faire redoubler Louis (I.110, E1), et finalement Philippe et sa femme refusent la proposition de l'enseignante (I.62-64, E2). Leur engagement envers cette situation constitue une stratégie pédagogique d'étayage envers leur fils (Wood, Bruner & Ross, 1976). Selon l'enseignante, l'enfant aurait un « *rythme d'apprentissage [...] pas congruent aux attentes de l'âge* (I.64, E2). Elle fait appel

à la « *sous-directrice un peu experte [...] en psychopédagogie* (I.116-118, E1) » et Louis passe son « *premier test [...] de profil et de performance* (I.118-120, E1) ». Les résultats du test démontrent des capacités intellectuelles de l'enfant, bien qu'il n'ait pas « *acquis tous les objectifs* (I.120, E1) et l'institution ne fait finalement pas redoubler l'enfant. Les ethnothéories parentales de Philippe (Lallemand, 2002 ; Sabatier, 2005) décrivent ainsi les premières contributions des interventions parentales, professionnelles et pédagogiques comme « co-éducateurs » dans la prise en charge des difficultés de Louis (Conus & Ogay, 2014, p.97).

Les parents, inquiets de ces stratégies pédagogiques, décident d'aller consulter des spécialistes pour identifier et comprendre le type de problèmes que peut avoir leur fils, car ils ont de la difficulté à poser un diagnostic par eux-mêmes, comme Philippe le souligne dans l'extrait « *c'est difficile d'avoir de la distance pour [...] détecter bien les choses* (I.96-100, E1). Comme ils commencent à cerner petit à petit les difficultés de Louis, ils changent leur regard sur son comportement, mais sans effectuer d' « *actions précises* (I.88, E2)».

Ainsi, afin d'aider davantage leur enfant, ils sont disposés à adopter un « *rôle actif* (I.128, E1)» et à se renseigner dès à présent sur les observations du comportement de Louis (I.128-130, E1). Pour cela, ils font tout d'abord appel à une neuropsychiatre « *très experte [...] dans les dynamiques enfantines [...] et aussi dans les relations familiales* (I.130-132, E1)». En effet, Philippe et sa femme considèrent qu'il peut y avoir des « *problèmes systémiques* (I.132, E1)» à l'échelle de la famille, et pas seulement chez l'enfant (I.132-134, E1).

En outre, comme la famille a émigré depuis l'Italie pour le travail du père en Suisse, les difficultés d'apprentissage de l'enfant peuvent provenir d'une « *fragilisation de la condition sociale due à la migration disons au déplacement de la famille en Suisse* (I.136, E1)», comme le suppose la neuropsychiatre, qui travaille ensuite sur les « *angoisses de séparation* (I.140-142, E1)» de l'enfant sur la base de son hypothèse. Ainsi, la migration est un facteur culturel du point de vue des changements entre les cultures suisse et italienne (I.644-648, E1). Le fait que l'enfant traverse des « ruptures » et des « continuités » à travers ses sphères d'expérience (Zittoun, 2008), notamment le déplacement d'un pays à un autre, influe sur son parcours scolaire, et peut être source de difficulté d'apprentissage.

La spécialiste de l'attention suit Louis « *un peu au début pendant une longue période [...] chaque dix [...] ans* (I.134-136, E1)». La neuropsychiatre travaille de façon occasionnelle avec l'enfant depuis l'âge de quatre ans à sept ans (I.66-68, E2) et est consultée régulièrement par les parents « *[...] pour essayer de comprendre et de mettre [...] à jour des stratégies* (I.82, E2). En effet, Philippe confie que sa femme et lui manquent d'informations précises par le compte-rendu des spécialistes pour déterminer le problème chez leur fils (I.84, E2).

Au final, Philippe souligne tout de même, que malgré leur anxiété vis-à-vis des difficultés d'apprentissage de leur enfant, dont ils sont conscients à cause de son rythme d'apprentissage (I.448, E2), ils sont « *plus optimistes qu'avant donc c'est clair qu'il y a eu un changement important* (I.502-503, E2)». Philippe attribue ici de la signification aux

interventions variées autour de son fils, et contribue à construire une réalité sociale par son point de vue actuel (Flick, 2014, p.76-81 ; voir aussi Charmaz, 2001).

La neuropsychiatre invite la famille à consulter une ergothérapeute pour vérifier si l'enfant n'a pas de problèmes attentionnels qui découleraient de problèmes d'écriture au niveau des « *gestions de l'espace d'écriture [pour] exécuter des tâches très précises* (I.146-148, E1) ». Les séances d'ergothérapeute ne fournissent pas de résultat sur les problèmes d'attention et Louis continue son cursus scolaire, à travers d'autres sphères d'expérience éducative (Zittoun, 2008). A la septième et huitième année, la nouvelle enseignante l'observe sur la demande des parents et trouve qu'il n'a aucun dysfonctionnement cognitif, mais un problème d'organisation générale (I.164-168, E1).

Les parents poursuivent leur quête sur l'origine des difficultés d'apprentissage et ont recours à une première logopédiste, sur une hypothèse dyslexique de l'enseignante (I.172, E1 ; I.288, E1). Il peut être en effet utile, dans le cadre d'une prise en charge de troubles de l'apprentissage, notamment la dyslexie, de s'adresser à des logopédistes (Bosse, 2004, p.233).

La logopédiste ainsi que la neuropsychiatre qui suit Louis pendant cette période semblent trouver qu'il y a un problème autour de l'attention (I.290, E1), ce qui oriente les procédures diagnostiques de la série des logopédistes en charge de l'enfant. En coopérant avec plusieurs professionnels, dont la neuropsychiatre, lors « *[d'un] bilan cognitif [...] un bilan attentionnel [...] et un bilan logopédiste* (I.168-170, E2) », autour de la situation de Louis, ils découvrent que Louis « [...] *est très intelligent il semble avoir un problème d'attention qui découle d'une problématique dyslexique* (I.170, E2) ». Philippe déclare que son fils est perçu alors comme « *dyslexique [...] un peu dyslexique* », mais ils ne savent pas « [...] *dans quelle mesure* (I.172, E2) ».

Selon le père, la première logopédiste ne remarque pas d'indices sur les compétences intellectuelles extraordinaires de l'enfant, qui serait « [...] *surdoué* (I.214, E2) », avec « *une intelligence qui dépasse la moyenne* (I.214, E2) ». Philippe est conscient du risque que son enfant soit étiqueté « *handicapé* (I.216, E2) » si les personnes qui le prennent en charge n'approfondissent pas les diagnostics. Il admet que son fils est « *un peu spécial* (I.220, E2) », mais il met tout en œuvre, en recourant à un large réseau de soutien comme ressource socioculturelle (Zittoun & Cesari Lusso, 1998, p.23), pour aider Louis à surmonter ses difficultés d'apprentissage, dans un milieu scolaire qui exige des « *performances scolaires* » standardisées (I.224, E2). Le père est conscient que son fils a de la difficulté à s'intégrer dans les modalités évaluatives des systèmes scolaires suisses (I.224-226, E2), particulièrement lorsqu'il reçoit des résultats d'évaluation très aléatoires « *il peut arriver en maths le jour avant avec insuffisance [...] et le lendemain avec félicitation [...] ça varie* (I.454-457, E2) ».

La première logopédiste effectue des séances de psycho-diagnose avec l'enfant et pose un diagnostic alarmant d'une « *dyslexie [...] profonde sévère* (I.292-294, E1) », qui pourrait être soignée par le biais de médicaments (I.178-180, E1). Son père affirme que lors des tests logopédiques basés sur l'association de la « *vitesse d'exécution [à] l'intelligence* (I.260, E2) »,

Louis réagit sous la forte pression en se bloquant (l.256-260, E2). Philippe exprime alors son opinion vis-à-vis des tests mêlant les aspects de rapidité et d'intelligence, dont il a une représentation négative « *une chose à ne jamais faire* (l.260-262, E2) ».

Ils doutent de ce diagnostic, Philippe s'étant dit « *elle se trompe* (l.186, E2) » et décident d'aller consulter une seconde logopédiste, plus âgée et qui leur semble être plus expérimentée (l.190-192, E2). Celle-ci procède à des observations sur Louis, sans aucun test, et trouve qu'il a des « *petites traces de dyslexie très légère* (l.192, E1) ». Ce diagnostic diffère totalement de celui de la première logopédiste (l.292-294, E1). La deuxième logopédiste souhaiterait vérifier « [...] *s'il y a encore une fois un problème attentionnel qui se combine avec la dyslexie et qui donnerait ce cadre de difficulté d'apprentissage large* (l.192, E1) ». Philippe relate qu'elle a aidé Louis dans la réalisation de ses devoirs, comme ce qu'il avait vécu au parascolaire, certainement en raison du diagnostic de dyslexie légère (l.196-200, E2).

Cette orthophoniste suit l'enfant pendant presque deux ans et demi, à l'âge de sept ou huit ans, et estime plus tard qu'elle peut interrompre le traitement logopédique à ses dix ans (l.163, E1 ; l.194, E1). Cette décision se réfère à l'évolution temporelle des acteurs du réseau de soutien de Louis, identifiée grâce à la méthode qualitative d'entretien réseau (Hollstein, 2014, p.8).

Après avoir décelé des difficultés d'attention et de mémoire chez Louis (l.206, E2), la deuxième logopédiste réoriente les parents chez un confrère neuropsychiatre (l.208, E2), qui réalise un autre bilan et diagnostique Louis d'une « *dyslexie légère* », contredisant ainsi le résultat précédent de la première logopédiste (l.194-198, E1). Cette collaboration professionnelle entre logopédistes et neuropsychiatres dans la prise en charge des difficultés d'apprentissage fonctionne comme ressource (Zittoun & Cesari Lusso, 1998, p.23), car ces différents « *co-éducateurs* » agissent dans le même sens pour étayer Louis (Conus & Ogay, 2014, p.97).

Elle ajoute même que l'enfant pourrait être HPI (l.202, E1) et qu'il « *faut surtout l'accompagner parce qu'il doit pas perdre [...] cette très grande potentialité* (l.204-206, E1) ». La spécialiste de l'attention met en garde les parents contre les problèmes d'intégration d'un enfant « *surdoué* » à l'école, car « *l'école n'est pas suffisamment prête à accepter ce genre d'enfants* (l.206, E1) ». En outre, elle les prévient que leur fils semble porter trop d'attention aux « *comportements sociaux* » de ses camarades et que cette attitude peut porter préjudice à sa situation scolaire (l.418, E1). Louis peut effectivement être distrait par les stimuli de son environnement et avoir de la peine à les inhiber lors de la réalisation d'une tâche scolaire, ce qui risque de causer des erreurs (Bourgueil, 2007, p.66).

A ce propos, sur la demande de l'enseignante qui est à présent informée du diagnostic, l'école accepte d'établir des « *mesures spéciales* », telles qu'accorder du temps supplémentaire à Louis, le placer au « *premier rang assis devant l'enseignante* (l.222, E1) » pour éviter qu'il soit distrait en classe et l'aider ainsi à vaincre ses difficultés d'apprentissage. Un travail

d'adaptation pédagogique vise en effet à prévenir ces troubles chez l'enfant (Bosse, 2004, p.233).

Les enseignants adaptent donc les conditions d'évaluation standardisées pour permettre à l'enfant de progresser à son propre rythme d'apprentissage, sans être pénalisé par le temps d'exécution des épreuves comme critère d'évaluation scolaire (I.230-234, E1). Toutefois, Philippe a des doutes sur la constance de ces mesures d'adaptation au-delà de la « *huitième harmos* (I.544, E2) », lorsqu'il y aura transition vers un nouveau cycle scolaire (I.544-548, E2) et donc un changement vers une nouvelle sphère d'expérience (Zittoun, 2008).

De son côté, le père relate qu'il s'investit beaucoup dans la relation avec son fils (I.353-354, E1) et se rend très disponible pour l'aider aux devoirs après son travail (I.354, E2). Son récit contredit l'observation de Clarke-Stewart (1978, citée par Bergonnier-Dupuy, 1997, p.372), qui perçoit la mère comme offrant un soutien pédagogique, et le père comme s'intéressant au développement social de l'enfant.

Depuis l'apparition de la dyslexie suspectée, il n'y a pas de changement concret dans leur relation; bien que le père soit anxieux des résultats des diagnostics, il les trouve plutôt optimistes en fin de compte (I.355-360, E1). L'investissement du père se renforce dans sa gestion des devoirs lors du soutien familial à domicile qu'il offre régulièrement à Louis: il modifie légèrement son rôle auprès de son fils lors des séances d'aide aux devoirs, en fonction du degré de difficulté des devoirs, et le surveille plus en restant assis à ses côtés (I.364, E1).

Philippe explique son rituel d'aide aux devoirs auprès de son fils lors des deux entretiens de recherche, mais particulièrement lors de l'entretien biographique-centré sur un problème. Les séances de soutien familial père-fils se déroulent toujours de la même façon « [...] *depuis deux ans [...] quand il rentre de l'école d'habitude on se met pas au travail tout de suite on choisit un moment de la journée un peu plus détendu [...] par exemple plutôt vers les dix-huit heures trente* I.478-480, E1) ». Philippe suit son enfant régulièrement « *environ quatre fois par semaine* (I.545-546, E1) » pendant une séance d'« *environ une heure pas plus* (I.504, E1) » et l'accompagne aux devoirs durant le soir, après son travail, en étant présent à côté de lui (I.368, E1). En effet, selon lui, « *il suffit d'avoir un contrôle quasi physique* (I.508, E1) ».

Tout en vaquant à ses propres occupations, Philippe s'occupe d'aider son fils pour des exercices scolaires ou pour la préparation de futurs contrôles (I.290, E2), en surveillant souvent si son fils est concentré ou au contraire distrait par un quelconque objet (I.510, E1). En fonction du degré de difficulté des devoirs, que ce soit une « *une liste de mots à transcrire [...] ou un petit contrôle orthographe* (I.554-556, E1) », le père peut varier sa gestion des devoirs, ce qui est une ressource pédagogique pour Louis. En outre, la nature des devoirs, leur quantité et leur répartition pour les jours de la semaine dépend de l'organisation de la classe scolaire ainsi que des obligations exigées par les enseignants ; s'il y a une mauvaise organisation, Philippe relève qu'il peut y avoir des jours sans devoirs ou beaucoup trop de devoirs pour un seul jour (I.548-550, E1). Il explique que certains espaces dans la maison sont appropriés pour tenir des séances de soutien, tels que « *la chambre de Louis* (I.388,

E2)», tandis que d'autres comme des pièces trop grandes ou comme les chambres à coucher ne sont pas pratiques (I.392-398, E2).

Quant à la mère, elle remplace le père quand il ne peut pas donner du soutien parental à domicile, et a un statut autoritaire dans la relation avec son fils (I.566, E1). Comme elle ne parle pas autant bien français que son mari (I.557-560, E1), elle ne s'engage pas dans l'aide aux devoirs et le père s'en occupe volontiers après son travail (I.478-480, E1). Cette observation diffère des découvertes au sujet du soutien familial de Clarke-Stewart (1978, citée par Bergonnier-Dupuy, 1997, p.372) car c'est le père, et non la mère, qui offre un soutien didactique à Louis. Selon Philippe, la mère représenterait plutôt le « *doudou affectif* (I.466, E2) » de son fils, auquel elle apporte du réconfort et de l'apaisement. Ainsi, sur des plans d'étayage (Wood, Bruner & Ross, 1976) différents, les parents s'investissent auprès de leur fils de manière complémentaire, ce que considère également Bergonnier-Dupuy (1997, p.378). Philippe explique que sa femme et lui ont des rôles parentaux différents – un rôle actif du père et un rôle passif de la mère (I.562, E1) « *elle [la mère] est moins engagée que moi j'ai pris en main la situation quand j'ai vu que la situation était un peu critique à l'école j'ai dit « non mais je m'occupe de ça » [...] donc elle est restée un peu dehors* (I.562-566, E1) ». Dans leur famille, chaque membre a donc un rôle bien spécifique et une identité reconnue par les autres, pour que Philippe, sa femme et Louis connaissent leur place et leurs responsabilités dans les actions familiales liées aux pratiques pédagogiques, notamment (Iannaccone & Marsico, 2013, p.139).

Par rapport au premier entretien sur le réseau de soutien de l'enfant, et par conséquent, sur les stratégies pédagogiques d'étayage, l'entretien réseau fournit des informations plus approfondies car Philippe peut s'aider d'une carte de réseau (Altissimo, 2016) et associer la relation entre l'« *ego* » et les « *alteri* » de manière visuelle (Altissimo, 2016, para 3.1). Il est très intéressant de relever que l'interviewé change de couleur de « Post-it » en fonction de l'importance du rôle de la seconde logopédiste. Toutefois, le premier entretien avait permis à la chercheuse d'accéder aux représentations parentales du père (Conus & Ogay, 2014 ; Lallemand, 2002 ; voir aussi Sabatier, 2005) sur l'évolution des interventions parentales, pédagogiques et professionnelles auprès de l'enfant, comme en témoigne le nombre d'extraits provenant du premier entretien, mentionnés ci-dessus.

A la suite de l'entretien réseau, la visualisation globale de la carte complétée par Philippe nous indique une concentration des « Post-it » situés proche de l'« *ego* », qui signifie un rôle important des « *alteri* » dans le réseau de soutien de Louis (Altissimo, 2016, para 3.1). Ainsi, les acteurs principaux qui interviennent sont premièrement les parents : le père pour un soutien « *métacognitif rationnel* (I.308, E2) » en aidant Louis pour les devoirs (I.464, E2), et la mère pour un soutien psychologique et émotionnel pour les « *problèmes d'amitié ou rupture d'amitié avec des copains* (I.464, E2) ». Il y a une véritable répartition des rôles parmi les parents (I.278-284, E2) et Philippe semble avoir une vision très claire de cette séparation, et la représente par « *c'est toujours le même schéma c'est [...] un schéma facile* (I.298-300, E2) ».

Il explique également que les parents jouent un rôle encore plus important que les autres interventions mentionnées, car sans eux « *[il sait] pas dans quelle mesure sans [ses] interventions et les interventions psychologiques de la maman [il] pense que les choses se seraient passées bien différemment* (I.342, E2) ». Philippe reconnaît toutefois que l'école intervient de manière efficace dans la situation de Louis (I.342, E2), mais en insistant toujours sur l'importance du soutien parental régulier dans le cursus scolaire de l'enfant (I.349-350, E2). Les parents ont besoin d'être rassurés quant à l'éducation de leur enfant, et perçoivent l'école comme devant être un accompagnement pédagogique adapté au rythme d'apprentissage des élèves (Iannaccone & Marsico, 2013, p.162).

Les séances de soutien scolaire se mettent en place pour Louis uniquement à partir de l'âge de ses six ans (I.150, E2) lors de la transition « *du parascolaire à l'école primaire* (I.154, E2) ». Comme il y a du soutien scolaire pour la moitié de la classe, et que Philippe, de son côté, aide son fils aux devoirs, la présence d'un-e éventuel-le professeur-e de soutien n'est pas requise (I.609-616, E1) ni aucun « *soutien externe à l'école* (I.352, E2) ». Or, Glasman et al. (1991) ne sont pas de cet avis car ils affirment qu'un soutien périscolaire, dont le suivi d'un-e professeur-e de soutien, est nécessaire pour lutter contre les difficultés d'apprentissage.

De plus, Philippe distingue les enseignants de soutien des autres instituteurs, dont la fonction auprès du jeune élève est différente (I.158, E2). Pour lui, il est important que les enseignants qui assurent le soutien effectuent un travail de qualité et qu'ils « *soient conscients de la situation avec Louis* (I.554-556, E2) ». En effet, il se représente de manière consciente des écarts entre professeurs parmi le corps enseignant (Super & Harkness, 1986, 1996, cités par Conus & Ogay, 2014, p.98) : certains sont au courant de la situation de Louis, tandis que d'autres semblent tout ignorer de l'enfant, de son comportement et de ses difficultés (I.568-570, E2). Il est courant en effet que les méthodes pédagogiques entre enseignants soient divergentes (Iannaccone & Marsico, 2013, p.137).

Pour résumer les différentes interventions professionnelles agissant comme stratégies d'étayage dans la situation scolaire de Louis, en plus de ces parents, il y a eu « *[des] acteurs principaux [...] logopédiste neuropsychiatre ergothérapeute logopédiste un logopédiste deux [...] et soutien scolaire pour la classe disons* (I.617-620, E1) ». A la suite de cette déclaration, Philippe a une soudaine prise de conscience du grand nombre d'intervenants impliqués dans le réseau de soutien large mis en place pour Louis (I.622, E1).

Les différents acteurs apparaissent et disparaissent au cours du temps (I.18, E2), selon l'importance et la nécessité de leur action professionnelle et pédagogique auprès de l'enfant en difficulté. Cette constatation fait référence à la théorie d'évolution temporelle des intervenants des réseaux de soutien par Hollstein (2014, p.8).

Entre autres, les suivis neuropsychiatriques et logopédiques se sont modifiés au fil du temps car Louis ne nécessitait plus leur aide (I.20, E2). Seul le rôle actif des parents reste constant (I.412, E2) et a été le soutien principal jusqu'à ce que Louis atteigne l'âge de huit ou neuf ans, suivi par celui des « *enseignants de soutien et ces gens qui assurent un peu les cours de soutien* (I.327-328, E2) ». Ceux-ci auraient permis à Louis de rattraper son rythme

d'apprentissage en l'aidant à comprendre les explications des tâches scolaires, dans la relation avec l'enseignant et sont donc perçus comme « *bénéfiques* » par Philippe (I.336, E2).

Du point de vue de Louis, Philippe explique qu'il semble plutôt bien apprécier le soutien donné à l'école, car il « *rôle jamais* (I.496, E2) » et « *y va volontiers* (I.494, E2) ». Ainsi, les parents ont beaucoup moins de préoccupations par rapport à l'école « *tout semble en équilibre* (I.498, E2) ».

Philippe récapitule les actions des divers intervenants dans la situation scolaire de Louis : l'identification du problème chez l'enfant (I.356, E2), la mise en place de mesures spéciales par l'école, un suivi logopédique important pendant deux ans, des sept ans aux neuf ans de Louis et une prise en charge précoce et individuelle grâce à la neuropsychiatre (I.358, E2). Le père insiste particulièrement sur le rôle majeur du « *soutien scolaire* » et des « *mesures pédagogiques spéciales* » entrepris auprès de Louis (I.406-408, E2), tandis qu'il semble critiquer la « *posture [...] pédagogique [...] de l'école* (I.416-418, E2) » non adaptée aux performances de l'élève atteintes par ses difficultés d'apprentissage (I.416-424, E2). Concernant l'évolution temporelle des intervenants professionnels (Hollstein, 2014, p.8), il y a progressivement la disparition du suivi logopédique, de la prise en charge de la neuropsychiatre et l'absence des « *enseignantes des années précédentes* » (I.468-470, E2). Ce sont les décisions de Philippe qui sont en partie responsables de ces modifications dans le temps, car il mobilise ses connaissances et son réseau comme ressources et peut, selon ses croyances, prendre le risque de cesser l'intervention d'un des spécialistes, comme la première logopédiste (I.186, E2). Toutefois, la deuxième logopédiste a interrompu d'elle-même son suivi auprès de Louis (I.163, E1).

Les soutiens restants sont « *le soutien institutionnel à l'école* » et le soutien familial (I.472-475, E2). En effet, de son côté, le père déclare qu'il poursuivra son activité de soutien auprès de son fils (I.530-532, E2).

Philippe souligne le maintien futur du soutien de l'école en décrivant « *[...] il a quand même du monde qui l'accompagne un dossier de soutien* », ce qui montre que l'institution scolaire planifie des mesures pour les années suivantes (I.530-536, E2) ». Il tient également à préciser que l'école informe au fur et à mesure les nouveaux enseignants sur la situation de Louis, ce qui lui assure une certaine protection (I.538-540, E2). Pour finir, selon le père, les éducatrices supervisant des activités ludiques au début du parcours scolaire de l'enfant ne jouent pas un rôle significatif, car elles n'avaient pas observé d'indices de difficultés d'apprentissage chez Louis, dont le déficit de l'attention (I.624-626, E1).

Philippe clôture l'entretien réseau en proposant d'appeler le réseau de soutien de Louis par le terme « *réseau [...] de soutien à la personne* (I.605-606, E2) », en expliquant que « *[...] eux ils font du soutien scolaire [lui] et [sa] femme [font] du soutien parascolaire et personnel* (I.606, E2) ».

Sur la « *network map* (Altissimo, 2016, para 1)», il esquisse un *cluster* pour isoler en un petit groupe certains acteurs du réseau de soutien en un « *micro-réseau [qui] se base sur la synergie [...] affective entre ces éléments* (l.616-618, E2)» ; il s'agit des acteurs parentaux, des enseignants de soutien et des cours de soutien (cf. Annexes).

Pour finir, les microsystèmes fonctionnels et dysfonctionnels jouent respectivement un rôle positif et négatif comme contexte socioculturel « *parce qu'un système qui fonctionne bien évidemment aura tendance à canaliser l'attention de l'enfant* (l.634-636, E1)», tandis que ceux qui dysfonctionnent ont un impact négatif sur le taux de concentration de l'enfant (l.629-636, E1).

Tous les acteurs impliqués dans la prise en charge des troubles de l'apprentissage de Louis et mentionnés dans les extraits présentés ci-dessus sont ancrés dans des «*systèmes d'activité interconnectés*» (Engeström, 2001, p.140). Tout d'abord, il y a le système d'activité des parents dont les rôles différents mais complémentaires contribuent à agir au niveau didactique et psychologique, en particulier le soutien du père pour l'aide aux devoirs. En deuxième position se situe le système d'activité de l'institution scolaire, qui doit établir des mesures d'adaptation pédagogique pour faire face à la situation particulière de l'enfant, au niveau des enseignements, des évaluations et des cours de soutien, notamment. En troisième position, les spécialistes tels que logopédistes, neuropsychiatres et ergothérapeutes suivent l'enfant pendant une période pour enquêter sur son comportement à l'aide de tests et d'observations, dont les diagnostics peuvent différer ou se ressembler d'un professionnel à l'autre.

Ainsi, ces diverses interventions parentales, professionnelles et pédagogiques fonctionnent comme « co-éducateurs » (Conus & Ogay, 2014, p. 97) dans le « *réseau de soutien à la personne* (l.605-606, E2)» concernant Louis, et contribuent de manière homogène à étayer l'enfant en difficulté d'apprentissage à travers ses sphères d'expérience dans le milieu de l'éducation (Zittoun, 2008).

c. Stratégies contre l'inattention

En ce qui concerne les stratégies ciblant précisément les difficultés d'apprentissage, le trouble de l'attention chez les deux enfants et la dyslexie de Louis, autant Emma que Philippe ont en mis en place plusieurs selon les situations et les besoins respectifs de Julien et de Louis.

Dans le cas de ce dernier, Philippe s'engage à étayer son fils dans son parcours d'apprentissage tandis que la mère de Louis « [...] *soutient Louis comme personne* (l.444, E2) ». La séance d'observation de la séquence d'aide aux devoirs fournie par Philippe associe de manière similaire le récit du père lors du premier entretien aux pratiques pédagogiques qu'il met en place dans l'aide aux devoirs auprès de son fils. Nous assistons dans l'exemple ci-après à une étroite corrélation entre les ethnothéories parentales et les pratiques éducatives (Sabatier, 2005).

J'ai pu voir qu'effectivement, le père s'assied à côté de son fils comme il le narrait « *on se met à côté [...] il suffit d'avoir un contrôle quasi physique* (I.508, E1) », en cas d'indices de distraction (I.510, E1). En effet, Philippe se prend le temps de prêter attention au comportement de Louis « [...] *de temps en temps je lui dis « non mais arrête de toucher cet objet lâche ça euh concentre-toi » donc j'étais [...] y'a tout un rituel* (I.510, E1) ». La relation père-fils dans le contexte de soutien familial est ancrée dans un scénario sociomatériel (Moro, 2011, cité par Iannaccone, Savarese & Manzi, 2018, p.6) propre à la mise en place d'une « *zone proximale de développement* », un espace d'action permettant la collaboration entre l'adulte et l'enfant (Zaretskii, 2016, p.150). Philippe endosse une fonction de « *counselor* (Zaretskii, 2016, p.156) » pour étayer Louis lorsqu'il est confronté à une situation problématique (Zaretskii, 2009, p.77). En cas de manifestations d'un déficit d'attention autour d'un objet, qui consistent en un « *problem epicenter* (Zaretskii, 2009, p.88) », l'enfant nécessite une ressource pédagogique pour le surmonter ; Philippe intervient alors en lui demandant de cesser « [...] *de toucher cet objet* (I.510, E1) » et de rester concentré sur l'exercice. Cet échange triadique basé sur une attention conjointe s'articule autour de l'objet de distraction, qui a une fonction de médiateur lors de la pratique pédagogique (Iannaccone, Savarese & Manzi, 2018, p.3).

L'exercice prend du temps car Louis est rapidement distrait et « [...] [Philippe] [doit] le surveiller tout le temps (I.604, E1) ». Philippe raconte qu'il gesticule sans bouger de la chaise, mais que l'enfant peut réaliser « *plusieurs choses à la fois* (I.370, E1) ». La surveillance du père est indispensable aux yeux de Philippe, car elle permet de réguler sa gestion du temps, compétence plutôt difficile pour Louis, car « *sinon il va prendre quatre heures pour faire une chose qui dure dix minutes (.) il se lève de temps en temps il part il va faire autre chose après il oublie qu'il était en train de [...]* (I.604-606, E1) ».

La méthode d'observation d'une séance typique de soutien familial à domicile permet à la chercheuse de vérifier la cohérence entre le récit de Philippe et son action pédagogique, car comme Sabatier (2005) le suggère, les représentations et les pratiques éducatives sont connectés d'une certaine façon. De plus, les stratégies éducatives ainsi que l'engagement parental dans la réalisation des devoirs scolaires et dans la relation avec Louis sont visibles par l'observation des activités (Cattaruzza, Iannaccone & Arcidiacono, in press, p.4), comme c'est le cas pour la séance d'aide aux devoirs entre le père et son fils.

En visionnant l'enregistrement, nous pouvons en effet constater plusieurs éléments d'interaction entre Philippe et son fils, assis côte à côte. Tout d'abord, le père donne de l'aide aux devoirs à son fils dans la chambre de celui-ci, à une table de travail qui semble être le bureau de l'enfant. La caméra étant positionnée sur le bureau à proximité des participants, la gestuelle et la conversation nous sont nettement visibles. Toutefois, l'angle de la caméra ne nous permet pas de distinguer les documents scolaires sur lesquels l'enfant et son père travaillent.

L'observation filmée rend visible certains actes pédagogiques. Tout d'abord, l'échange entre les interactants semble indiquer que l'enfant doit réaliser un exercice en allemand, abordant la thématique de la conjugaison. Pour ce faire, il est aidé par son père, qui

entreprend plusieurs méthodes comme accompagnement pédagogique (Bourgueil, 2007, p.63) : une écoute attentive et continue, des échanges de regards (l.3, OB ; l.13, OB ; l.17, OB), des réponses et des acquiescements (l.5, OB ; l.13, OB ; l.21, OB ; l.25, OB), des encouragements (l.3, OB ; l.5, OB), des reprises des propos de Louis pour le corriger si nécessaire (l.11, OB ; l.19, OB), des répétitions de la consigne (l.1, OB), des explications (l.15, OB) et des questions pour vérifier que son fils a compris ce qu'on attend de lui (l.9, OB ; l.23, OB ; l.31, OB). De plus, l'activité communicationnelle de Philippe et Louis se situe dans un scénario sociomatériel (Moro, 2011, cité par Iannaccone, Savarese & Manzi, 2018, p.6) autour de la manipulation des objets du contexte scolaire, tels que le cahier d'école et le crayon (Rothier-Bautzer, 1998, p.81). Le père va en effet s'appuyer à plusieurs reprises sur les objets d'apprentissage, pour attirer l'attention de son fils, soit par le regard (l.7, OB ; l.11, OB ; l.13, OB ; l.33, OB) soit par le toucher (l.11, OB ; l.13, OB ; l.19, OB ; l.23, OB).

Lors de l'observation, on peut identifier plusieurs stratégies contre l'inattention (Bourgueil, 2007, p.69) que Philippe applique pour étayer son fils dans ses devoirs. Tout d'abord, il répète la consigne à son fils « *alors Louis vas-y tu as compris l'exercice qu'est-ce que tu dois faire ?* (l.1, OB) ». Ils s'échangent ensuite un regard, l'enfant hausse les épaules et le père l'encourage (l.23, OB). Louis s'appuie sur sa feuille d'exercices, tout en posant sa main sur le cahier et en bougeant son dos, et confie à son père ce qu'il a compris de la consigne « *euh [...] je dois faire je dois mettre les verbes d'avant* (l.4, OB) ». Philippe continue de l'encourager, en acquiesçant (l.5, OB).

Le père doit souvent soutenir son fils dans ses propositions, pour s'assurer qu'il a bien assimilé la signification des mots en allemand. Ainsi, Philippe interroge son fils afin de clarifier le sens de l'énoncé « *qu'est-ce que ça veut dire « um halb sieben » ?* (l.9, OB) ». Louis lui répond en traduisant de l'allemand au français « *à six heures et demie* » après avoir utilisé le crayon comme objet pour s'amuser, et évite le regard de son père (l.10, OB). L'enfant utilise l'objet d'apprentissage dans une perspective sociomatérielle, car il transmet à l'adulte une motivation à jouer (Iannaccone, Savarese & Manzi, 2018, p.3-4).

Philippe reprend ensuite les propos de Louis tout en attirant l'attention de son fils sur le cahier (l.11, OB). Louis développe son raisonnement cognitif à haute voix « *ben j'sais pas moi ce s'rait [...] qu'est-ce qu'il pourrait faire à six heures et demie [...] il pourrait s'éveiller* (l.12, OB) », à la suite de quoi son père acquiesce et lui montre à nouveau le cahier (l.13, OB). Louis suit son regard et Philippe l'observe, comme s'il semblait attendre une réponse de sa part (l.13, OB). L'attention conjointe autour du cahier d'école influe sur la dynamique de l'interaction, et contribue à faire progresser l'enfant dans l'exercice (Iannaccone, Savarese & Manzi, 2018, p.3).

S'ensuit une lecture des phrases de l'exercice comme stratégie d'étayage (Wood, Bruner & Ross, 1976, p.98) pour aider Louis à les compléter ainsi qu'une question de clarification « [...] *wann die schule* » que signifie qu'est-ce que signifie (l.13, OB) ». Louis comprend la question car il répond à son interlocuteur « *il va à l'école non quand va à l'école* (l.14, OB) ». Le père reprend ses propos « *oui quand va à l'école ça c'est « der unterricht um zwölf uhr »* (l.15, OB) ».

Toujours en train de se repositionner et de bouger son corps d'un côté, Louis porte son attention sur le cahier et énonce « *cou-le cours* (l.16, OB) » en réaction à l'énoncé de Philippe. Celui-ci le regarde, comme pour l'encourager à terminer son raisonnement, qui paraît incomplet. Louis gesticule sur sa chaise et propose « *le cours à douze heures* (l.18, OB) » pour clore son énoncé. Le père répète l'énoncé précédent de son fils afin de confirmer la réponse, et de soutenir son fils. Louis ajoute « *il [Tim] finit le cours [...] ça veut dire arrêter* (l.20, OB) », auquel Philippe acquiesce verbalement. Dans la continuité de son énoncé, Louis décide de traduire le mot français « arrêter » en « *aufhören* (l.22, OB) ».

Philippe l'encourage à poursuivre l'exercice, en lui montrant le cahier, toujours dans une finalité sociomatérielle (Iannaccone, Savarese & Manzi, 2018, p.3) et lui demande la signification de l'expression en allemand « *Am Abend* (l.23, OB) ». Il semble que Louis comprenne la question, car il répond « *ah le dîner du soir* (l.24, OB) », en faisant référence à la traduction du mot « [...] *Abend* (l.23, OB) ». Satisfait de la réponse, Philippe interroge « *wann* », et Louis réagit par cette phrase « *quand il [...] seine [...] quand il va chez sa grand-mère* (l.28, OB) ». Il laisse ensuite échapper un mot en italien « *cosa* (l.30, OB) ». Il semble vouloir faire un aparté directement à son père, qui comprend l'italien, et n'est alors plus centré sur l'exercice d'allemand. Philippe souhaite recentrer l'attention de Louis sur l'exercice car il questionne ensuite « « *am Sonntag* » *Sonntag qu'est-ce que signifie (.) mh alors vas-y* (l.31, OB). L'expression d'encouragement « *vas-y* (l.31, OB) » consiste en une stratégie contre l'inattention afin de s'assurer de la concentration de l'enfant (Bourgueil, 2007, p.69).

Il est important de relever que le comportement des deux parents a également un effet sur la gestion des devoirs de Louis comme Philippe en témoigne « *si moi et ma femme faisons mille autres choses pendant que Louis exécute ses devoirs évidemment c'est le chaos aussi pour lui* (l.638, E1) ». Cet énoncé fait écho à la théorie de Bourgueil sur la fonction de l'attention focalisée qui sert à sélectionner les informations de l'environnement parmi les stimuli distracteurs (Bourgueil, 2007, p.66). Philippe semble signifier dans cet extrait que Louis a de la peine à inhiber les signaux non pertinents autour de lui lorsque ses parents vaquent à des occupations différentes des tâches scolaires qu'il doit réaliser (Bourgueil, 2007, p.66).

Le père s'investit personnellement pour soutenir son fils dans ses difficultés scolaires, mais ses tentatives s'avèrent être vaines selon lui « *j'ai l'impression que ça fonctionne pas j'ai essayé [...] dans les faits j'ai jamais pu observer* (l.657-660, E1) ». En outre, Philippe trouve que les stratégies pédagogiques mises en place par l'école visant à lutter contre les difficultés d'apprentissage de Louis n'ont pas d'effet positif sur l'enfant (l.70, E1). Elles consistent à isoler Louis de ses camarades en le faisant travailler « *dans le couloir [...] sur une petite table* (l.72, E1) » car l'enseignante pense que leur présence peut le perturber, l'enfant ayant une personnalité curieuse et des troubles attentionnels (l.70, E1). Cette stratégie contre l'inattention est perçue par Philippe comme « [...] *une mesure complètement hors de toute théorie pédagogique* (l.78, E1) » ou encore « [...] *pas une très bonne solution* (l.307, E1), étant donné ses connaissances dans le domaine de l'éducation.

Après le suivi neuropsychiatrique, l'école décide de venir en aide aux parents pour remédier aux difficultés attentionnelles. L'institution prend alors des mesures spécifiques, telles qu'accorder à Louis du temps supplémentaire pour les évaluations et placer l'enfant « *dans le premier rang assis devant l'enseignante* (I.222, E1) ». Philippe explique que cette dernière peut porter plus d'attention à l'enfant, en cas de manifestations de distraction (I.224, E1), et que les méthodes entreprises par l'école peuvent fonctionner comme des « *petits rappels à la concentration* (I.226, E1) ».

Ces stratégies contre l'inattention (Bourgueil, 2007, p.69) visent à adapter les critères d'évaluation scolaire en fonction des difficultés de Louis lors des épreuves (I.236, E1). Dans un contexte d'évaluation, elles lui offrent « *des opportunités d'exécuter ces tâches de manière un peu différente que les autres* (I.236, E1) ».

A la lumière de ces résultats, et compte tenu de la situation spécifique de Louis, les stratégies contre l'inattention (Bourgueil, 2007, p.69) consistent d'une part, pour Philippe, à soutenir son fils dans ses devoirs, à l'aide de plusieurs méthodes pédagogiques, telles qu'une présence physique (I.508, E1), une collaboration en tant que "*counselor*" dans la ZPD (Zaretskii, 2016, p.150-156), une surveillance constante pour réguler la gestion du temps en cas de manifestation d'inattention (I.604-606, E1), des encouragements (I.3, OB ; I.31, OB), un questionnement (I.9, OB ; I.23, OB ; I.31, OB) et un appui sociomatériel sur les objets du contexte scolaire pour attirer l'attention de Louis (Moro, 2011, cité par Iannaccone, Savarese & Manzi, 2018, p.6). De plus, le comportement parental a également une influence comme stimuli distracteur chez Louis sur la réalisation d'une activité scolaire (Bourgueil, 2007, p.66).

D'autre part, les stratégies contre l'inattention peuvent se présenter sous la forme de mesures d'adaptation prises par l'institution scolaire. Certaines sont perçues négativement par Philippe, comme l'isolement de la classe (I.72-I.78, E1), et d'autres comme étant bénéfiques, telles que placer Louis « *dans le premier rang assis devant l'enseignante* (I.222, E1) ».

d. Fonctions sociomatérielles des objets

L'observation de l'activité de soutien aux devoirs a permis de relever une interaction sociomatérielle dans l'interaction triadique (Iannaccone, Savarese & Manzi, 2018, p.3) entre Philippe, Louis et les objets d'apprentissage, tels que le cahier, le crayon ou d'autres objets à portée du jeune élève.

Philippe précise que l'utilisation des objets du contexte scolaire par Louis (Rothier-Bautzer, 1998, p.81) évolue au cours du temps, au niveau de leur forme et de leur taille, selon les exigences scolaires (Appadurai, 1986, cité par Dale, p.654). En effet, le cadre d'apprentissage (Goffman, 1991, cité par Rothier-Bautzer, 1998, p.81) organise les actions pédagogiques et oriente les représentations mentales, dans un contexte de difficultés d'apprentissage.

Apparaissent au fur et à mesure des transitions entre sphères d'expérience éducative (Zittoun, 2008) de nouveaux objets pour Louis afin d'acquérir et de pratiquer des nouveaux contenus d'apprentissage (I.516-520, E2), comme le compas pour la géométrie, mais la plupart restent des « outils » constants (I.512, E2). Philippe considère certains objets conventionnels au soutien scolaire familial à domicile, comme étant utiles « *pour écrire pour effacer [...] pour dessiner* (I.425-430, E2) ». Toutefois, Louis peut amener parfois des objets hors contexte scolaire (Rothier-Bautzer, 1998, p.81) qui lui servent de jeu, dans ses séances d'aide aux devoirs avec son père (I.428-430, E2). C'est le cas d'un petit *lego* qu'il a dans sa chambre, l'espace dans lequel se déroule le soutien familial, et qu'il peut manipuler comme jeu, ce qui le distrait de ses activités scolaires (I.370-372, E1). Ces objets sont donc des « *enjeux de distraction* » importants dans un contexte d'apprentissage, et particulièrement lorsque l'élève est atteint d'un déficit d'attention (I.433, E2).

Durant la séquence d'aide aux devoirs filmée, les deux interactants échangent parfois des regards (Iannaccone, Savarese & Manzi, 2018, p.3), mais dans des objectifs différents. Louis semble vouloir signifier qu'il ne sait pas en haussant les épaules (I.2, OB) ou qu'il attend une confirmation (I.12, OB ; I.18, OB), tandis que Philippe regarde son fils pour l'encourager (I.3, OB ; I.17, OB) ou pour lui montrer qu'il attend une réponse (I.13, OB).

Alors qu'il est en train de réaliser l'exercice d'allemand, Louis prend un crayon, gesticule et semble chanter (I.6, OB). Une stratégie parentale d'étayage pour l'aider à rester concentré consiste à porter son attention sur le cahier (I.7, OB), l'objet d'attention conjointe (Iannaccone, Savarese & Manzi, 2018, p.3). Le cahier est un objet du contexte scolaire très important (Rothier-Bautzer, 1998, p.83) dans ce contexte d'apprentissage car il possède une fonction sociomatérielle dans l'interaction entre Philippe et Louis (I.7, OB). En outre, il consiste en un indice de la pratique pédagogique se déroulant à l'école, car il est réutilisé dans un autre contexte : le soutien scolaire externe à l'école (Rothier-Bautzer, 1998, p.85). Le cahier fonctionne donc comme rôle médiateur car sa reprise en cours de soutien s'associe directement à l'activité scolaire qui a lieu en classe, son mode d'utilisation pouvant néanmoins varier (Rothier-Bautzer, 1998, p.85-86).

A la suite de la réaction de son père, Louis propose une phrase pour répondre à la question de l'exercice « *um halb sie-* » et regarde son interlocuteur (I.8, OB). Philippe s'appuie sur le cahier à nouveau en orientant son attention sur l'objet d'apprentissage, comme fonction sociomatérielle autour de celui-ci (I.11, OB).

Le crayon peut également avoir un rôle sociomatériel dans l'activité d'apprentissage entre Philippe et Louis, qui semble être en train de réfléchir à l'exercice tout en regardant le cahier et en manipulant son crayon, en le passant dans ses cheveux et en l'agitant devant ses lunettes (I.12, OB). La gestuelle de l'enfant est clairement un indice de manifestation d'inattention, même si son intérêt est tout de même porté sur l'exercice. Le cahier médiatise l'activité pédagogique en cours (Rothier-Bautzer, 1998, p.83), car Louis fixe l'objet (I.16, OB ; I.22, OB), et Philippe renforce l'orientation de son regard en le montrant du doigt (I.19, OB ; I.23, OB).

Etant donné la présence de la caméra enregistrant leur interaction, il y également un scénario sociomatériel (Moro, 2011, cité par Iannaccone, Savarese & Manzi, 2018, p.3-4) autour de l'appareil. En effet, lorsque Philippe contrôle si la caméra fonctionne toujours (I.31, OB), l'enfant suit son regard en observant à son tour l'appareil (I.32, OB). Cependant, la caméra n'a pas de fonction d'apprentissage dans ce contexte de soutien aux devoirs. Ainsi, Louis reporte son attention à nouveau autour du cahier, pour continuer l'exercice d'allemand en cours « *um halb sie-[...] um halb sieben auf* (I.32, OB) ». Après avoir vérifié l'appareil d'enregistrement, Philippe consulte à son tour le document scolaire (I.33, OB), sur lequel son fils semble effacer quelque chose en s'auto-corrigeant « *non, er stehe* (I.34, OB) ». Or, la chercheuse n'a pas accès à la gestuelle complète des participants, et peut seulement deviner ce qui se passe à cet instant.

Plus tard, quand le père lève la tête pour vérifier à nouveau la caméra (I.35, OB), l'enfant reste cette fois-ci concentré sur le cahier et complète son énoncé précédent « *er stehe auf* (I.36, OB) ». Ici, il est intéressant de relever que Louis semble avoir surmonté de manière autonome son trouble de l'attention, car il ne s'est pas distrait au moment où son père a réalisé une autre action. Au contraire, il est resté attentif sur son exercice. C'est pourquoi on peut supposer que Louis a acquis une compétence sous la forme d'un « *succès d'apprentissage* (Zaretskii, 2016, p.157) », et développé des dimensions développementales telles que le changement cognitif de maintenir son attention en cas de stimulus distracteur, d'où l'extension de sa position d'agentivité à vaincre son inattention (Zaretskii, 2013, Nikolaevskaya, 2017, p.157).

L'observation de la séquence d'aide aux devoirs entre Philippe et Louis se termine lorsque le père se remet à vérifier le positionnement de la caméra, et interrompt la séance de soutien (I.37, OB).

En parallèle de cette observation, l'entretien avec Philippe permet de relever un exemple de manifestation des difficultés d'attention de son fils « *par exemple il ne bouge pas de la chaise [...] mais il se distrait par exemple il fait plusieurs fois plusieurs choses à la fois [...] pendant qu'il écrit il touche le verre à côté et après il peut faire même un petit lego avec la main droite* (I.370-372, E1) ». Dans cette situation, le cadre du scénario sociomatériel en jeu (Moro, 2011, cité par Iannaccone, Savarese & Manzi, 2018, p.6) s'articule autour de la manipulation d'un verre à proximité des interactants ; tout en écrivant, l'enfant se distrait par l'objet en question et Philippe explique qu'il peut avoir tendance à réaliser plusieurs actions de manière simultanée (I.370, E1).

7. Discussion

i. Synthèse des résultats

Au cours de ce travail, notre démarche a été guidée par certains questionnements liés aux domaines des difficultés d'apprentissage, de l'éducation et de la sociomatérialité, qui nous ont amené à retravailler notre problématique et à élaborer une question principale:

Quelles fonctions sociomatérielles ont les objets liés au soutien scolaire, et quelle place occupent-elles dans les stratégies pédagogiques contre l'inattention ?

Nous pouvons à présent y apporter une réponse à la lumière de nos résultats d'analyse.

Pour le cas de Julien, l'enfant qui reçoit du soutien de la part d'Emma, les difficultés d'apprentissage (Pain, 1985) consistent en un déficit d'attention majeur, qui impacte ses performances d'apprentissage autant à l'école qu'à la maison (I.15-21, EE). Le trouble se manifeste notamment sous la forme d'une gestuelle autour de la manipulation d'objets du contexte scolaire, tels que le cahier et la gomme (Rothier-Bautzer, 1998, p.81-83). Les objets fonctionnent comme médiateurs (Rothier-Bautzer, 1998, p.85) dans l'interaction triadique adulte-enfant-objet (Moro, 2011) et deviennent pour Julien des enjeux de distraction non négligeables (I.15-17, EE). L'enfant ressent de la difficulté à inhiber les stimuli de son environnement, en raison d'une altération de l'attention focalisée (Bourgueil, 2007, p.65). Ainsi, dans le cadre d'une attention conjointe (Iannaccone, Savarese & Manzi, 2018, p.3) autour d'un objet d'apprentissage comme une gomme, l'outil que l'enfant manipule (I.67-71, EE) a une fonction sociomatérielle car l'usage de la gomme communique de manière inconsciente à l'adulte une motivation à jouer et non à effacer (I.211, EE). La motivation est un facteur de concentration considérable chez l'enfant TDA (Bourgueil, 2007, p.65), car si Julien n'est pas intéressé à se mettre au travail et « *si c'est une personne qu'il apprécie et que c'est un endroit qui lui plait ou qu'il a des envies de pas travailler* (I.207-209, EE) », il aura envie de commencer à jouer et ne sera plus du tout attentif.

Pour remédier à ce « *problem epicenter* (Zaretskii, 2009, p.88) », Emma doit collaborer avec Julien et expérimenter des modes d'action avec lui, pour que l'enfant puisse les internaliser et apprendre à mobiliser ces nouvelles ressources (Nikolaevskaya, 2017, p.156). Elle éloigne l'objet de tentation, en l'occurrence la gomme, pour que Julien ne la voie plus et ne puisse plus l'atteindre (I.81, EE), puis elle lui explique la raison pour laquelle elle a déplacé la gomme. La professeure de soutien développe donc deux stratégies contre l'inattention autour de l'objet d'attention conjointe (Iannaccone, Savarese & Manzi, 2018, p.3) : une action de démonstration gestuelle, et une action d'explication en lui faisant comprendre sa visée pédagogique (Zaretskii, 2009, p.76). De plus, Emma soutient émotionnellement son élève (Zaretskii, 2016, p.155) en le rassurant « *tu pourras la reprendre après* (I.75-79, EE) ». Par ces différentes stratégies, Emma influe de manière positive sur le manque de concentration de Julien et grâce à leur collaboration dans la « zone proximale de développement » (Zaretskii, 2009, p.80), développe chez Julien de nouvelles « ressources de

développement» (Zaretskii, 2016, p.154-155). Les connaissances et la pratique du comportement de Julien agissent comme ressources (Zittoun & Cesari Lusso, 1998, p.23) tout au long du suivi pédagogique de la professeure de soutien.

En plus de la défaillance de l'attention sélective, Julien a un déficit de l'attention soutenue (Bourgueil, 2007, p.65) qui l'empêche de se focaliser sur une tâche précise pendant plus de dix minutes, par exemple un exercice de réécriture de mots (l.32-34, ER). Emma intervient alors pour étayer son élève TDA (Wood, Bruner & Ross, 1976). Elle explicite plusieurs stratégies contre l'inattention mises en place lors du soutien scolaire : tout d'abord, elle collabore avec Julien dans une ZPD pour s'adapter au niveau de l'enfant, l'aider et lui permettre de s'autonomiser progressivement (Zaretskii, 2016, p.150). Une des ressources qu'elle mobilise dans l'activité pédagogique consiste à être proche de l'enfant (l.181, EE), tout en lui laissant de l'espace pour ne pas le déranger (l.191, EE).

Lors de l'exercice de correction de la dictée, Emma invite Julien à regarder le cahier pour attirer son intérêt autour de l'objet d'attention conjointe (Iannaccone, Savarese & Manzi, 2018, p.3). L'enfant comprend et oriente son attention sur l'outil d'apprentissage, sur lequel Emma quantifie de manière visible les fautes d'orthographe (l.243, EE) et le sanctionne par un devoir de réécriture des mots faux comme « stimulus aversif » (Freixa i Baque, 1981, p.125). Ce procédé de « punition positive » permet à l'élève d'identifier ses fautes et de ne pas être tenté de les reproduire (Freixa i Baque, 1981, p.125). Toutefois, la professeure de soutien est consciente de l'importance de mettre également en avant les progrès de son élève (l.171-184, ER) comme méthode de « renforcement positif » (Skinner, 1953, p.73). Le cahier autour duquel Emma rend ses *feedbacks* positifs et négatifs, possède donc une fonction sociomatérielle (Iannaccone, Savarese & Manzi, 2018, p.3-4) car il permet de maintenir l'attention de Julien, malgré son déficit de concentration, et de communiquer sur les actes pédagogiques réalisés.

L'enfant acquière un « *succès d'apprentissage* » en cas de bonnes réponses à la dictée, ou du moins s'approprie un succès de conscience, par une réflexion introspective sur ses actes (Zaretskii, 2016, p.157). Ceci rejoint l'ensemble des dimensions proposées dans le modèle multidimensionnel de la zone de développement proximal développées par Zaretskii (2013, cité par Nikolaevskaya, 2017, p.157); en l'occurrence, dans cette situation de collaboration avec Emma, Julien développe à la fois une dimension «réflexive» de sa personnalité, car il prend conscience de ses actions, et une dimension «de développement de la compétence à surmonter des obstacles», car il parvient à réaliser des tâches correctement, malgré ses difficultés d'apprentissage. Ces ressources nouvellement acquises peuvent lui servir d'outils également au sein de sa sphère personnelle, dans un contexte qui n'est pas lié à l'apprentissage (Nikolaevskaya, 2017, p.157).

Un autre objet d'apprentissage qui fait office de fonction sociomatérielle concerne le «*livre de liaison [...] famille-école [...] (l.226-228, ER)*». En effet, il transmet aux parents et aux personnes externes dans un rôle médiateur le comportement de Julien en classe, évalué par les enseignants (Rothier-Bautzer, 1998, p.83). La collaboration entre l'école et la famille est

donc efficace grâce au «*livre de liaison* (I.226, ER)» et contribue à la prise en charge des difficultés d'apprentissage de l'enfant. Ainsi, les frontières entre la «culture de l'école» et la «culture de la famille» sont rompues, et les parents peuvent entrer en contact dans une visée pédagogique de soutien auprès de Julien (Iannaccone & Marsico, 2013, p.135).

Un exemple d'accompagnement pédagogique contre l'inattention (Bourgueil, 2007, p.63) dans lequel Emma n'a pas recours à un objet matériel, mais à un objet mental, se réfère à l'exercice de visualisation d'une croix (I.39-41, EE). Cette stratégie d'étayage (Wood, Bruner & Ross, 1976) permet de recentrer les pensées de Julien sur une tâche scolaire et de lutter contre le déficit de l'attention soutenue (Bourgueil, 2007, p.65). Dans le cadre de cette situation problématique, Julien manque de concentration et requiert une collaboration avec Emma (Zaretskii, 2009, p.77). L'exercice de visualisation est internalisé (Nikolaevskaya, 2017, p.156) à force de répétition, et l'enfant prend du plaisir à l'exécuter (I.337-339, EE).

En ce qui concerne Louis, le deuxième enfant, les ethnothéories parentales de Philippe (Conus & Ogay, 2014) permettent de situer l'enfant en difficulté d'apprentissage dans un large réseau de soutien, dans lequel les *caretakers*, tels que les parents et les enseignants, adaptent leurs pratiques éducatives (Super & Harkness, 1986, 1996, cités par Conus & Ogay, 2014, p.98).

Comme dans le cas de Julien, Louis est également atteint d'un déficit d'attention TDA, autant en milieu scolaire qu'en milieu familial (Bourgueil, 2007, p.63), néanmoins accompagné d'« *un problème d'organisation générale* (I.168, E1) ». La neuropsychiatre qui le suit pendant une période le caractérise pourtant d'enfant «*surdoué* (I.214, E2)» ou HPI. Louis rencontre particulièrement des difficultés de gestion temporelle dans les tâches scolaires, en raison de son trouble de concentration (I.368, E2), qui lui sont défavorables dans un contexte où il doit suivre le rythme d'apprentissage imposé par l'école (I.590, E1). Il est capable de réaliser une partie de l'exercice, mais il ne parvient pas à terminer à temps l'autre moitié (I.592-594, E1). L'institution scolaire intervient donc pour adapter les conditions pédagogiques d'évaluation, et Louis bénéficie d'«*évaluations un peu raccourcies ou simplifiées* (I.242, E2)». L'enfant n'a cependant aucun problème à comprendre en français et en mathématiques (I.596-598, E1). Face aux performances d'apprentissage instables de leur fils, les parents se tournent vers des spécialistes (I.374-376, E2) et écartent l'hypothèse de problèmes neurologiques parmi les possibles sources des difficultés d'apprentissage (I.378, E2).

Philippe, inquiet pour son fils, se questionne sur les symptômes de difficultés, et soupçonne des indices de dyslexie (I.286, E1), ce qui pourrait être en effet combiné à un trouble TDA (Bourgueil, 2007, p.67). Dès l'entrée en cinquième année à l'école, la maîtresse d'école primaire remarque des indices de problèmes attentionnels chez Louis (I.60, E1) et signale aux parents sa découverte (I.68, E1). Les parents n'avaient jamais entendu parler auparavant de ce genre de problèmes (I.68, E1) et communiquent avec l'enseignante dans le but de mieux comprendre et venir en aide à leur fils (Iannaccone & Marsico, 2013, p.135).

Comme Louis se distrait facilement par les stimuli de son environnement, certainement en raison d'une altération de l'attention focalisée (Bourgueil, 2007, p.65), le père maintient une proximité physique aux côtés de son fils pour le surveiller lors de leur séance de soutien scolaire (I.606, E1). L'enfant a tendance à manipuler des objets du contexte extrascolaire (Rothier-Bautzer, 1998, p.81), comme des objets de cuisine ou des jouets « *pendant qu'il écrit il touche le verre à côté mais [...] après il peut faire même un petit lego avec la main droite* (I.372, E1) ». Ces objets peuvent fortement attirer son attention, même s'il est train de réaliser un exercice; il n'est alors que partiellement concentré, et cela peut le perturber, car il joue avec un objet non approprié à l'apprentissage.

Lors de l'observation, nous pouvons relever plusieurs indices de manifestation d'inattention, en lien avec le contact sociomatériel des objets lors de l'interaction triadique adulte-enfant-objet (Iannaccone, Savarese & Manzi, 2018, p.3). Les objets d'apprentissage peuvent changer de forme et de taille selon les besoins de l'élève et en fonction des demandes des différents enseignants, cependant la plupart des objets du contexte scolaire restent constants (I.512, E2). Pendant que Louis s'efforce de travailler sur son exercice d'allemand, il utilise un crayon, tout en gesticulant et fredonnant une chanson (I.6, OB). Comme il ne semble pas être attentif, Philippe recentre ses pensées en lui montrant du regard le cahier (I.7, OB), l'objet d'attention conjointe (Iannaccone, Savarese & Manzi, 2018, p.3). Cette stratégie parentale d'étayage contre l'inattention s'avère être efficace, car Louis continue son exercice en proposant une réponse à son père (I.8, OB).

Plus tard, le père reproduit son geste sur l'objet d'apprentissage, pour orienter l'attention de son fils sur le cahier. Lorsque Louis reprend le crayon dans un geste de distraction, en le plaçant dans ses cheveux et devant ses lunettes, il manifeste son inattention. Après avoir simplement regardé le cahier pour attirer l'attention de Louis, qui fixe effectivement l'objet (I.16, OB ; I.22, OB), Philippe décide de le pointer du doigt (I.19, OB ; I.23, OB), et l'objet symbolise la médiation entre les deux interactants (Rothier-Bautzer, 1998, p.83).

Un scénario sociomatériel (Moro, 2011, cité par Iannaccone, Savarese & Manzi, 2018, p.3-4) se met en place également autour de la caméra qui filme la séquence d'aide aux devoirs. Louis suit le déplacement du regard de son père en direction de l'appareil (I.32, OB), et se déconcentre un court instant. Il reprend rapidement son exercice en cours (I.32, OB), et Philippe renforce l'attention de son fils sur le cahier, en consultant avec lui le document scolaire. En outre, lorsque le père souhaite contrôler à nouveau l'appareil d'enregistrement, nous apercevons Louis qui reste concentré sur sa tâche d'apprentissage en semblant écrire une phrase (I.36, OB). Grâce au comportement d'étayage systématique du père sous forme de démonstration par le regard et le pointage (Zaretskii, 2009, p.76) sur les objets du contexte scolaire, c'est-à-dire le cahier et le crayon ainsi que la caméra dans cette situation, l'enfant est capable de surmonter son trouble de l'attention par l'acquisition d'un « *succès d'apprentissage* » (Zaretskii, 2016, p.157). Il a en effet internalisé les modes d'action de son père lors de leur séance de soutien et peut mobiliser ces nouvelles ressources, en ayant développé des dimensions d'agentivité, de réflexivité et de cognition (Nikolaevskaya, 2017, p.156-157). Ainsi, le fait que Louis réussisse à contrer sa difficulté d'apprentissage dans

cette situation se réfère au concept vygotkien « *one step in learning may mean a hundred steps in development* » (Zaretskii, 2016, p.149).

Durant la séance d'aide aux devoirs, l'enfant s'exprime une fois en italien « *cosa* (l.30, OB) » pour demander une clarification à son père. Leur échange est ponctué notamment par des questions de clarification « *wann die schule* » [...] *qu'est-ce que signifie* (l.13, OB) », des encouragements « *vas-y Louis* (l.3, OB) », des acquiescements « *mmh par exemple* (l.13, OB) » et des reprises de la part de Philippe « *à douze heures* (l.19, OB) », ainsi que des propositions de la part de l'enfant « *euh je ne sais pas moi ça serait* [...] *qu'est-ce qu'il pourrait faire à six heures et demie* [...] *il pourrait se réveiller* (l.12, OB) ».

En outre, la lecture des données nous a permis d'identifier lors de l'entretien réseau un « *motto of the case* (Dahinden & Neubauer, 2018, p.4) », soit une expression typique qui reflète les ethnothéories parentales sur le réseau de soutien. Il s'agit de l'énoncé suivant de Philippe : « *eux ils font du soutien scolaire moi et ma femme nous faisons du soutien parascolaire et personnel* (l.606, E2) ». Le terme « eux » désigne ici les « *enseignants de soutien* [...] *et cours de soutien* (l.232-234, E2) ».

Le père met à disposition plusieurs ressources socioculturelles (Zittoun & Cesari Lusso, 1998, p.23) que l'enfant doit apprendre à s'approprier et à mobiliser, dans le but d'acquérir un capital culturel « incorporé » (Bourdieu, 1979, p.3-6). De par sa formation en effet, Philippe possède notamment un capital socioculturel riche et actif, ce qui lui permet d'avoir accès à un réseau important afin de soutenir l'enfant, composé de professionnels tels que « [des] *acteurs principaux* [...] *logopédiste neuropsychiatre ergothérapeute logopédiste un logopédiste deux* [...] *et soutien scolaire pour la classe disons* (l.617-620, E1) ».

ii. Regard réflexif sur le travail

Ce travail m'a apporté beaucoup en termes de connaissances en pédagogie et en psychologie, notamment la découverte de la perspective sociomatérielle ainsi que de la technique particulière de l'entretien d'explicitation, et m'a permis d'associer les concepts théoriques à la pratique dans des exemples très concrets sur la situation de Julien et de Louis.

Dans le premier cas, endosser l'identité de chercheuse et ancienne professeure de soutien Emma représentait certes un risque à prendre dans cette recherche, pour des raisons potentielles de manque d'objectivité, mais une méthodologie appropriée par l'entretien d'explicitation guidé (Vermersch, 1994 ; 2014), suivi par l'entretien de réflexion sur la verbalisation, a permis d'explorer la subjectivité de sorte à satisfaire les attentes de la recherche. De plus, la double identité a servi d'outil pour mieux comprendre les processus d'explicités, et d'avoir du recul sur l'expérience vécue.

Dans le second cas, les méthodes d'entretien biographique-centré sur un problème, d'entretien réseau et d'observation ont toutes trois servi de manière différente à récolter

les ethnothéories parentales de Philippe, et à vérifier la cohérence entre son récit et la mise en pratique de ses stratégies d'étayage en séquence de soutien familial auprès de Louis. Comme résultat, nous pouvons constater que les représentations parentales et l'action pédagogique concrète sont effectivement corrélées (Sabatier, 2005). En effet, l'observation de la séquence de soutien familial entre le père et le fils permet de relever une présence physique de surveillance « *on se met à côté [...] il suffit d'avoir un contrôle quasi physique* (I.508, E1) » dans un espace approprié « *la chambre de Louis* (I.388, E2) », comme Philippe le précisait dans les entretiens.

Ainsi, les perspectives subjectives de Philippe et d'Emma ont attribué de la signification à leurs expériences respectives dans le contexte des enfants en difficulté d'apprentissage (Charmaz, 2001). Le point de vue parental comme le point de vue de la professeure de soutien sur une même topique ont été mobilisés par des concepts théoriques similaires, sans pourtant faire l'objet d'une comparaison, mais se rendant complémentaires aux fins de la recherche. La réalité étudiée dans ce travail est construite grâce aux perspectives des participants (Flick, 2014, p.76), et permet d'analyser une partie du monde social (Flick, 2014, p.82). Ainsi, grâce aux contributions d'Emma et de Philippe qui forment des connaissances comme « constructions de premier degré », nous nous efforçons de produire un savoir scientifique propre à la société.

8. Conclusion et ouvertures

Au-delà des cas singuliers de réseau de soutien perçu à travers les perspectives subjectives d'Emma et de Philippe, les points analytiques relevés lors des trois entretiens et de l'observation peuvent être transférés dans d'autres situations et généralisables à partir des régularités soulevées. Ce travail sur les stratégies pédagogiques d'étayage contre l'inattention, liées à des fonctions sociomatérielles d'objets d'apprentissage peut en effet contribuer à la création et à la mise en place de schémas d'interventions professionnels en vue de soutenir des enfants ayant des troubles d'attention, des troubles dyslexiques, étant HPI ou possédant d'autres difficultés d'apprentissage, à se développer le plus harmonieusement possible dans leur environnement scolaire et familial.

La prise en charge des enfants TDA est facilitée par le travail collectif des diverses approches professionnelles pédagogiques et thérapeutiques ainsi que parentales. L'analyse des situations des enfants dans cette étude à travers les perspectives d'Emma et de Philippe a permis d'explorer le réseau de soutien large et varié dans les contextes d'apprentissage respectifs de Julien et Louis. Gardons à l'esprit que chaque situation de difficultés d'apprentissage peut être singulière et propre à l'individu, néanmoins des régularités sont apparentes dans le profil d'enfants TDA et permettent d'établir « *des pistes de réflexion et d'intervention pour construire un projet avec et autour de l'enfant et de ses parents* (Bourgueil, 2007, p.71) ».

Comme les représentations subjectives proviennent de la professeure de soutien Emma et du père Philippe, il serait intéressant pour des recherches futures de prendre en compte la perspective des praticiens professionnels, tels que logopédistes, neuropsychiatres et pédagogues entre autres, qui interviennent auprès d'enfants en difficulté d'apprentissage, atteints de trouble de l'attention ou de trouble dyslexique. Cette étude a été menée grâce à des méthodes qualitatives, toutefois des recherches de type quantitatives pourraient permettre de montrer la corrélation entre le nombre d'intervenants, la profession différente de chaque professionnel et les progrès scolaires des enfants en difficulté d'apprentissage.

Pour conclure ce travail, je trouve qu'il est important d'être sensibilisé-ee à cette problématique des difficultés d'apprentissage, de tenir compte des besoins des enfants TDA (Bourgueil, 2007, p.63), ainsi que ceux des parents et des autres parties prenantes. Il s'agit surtout d'écouter les enfants en difficulté et de les comprendre en se mettant à leur niveau. Ainsi, la combinaison d'une réflexion pédagogique, d'un travail psychologique et d'une approche sociomatérielle peut être utile pour soutenir dans leur apprentissage d'autres enfants, tels que Julien et Louis.

9. Bibliographie

- Abraham, M. N. (2018). CRI-DU-CHAT SYNDROME (CAT'S CRY) ALSO KNOWN AS LEJEUNE'S SYNDROME, ASSOCIATED WITH LEARNING DISABILITIES, ANATOMICAL ABNORMALITIES INCLUDING GASTRO INTESTINAL AND CARDIOVASCULAR PROBLEMS. *INDIAN JOURNAL OF APPLIED RESEARCH*, 8(8).
- Altissimo, A. (2016). Combining Egocentric Network Maps and Narratives: An Applied Analysis of Qualitative Network Map Interviews. *Sociological Research Online*, 21(2), 1-13.
- Balas-Chanel, A. (2002). L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. *Recherches & éducations*, (1).
- Bergonnier-Dupuy, G. (1997). Stratégie éducative du père et construction de l'intelligence chez l'enfant d'âge préscolaire. *Enfance*, 50(3), 371-379.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Nathan : France.
- Bolay, M. (2017). *Gold journeys: Expulsion-induced mobility and the making of artisanal mining spaces in West Africa. An ethnography of itinerant labour at the bottom of the gold supply chain* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Neuchâtel, Neuchâtel.
- Bosse, M.L. (2004). Activités et adaptations pédagogiques pour la prévention et la prise en compte de la dyslexie à l'école. In S. Valdois, P. Colé & D. David (Eds.), *Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales : de la théorie à la pratique* (pp.233-258). Marseille: Solal.
- Bouffard, T., & Vezeau, C. (2010). Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé: le rôle de la perception de compétence et des émotions. In M. Crahay & M. Dutrévis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp.66-84). Bruxelles: Editions de Boeck Université.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(1), 3-6.
- Bourgueil, T. (2007). L'accompagnement pédagogique des enfants présentant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (4), 63-72.
- Cattaruzza, E. (2018). Exploring children's agency in a designed atelier: A socio-material perspective.
- Cattaruzza, E., Iannaccone, A., Arcidiacono, F. (in press). Provoking social changes in a family-school space of activity. *Psychology and Society*.

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (2012). Outils et Ressources pour un Traitement Optimisé de la LANGue : étymologie « subjectif, -ive ». Tiré de <http://www.cnrtl.fr/etymologie/subjectif>.

Cesari Lusso, V. (n.d). Où, quand et avec qui j'utilise l'explicitation?.

Charmaz, K. (2001). Qualitative interviewing and Grounded Theory Analysis. In Jaber, F. Gubrium, & James, A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview Research. Context and Methods* (pp.675-694). Thousand Oaks: Sage Publication.

Clark, R. E. (2004). The classical origins of Pavlov's conditioning. *Integrative Physiological & behavioral science*, 39(4), 279-294.

Conus, X., & Ogay, T. (2014). Les ethnothéories de l'éducation, quel accord entre parents migrants et enseignantes?. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (1), 93-123.

Dahinden, J. & Neubauer, A. (2017, novembre). *Entretiens (II)*. Cours de « Méthodes et recherches qualitatives en sciences sociales » de l'Université de Neuchâtel, Neuchâtel.

Dahinden, J. & Neubauer, A. (2018, mars). *Réseaux sociaux III & analyse des données I*. Cours de « Méthodes et recherches qualitatives en sciences sociales » de l'Université de Neuchâtel, Neuchâtel.

Dahinden, J. & Neubauer, A. (2018, avril). *Analyse thématique*. Cours de « Méthodes et recherches qualitatives en sciences sociales » de l'Université de Neuchâtel, Neuchâtel.

Dale, K. (2005). Building a social materiality: Spatial and embodied politics in organizational control. *Organization*, 12(5), 649-678.

D'Amore, S., Miscioscia, M., Scali, T., Haxhe, S., & Bullens, Q. (2013). Couples homosexuels et familles homoparentales. *Thérapie familiale*, 34(1), 69-84.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.

Faingold, N. (2013). Accompagner l'émotion: explicitation, décryptage du sens et parties de soi. *Expliciter*, 100, 29-38.

Fénichel, P. (2006). Syndrome de Turner et reproduction. *Médecine Thérapeutique /médecine de la reproduction*, 8(1), 57-60.

Flick, U. (2006). *An Introduction to Qualitative Research*. (3rd ed.). London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage.

Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. (4th ed.). London: Sage.

Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research* (5th ed.). London: Sage.

- Freixa i Baque, E. (1981). Une mise au point de quelques concepts et termes employés dans le domaine du conditionnement opérant. *L'Année psychologique*, 81(1), 123-129.
- Glasman, D., Blanc, P., Bruchon, Y., Collonges, G., & Guyot, P. (1991). Le soutien scolaire hors école. *Revue française de pédagogie*, 31-45.
- Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observations. *Social forces*, 217-223.
- Hesse-Biber, S. N. et Leavy, P. (2011). Ethnography. In *The Practice of Qualitative Research* (2nd ed., pp.193-226). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Hollstein, B. (2014). Qualitative Approaches. In J. Scott & P. J. Carrington (Eds.), *Sage Handbook of Social Network Analysis*. London/New Delhi: Sage (forthcoming).
- Iannaccone, A., & Marsico, G. (2013). The family goes to school. *Crossing boundaries: Intercontextual dynamics between family and school*, 135-169.
- Iannaccone, A., Marsico, G., & Tateo, L. (2012). *Educational self: a fruitful idea?* In M. B. Ligorio & M. César (Eds.). (2013). *Interplays between dialogical learning and dialogical self*. Information Age Publishing, Incorporated.
- Iannaccone, A., Savarese, G., & Manzi, F. (2018, February). Object use in children with autism: Building with blocks from a Piagetian perspective. In *Frontiers in Education* (Vol. 3, p. 12). Frontiers.
- Jambaqué, I. (2004). Contribution de la neuropsychologie développementale à l'étude des sujets à haut potentiel: une revue de questions. *Psychologie française*, 49(3), 267-276.
- Lallemand, S. (2002). Esquisse de la courte histoire de l'anthropologie de l'enfance. *Journal des africanistes*, 72(1), 9-18.
- Lambolez, S. (2016, mars). L'entretien (ou interview). Formalisation et analyse d'activités, tiré de la 2^{ème} séance du cours de Bachelor « Exercice de Méthodologie et Terrain en Psychologie et Education », le 22 mars 2016. Neuchâtel : Université de Neuchâtel.
- Lefebvre, M. (2006). *La pédagogie Montessori illustrée*. TheBookEdition.
- Lorino, P. (2013). L'activité collective, processus organisant: un processus discursif fondé sur le langage pragmatiste des habitudes. *Activités*, 10(10-1).
- Moro, C. (2011). Material Culture, Semiotics and Early Childhood Development. *Children, Development and Education: Cultural, Historical, Anthropological Perspectives*, 3, 57.

Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: The role of institutions. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 165.

Zittoun, T., & Cesari Lusso, V. (1998). Bagage culturel et gestion des défis identitaires². *Cahiers de psychologie*, 19.

10. Annexes

i. Grilles de transcriptions

a. Transcription de l'entretien d'explicitation

Pseudonymes de participants : Emma (E) ; interviewer (I)
Nom de la transcriptrice : Joyce Roth
Début de la transcription : 00:00
Fin de la transcription : 24 :19
Durée totale de l'entretien : 24 :19

Conventions de transcription : la transcriptrice a choisi d'anonymiser les noms des personnes, notamment le nom de l'enfant par le nom fictif Julien, et le nom d'une ville en Suisse romande.

Anonymat [...]
Commentaires paraverbaux ((...))
Transcription incertaine (...)
Segment incompréhensible (?)
Pauses (.)
Auto-interruptions -
Discours rapporté « ... »

Transcription	Commentaires personnels, questions, explicitations, points intéressants
[début de l'enregistrement]	
1. E : voilà	
2. I : donc Emma vous m'avez parlé de cet enfant de neuf ans, Julien	
3. E : mmh	
4. I : tout au long de vingt-six séances de soutien pédagogique et puis vous m'avez parlé de	<i>Stratégies didactiques, étayage</i>

vosre intérêt pour mieux investiguer quelles ont été vos stratégies didactiques vos façons de faire qui ont permis un étayage de cet enfant et donc qui lui ont permis peut être ou pas de progresser finalement	
5. E : ouais	
6. I : donc mieux connaître investiguer votre travail dans l'interaction avec cet enfant et puis mieux savoir quelles sont les ressources que vous avez utilisées et qui ont eu un impact sur lui	
7. E : alors les parents ils m'ont sollicitée pour que je l'aide aux devoirs scolaires. On s'est mis dans un endroit tranquille dans une bibliothèque, dans la bibliothèque publique en fait de [nom d'une ville en Suisse romande], il amenait avec lui ces cahiers ces livres d'école et je préparais des exercices je connaissais la thématique à l'avance que je pouvais préparer des exercices inventer des phrases pour qu'il sache comment les exercer	<i>Stratégies pédagogiques</i>
8. I : d'accord	
9. E : en fonction des consignes données en classe. Sa principale difficulté était son manque d'attention en classe ça et	<i>Manque d'attention en classe</i>
10. I : oui son manque d'attention en classe hein	
11. E : voilà et j'essayais de	
12. I : c'est qui qui disait ça qu'il y avait cette difficulté ?	
13. E : alors ses parents et ses professeurs	
14. I : ses parents et ses professeurs. Ils vous ont donné des exemples, de son manque d'attention en classe?	

15. E : Oui (.) alors il était distrait, il employait beaucoup, il manipulait des objets en classe, il regardait par la fenêtre.	<i>Manifestation des difficultés attentionnelles</i>
16. I : donc [il manipulait] des objets il regardait par la fenêtre.	
17. E : Il était distrait, il était attiré par, son regard était attiré par l'agitation, s'il y avait des étudiants qui venaient travailler dans les salles dans la même salle	<i>Manifestation des difficultés attentionnelles</i>
18. I : d'accord.	
19. E : ouais ce genre de choses-là. Et moi j'ai essayé de travailler	
20. I : on y va doucement parce que là vous me disiez manque d'attention en classe, j'ai lu dans votre document qu'il s'agissait aussi d'un problème de l'ordre des devoirs scolaires à la maison. Est-ce qu'ils vous ont donné des exemples à la maison aussi, de ce qu'ils appellent le manque d'attention ?	
21. E : oui alors justement ils m'ont sollicitée parce que si les parents essayaient de l'aider à la maison, l'enfant déjà c'est une situation plus familière il est tout de suite distrait par ses objets dans la chambre donc il y avait beaucoup de tentation : regarder ailleurs, ne pas se concentrer sur l'exercice, et il ne prenait pas au sérieux ses parents.	<i>Manque d'attention à la maison</i>
22. I : d'accord.	
23. E : donc, même moi je le connaissais un peu parce que j'étais une amie je le gardais de temps en temps, mais j'étais professionnelle dans le sens qu'il savait qu'il avait affaire à une personne qui pouvait l'aider, qui n'allait pas le juger, le réprimander comme un parent l'aurait fait.	<i>Séparation vie privée (amie) – professionnelle (professeure de soutien)</i>

24. I : d'accord. Et comment vous le savez, que vous n'étiez pas une personne qui aurait fait comme un parent l'aurait fait et tout ça ?	
25. E : alors j'avais déjà fait du soutien scolaire pour d'autres enfants et les parents avaient confiance en moi, de par mes études aussi, dans la psychologie et l'éducation.	<i>Choix des parents d'engager Emma / confiance en la professeure de soutien</i>
26. I : d'accord.	
27. E : voilà, les connaissances.	
28. I : est-ce qu'ils vous ont donné des signes de cette confiance ?	
29. E : euh (.) des signes, oui. Alors ils m'ont (.) oui. Ils m'ont invitée au conseil parental qui est à la fin de l'année scolaire pour discuter des résultats de Julien avec ses professeurs, ses parents et c'était très riche comme conversation. J'étais autorisée à donner mon avis et justement j'avais une position vraiment en faveur de la progression tandis que les professeurs étaient, restaient sur leur position pédagogique et n'avaient pas d'innovation, de nouvelles idées, et ils étaient très peu optimistes par rapport au progrès de l'enfant.	<i>Participation au conseil parental en fin d'année scolaire</i>
30. I : d'accord. Donc vous disiez que le moment était très riche...	
31. E : oui	
32. I : quand vous dites que c'était très riche, qu'est-ce qui vous fait dire ça, que c'était très riche ?	<i>Expérience du conseil parental enrichissante</i>

33. E : alors le fait de pouvoir échanger son opinion, d'entendre l'avis des professeurs qui sont au quotidien dans la classe, j'avais le point de vue déjà des parents qui étaient inquiets, qui savaient que Julien était une personne motivée à travailler mais qui avait ce problème de concentration. Et les résultats se sont améliorés avec mon intervention. Il a vraiment remonté sa moyenne et ça se passait très bien. Et cette invitation au conseil parental m'a permis de découvrir vraiment l'opinion surtout des professeurs.	<i>Progression visible par les résultats</i> <i>Connaissance de l'avis du corps enseignant sur la situation de Julien</i>
34. I : d'accord. Donc vous donnez l'information aussi qu'au fil des séances, je sais pas si c'est déjà pendant la fin, les résultats de Julien se sont améliorés ?	<i>Progression visible par les résultats</i>
35. E : oui.	
36. I : donc vous avez disons des indices assez objectifs, qu'il y a eu des progrès ?	<i>Progression visible par les résultats</i>
37. E : oui.	
38. I : aussi au niveau de la concentration, parce que peut-être il peut avoir des progrès dans les notes de disciplines ?	
39. E : alors il était également suivi par une logopédiste (.) il la croisait, il était attendu au rendez-vous une fois par semaine environ et moi j'ai eu des exercices mentaux pour lui faire visualiser une croix dans sa tête.	<i>Suivi logopédique comme étayage</i> <i>Exercices mentaux : visualiser une croix – stratégies contre l'inattention</i>
40. I : oui	
41. E : et la croix était un exercice vraiment assez simple et assez compréhensible. Parce que quand je lui disais « Julien, visualise une croix », c'était dans le but que, si on visualise une croix il y a toujours un point central et il	<i>Exercices mentaux : visualiser une croix</i>

projette toute son attention sur l'objet et sur le point central. Et là il restait concentré pendant plus de minutes.	
42. I : essayez de retrouver un instant, où vous avez travaillé avec lui, avec cette consigne « visualisez la croix ». Prenez le temps et vous me faites signe quand vous êtes prête.	<i>Consigne d'explicitation</i>
43. E : ((Emma prend un temps de réflexion pour répondre à la question posée)) alors il y a plusieurs moments, mais si je dois en choisir un, on peut prendre l'exemple de la dictée. C'était l'exercice le plus fréquent.	<i>La dictée comme exemple de l'exercice « visualiser une croix »</i>
44. I : d'accord. Est-ce qu'il y a un moment singulier, où vous faisiez la dictée, que vous pourriez retrouver ? J'imagine que vous l'avez faite plusieurs fois.	<i>Consigne d'explicitation</i>
45. E : oui	
46. I : essayez de retrouver s'il y a une dictée particulière, singulière qui vous vient à l'esprit ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
47. E : donc j'avais des mots de vocabulaire en français, dans son cahier d'école ((celui de Julien)). Et je lui fais prendre un nouveau cahier et commencer ...	<i>Matériel de dictée</i>
48. I : là on est, juste pour me représenter le contexte.	<i>Consigne d'explicitation</i>
49. E : oui	
50. I : c'était dans cette situation, c'était le matin, l'après-midi, où vous étiez, comment vous commencez ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
51. E : alors l'après-midi dans la bibliothèque	<i>Contexte spatiotemporel de la dictée</i>
52. I : l'après-midi dans la bibliothèque	
53. E : dans une salle tranquille, on était entourés des livres.	<i>Contexte spatiotemporel de la dictée</i>

54. I : mmh. C'est chaud ou froid ?	
55. E : euh il faisait plutôt chaud, ouais.	
56. I : donc on était plus ou moins à quelle époque ?	
57. E : euh ((Emma prend du temps pour réfléchir))	
58. I : si vous retrouvez, hein.	
59. E : c'est possible au printemps.	<i>Contexte spatiotemporel de la dictée</i>
60. I : d'accord.	
61. E : en tout cas, ouais la saison du printemps.	
62. I : lui, il était habillé comment, dans cette situation ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
63. E : difficile à me souvenir	
64. I : vous étiez dans quelle position ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
65. E : il amenait souvent sa casquette, il aimait bien apporter des casquettes. Il faisait attention justement à son apparence...	
66. I : et cette fois-là, vous avez l'impression qu'il avait sa casquette, la fois dont on parle ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
67. E : e'est possible, et aussi je me souviens qu'il avait une gomme, avec laquelle il aimait beaucoup jouer.	
68. I : d'accord.	
69. E : et ça c'était un enjeu de distraction énorme pour lui.	<i>Gomme comme enjeu de distraction (jeu)</i>
70. I : une gomme, ok. Contactez cette situation-là, il avait peut-être la casquette, peut-être pas, mais il avait la gomme. Elle était comment, cette gomme, il a regardé où ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
71. E : euh, elle était bleue et rose. Et il la manipulait beaucoup, parce que je pense qu'il aimait la texture, parce que c'était un objet	<i>Gomme comme enjeu de distraction (jeu)</i>

avec lequel il pouvait jouer avec les mains, et c'était quelque chose...	
72. I : il jouait comment avec les mains, dans cette situation-là ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
73. E : alors il la tournait dans les mains, il faisait des traits sur la table, il essayait de ...	<i>Gomme comme enjeu de distraction (jeu)</i>
74. I : et vous, pendant qu'[il jouait], vous l'observiez à ce moment-là, qu'il faisait ça ? Vous disiez quelque chose ou pas ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
75. E : alors je lui disais	
76. I : allez-y.	
77. E : « repose la gomme, on la met là, elle bouge pas, tu pourras la reprendre après, j'aimerais que tu regardes l'exercice avec moi maintenant »	<i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction</i>
78. I : d'accord. Et pendant que vous lui dites ça, vous observez quoi chez lui, il se passe quoi ?	
79. E : que son regard il est toujours fixé sur la gomme. Oui, il la regardait toujours et j'essayais de l'éloigner, je crois que je l'avais mis derrière une bouteille d'eau.	<i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction</i>
80. I : et comment vous saviez que c'était utile peut-être de faire ça, de l'éloigner, de la mettre derrière la bouteille d'eau ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
81. E : parce que c'est moins tentant pour lui de la reprendre, et c'est aussi l'éloigner de son regard et de ses mains.	<i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction</i>
82. I : d'accord, alors vous avez fait ça.	
83. E : oui	
84. I : d'accord. Puis il s'est passé quoi alors, il l'a fait ou pas ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
85. E : alors il l'a pas repris tout de suite, il s'est concentré sur l'exercice, parce que	

86. I : donc il l'a mis derrière la bouteille, la gomme	
87. E : c'est moi qui l'ai mis.	
88. I : ah d'accord.	
89. E : je l'ai mise derrière la bouteille pour lui dire, voilà.	
90. I : et qu'est-ce qui a fait que vous avez décidé que c'est vous qui l'avez mis là-derrière ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
91. E : parce qu'il était toujours en train de la regarder et j'ai senti que c'était une tentation. Donc moi je voulais l'aider à centrer son attention sur l'exercice alors si je l'éloigne la gomme, peut-être que ça marche.	<i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction</i>
92. I : d'accord. Donc vous avez fait le choix que c'est vous qui avez éloigné la gomme ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
93. E : oui	
94. I : d'accord.	
95. E : c'est ça.	
96. I : pendant que vous l'avez éloigné, il s'est passé quoi pour lui, vous avez observé quelque chose ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
97. E : alors il la regardait moins puisqu'elle était moins visible et moins proche, aussi, et il pouvait de nouveau regarder la feuille, il me regardait dans l'attente que « ça va, est-ce que maintenant on peut continuer ? »	<i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction</i>
98. I : donc là, il y a la feuille, il y avait quoi sur cette feuille ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
99. E : alors il y avait son, il y avait la date du jour. Chaque fois on commençait par la date du jour.	<i>Routine du soutien scolaire</i>
100. I : la date, c'était laquelle ? Je rigole, mais si tu t'en souviens, tant mieux.	<i>Consigne d'explicitation</i>
101. E : non non, j'ai aucune idée.	

102. I : donc une date, à gauche, à droite ?	
103. E : à droite en haut de la feuille du cahier. C'était ligné ou quadrillé, je ne sais plus, mais pour l'instant c'était vierge, parce qu'on avait pas encore commencé la dictée. Et je lui ai dit « voilà, maintenant je vais utiliser les mots de vocabulaire qu'il y a dans ce livre, et te faire des phrases. » Il connaissait, c'était une pratique familière.	<i>Routine du soutien scolaire</i> <i>Exercice de la dictée</i>
104. I : et lui, quand vous lui dites ça, lui il fait quoi, vous observez quoi chez lui ? Allez-y doucement hein, essayez de le voir. Vous lui dites ça	<i>Consigne d'explicitation</i>
105. E : ((Emma prend un temps de réflexion)) ben il prenait son cahier, il le mettait devant lui avec	<i>Routine du soutien scolaire</i> <i>Exercice de la dictée</i>
106. I : il a fait ça, cette fois-là, il a pris son cahier ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
107. E : oui, j'crois que oui. Il a pris le cahier il l'a mis	
108. E : il l'a pris comment, avec quels gestes ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
109. I : c'était un de ses cahiers assez plats, pas très volumineux. Donc il l'a juste pris par les bords, il l'a tiré vers lui vers la table. Je lui dis souvent aussi de bien s'asseoir, parce que d'habitude il est un peu comme ça, et	<i>Routine du soutien scolaire</i> <i>Exercice de la dictée</i>
110. I : d'accord. Et cette fois-là, vous lui avez dit cette fois-là, de bien s'asseoir ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
111. E : oui	
112. I : Oui. Et lui, qu'est-ce qu'il a fait ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
113. E : alors	
114. I : allez-y doucement	<i>Consigne d'explicitation</i>
115. E : il a ronchonné	
116. I : à savoir, il a fait quoi quand il a ronchonné ?	<i>Consigne d'explicitation</i>

117. E : il a dit « oh pff », il était un peu récalcitrant, récalcitrant à se mettre au travail.	
118. I : mais il se passait quoi, quand lui il était récalcitrant ? Il se passait quoi, il le montrait comment ? Essayez de recontacter cette fois-là.	<i>Consigne d'explicitation</i>
119. E : ((Emma prend un temps de réflexion)) il était impatient, il avait plus la gomme mais il bougeait avec les doigts ((Emma mime le geste, en faisant du bruit avec ses doigts sur la table)). Il regardait un peu partout.	<i>Manifestation « récalcitrant » à bien s'asseoir</i> <i>(Impatience, gestuelle, regard ailleurs)</i>
120. I : donc vous avez reconnu qu'il était impatient ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
121. E : il est très agité, il est très nerveux.	
122. I : impatient, il bougeait les doigts, et puis autre chose ? Essayez de voir ((la gomme)) est là, elle n'est plus là, il a pris son cahier.	<i>Consigne d'explicitation</i>
123. E : il poussait des soupirs, aussi.	<i>Manifestation « récalcitrant » à bien s'asseoir</i>
124. I : du type ((de soupirs)), comment ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
125. E : euh pff, c'est un garçon qui aime beaucoup attirer l'attention sur lui, mais il sait aussi qu'il devait travailler pour faire plaisir à sa maman. Disons dans cette situation il voulait me faire plaisir, obéir à moi mais surtout il avait peur	<i>Caractère et motivation</i>
126. I : comment vous savez tout ça, quand vous dites qu'il voulait obéir ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
127. E : parce qu'il me l'a dit. Il me disait souvent à la fin de la séance « est-ce que tu diras à maman que j'ai suffisamment travaillé ? »	<i>Motivation à bien travailler pour maman</i>
128. I : d'accord, à la fin de la séance. Revenons à ce moment de la séance, on revient après à la fin, vous disiez qu'il était quand même un peu agité, et puis qu'il ronchonnait. La question était que faisait-il lui, quand il ronchonne ?	<i>Consigne d'explicitation</i>

129. E : alors il hausse un peu les épaules, ben il soupire.	
130. I : oui, alors on en était à la question « il soupire comment ? » (.) il ((soupire)) comment lui ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
131. E : il semblait être un peu impatient, je pense.	
132. I : quand il soupire, il fait comment lui, dans cette situation?	<i>Consigne d'explicitation</i>
133. E : il hausse les épaules.	
134. I : ses épaules, c'est pas encore un soupir.	
135. E : il regarde aussi les livres à côté, puisqu'on était entourés de livres. Son impatience, je la remarque	
136. I : et ses soupirs, à quoi vous avez reconnu qu'il y avait un soupir, il s'est passé quoi ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
137. E : par sa respiration. Le soupir c'est quand on lâche l'air, pff ((Emma mime l'action de soupirer en faisant du bruit)), j'ai vu qu'il était peut-être ennuyé du fait que j'ai éloigné la gomme. Et le fait de devoir se concentrer sur l'exercice ça l'ennuie, je le sais mais il sait aussi que c'est important.	<i>Manifester son ennui par le soupir</i>
138. I : d'accord, vous avez reconnu que ça l'ennuie, cette chose ?	
139. E : c'est ça.	
140. I : vous l'avez reconnu à partir, vous m'avez décrit des mouvements du corps, un soupir ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
141. E : voilà. Mais je voulais qu'il soit frustré, qu'il comprenne que je voulais pas qu'il joue à la gomme à ce moment-là.	<i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction</i>
142. I : d'accord. Et qu'est-ce qui vous faisait penser que c'était utile, qu'il soit frustré ?	<i>Consigne d'explicitation</i>

143. E : euh parce que je connais sa famille, je sais qu'il est jamais frustré, qu'il obtient quasiment tout ce qu'il veut, donc moi je le fais travailler avec vraiment du sérieux et de la rigueur. Et je sais que si je lui laissais la gomme à proximité, c'était vraiment un instrument de tentation trop forte, il allait sûrement la reprendre ou beaucoup la regarder. Si je l'éloignais, il allait être frustré mais il allait pouvoir se concentrer sur l'exercice et on allait avancer.	<i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction : frustrer l'enfant, éloigner les objets de tentation</i>
144. I : d'accord. Donc vous voyez là vos principes pédagogiques.	
145. E : voilà	
146. I : d'accord	
147. E : c'est aussi avec mes connaissances de l'entourage, et ma pratique ((de baby-sitting)) avec lui.	<i>Ressources socioculturelles comme étayage : connaissances, pratique</i>
148. I : votre savoir, vos expériences du contexte pédagogique, d'accord.	
149. E : oui. Ça, ça m'aide beaucoup.	
150. I : donc lui, on est là, il est là, il a sa feuille, il a supporté sa frustration.	
151. E : voilà.	
152. I : il se passe quoi, il fait quoi, vous lui dites quoi ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
153. E : alors il prend le crayon, il joue avec les doigts, il fait tourner le crayon, il attend que je lui dicte, dès que je lui dicte, alors je vois qu'il penche la feuille.	<i>Manifestation des difficultés attentionnelles + attitude « il attend que je lui dicte »</i>
154. I : un instant alors. Et quand lui il fait ça, il joue avec le crayon ?	
155. E : oui	
156. I : qu'est-ce que vous vous dites, disons dans votre tête ?	

157. E : euh il attend le mot et il est prêt, parce que le crayon il est po-((posé)), la main qui tient le crayon elle est posée sur le cahier, il est proche de l'activité d'écriture.	<i>« il est proche de l'activité d'écriture »</i>
158. I : donc vous l'avez reconnu ça, ce type de geste, qu'il était proche ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
159. E : oui	
160. I : d'accord	
161. E : c'est typique. Il joue peut-être, mais il est proche de son cahier, donc je sais que dès que je vais lui dire un mot, ah ! Ben il va commencer à écrire.	<i>« il est proche de l'activité d'écriture »</i>
162. I : donc on peut dire qu'il y a deux façons de jouer, qui vous font comprendre qu'il est encore loin qu'il est pas prêt et d'autres qui sont près ?	<i>Fonctions sociomatérielles des objets d'écriture</i>
163. E : apparemment oui.	
164. I : donc vous reconnaissez ça ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
165. E : oui	
166. I : d'accord	
167. E : oui c'est ça. Parce que la gomme, elle n'était pas utile à l'écriture, et aussi elle était	
168. I : d'accord. La gomme, on l'a éloignée, comme objet, d'abord de jeu, on l'a éloignée, maintenant il y a le crayon qui est l'outil qui lui sert pour l'écriture, mais ça peut être aussi détourné pour l'utiliser pour jouer.	<i>Fonctions sociomatérielles des objets d'écriture</i>
169. E : c'est ça.	
170. I : mais vous avez reconnu disons, vous connaissez la différence entre un geste qui est encore un geste de jeu, avec le crayon, et un geste qui le prépare pour l'écriture ?	<i>Fonctions sociomatérielles des objets d'écriture</i> <i>Différence entre « geste de jeu » et « geste qui le prépare pour l'écriture »</i>

171. E : exactement. Enfin, c'est difficile à dire si c'est juste, mais en tout cas c'est mon sentiment.	
172. I : c'est votre sentiment.	
173. E : oui	
174. I : et puis, qu'est-ce qui se passe, essayez de recontacter ce moment.	<i>Consigne d'explicitation</i>
175. E : quand il commence à écrire, je vois qu'il s'applique, parce que je lui avais dit de faire des jolies lettres, donc il s'applique à écrire. Il fait vraiment de gauche à droite, donc ça il écrit bien.	<i>Stratégie didactique comme étayage</i>
176. I : et pendant que vous observez ça, il s'applique bien, il écrit bien, vous dites quoi à vous ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
177. E : je me dis « c'est bien, il a pris compte de mes remarques, il essaie de faire des efforts ».	
178. I : et ça a quel effet sur vous, ça ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
179. E : euh j'suis fière de lui et il a rempli mes exigences, mais j'attends encore qu'il continue.	
180. I : vous attendez encore qu'il continue. Alors qu'est-ce qu'il se passe, recontactez ce moment, on y va doucement.	<i>Consigne d'explicitation</i>
181. E : donc il écrit, moi je l'observe, je suis à côté de lui, je suis généralement soit à côté de lui, soit en angle droit.	<i>Stratégie didactique comme étayage</i>
182. I : cette fois-là, par exemple, vous pensez à une fois, où vous étiez mis comment ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
183. E : ((Emma prend un temps de réflexion)) non, j'étais en angle droit.	
184. I : en angle droit.	
185. E : j'étais là, exactement. Donc lui il écrit	

186. I : lui, il était là ? ((elle montre le côté de la table qui est en angle droit d'où elle est assise))	<i>Consigne d'explicitation</i>
187. E : ouais	
188. I : ok	
189. E : lui il était là, mais il était quand même assez proche de moi, pour que je puisse voir. Il écrit, il s'arrête au milieu d'un mot, je lui dis « pourquoi tu t'arrêtes, t'hésites ? », puis il me dit « oui j'hésite entre deux lettres ». Alors je lui dis « d'accord, prends ton temps », après il écrit, donc moi je le voyais toujours.	<i>Stratégie didactique comme étayage</i> « interroger s'il s'arrête »
190. I : vous le voyez écrire, d'accord.	<i>Consigne d'explicitation</i>
191. E : j'essaye de le regarder mais à distance, pour pas l'influencer.	<i>Stratégie didactique comme étayage</i> « regarder à distance »
192. I : d'accord. Et comment vous savez ça, que c'est utile pour lui de le ((re))garder à distance ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
193. E : parce que c'est un enfant qui est très sensible, je pense, aux mouvements, et si je le regarde	
194. I : qu'est-ce qui vous fait dire ça ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
195. E : de trop près, il va se sentir gêné ou jugé, ou j'essaie vraiment de	
196. I : comment vous savez ça, comment vous savez, quels sont les indices qui vous font dire ce que vous dites ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
197. E : ouais, c'est aussi mes connaissances de lui, ma pratique de l'avoir gardé pendant longtemps, donc c'est un ami de la famille, euh c'est un garçon qui est, je vois qu'il m'affectionne beaucoup, j'étais vraiment son amie, donc peut-être	<i>Ressources socioculturelles comme étayage : connaissances, pratique</i>
198. I : il se passe quoi pour vous, quand vous dites « ça m'affectionne beaucoup » ?	<i>Consigne d'explicitation</i>

199. E : dans quel sens ?	
200. I : je sais pas. Vous avez dit « il m'affectionne beaucoup », c'est quoi pour vous ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
201. E : euh, j pense qu'il me respecte, mais il essaie aussi de tester mes limites de l'autorité, et là dans ce moment je lui laisse de l'espace pour qu'il puisse exploiter le cahier, mais en même temps je lui montre que je suis attentive et que je veille sur lui et que je surveille toujours son activité d'écriture.	<i>Stratégie didactique comme étayage « lui laisser de l'espace », « lui montrer de l'attention », « surveiller »</i>
202. I : oui. Vous disiez ((que)) vous surveillez toujours, « je suis attentive », mais disons en laissant une petite distance.	
203. E : oui	
204. I : d'accord	
205. E : j pense que la petite distance est nécessaire, parce que si je suis trop proche de lui, il va prendre ça comme un jeu.	<i>Stratégie didactique comme étayage « éviter qu'il prenne la proximité comme un jeu »</i>
206. I : qu'est-ce qui vous fait dire ça ?	
207. E : parce que lui il entre rapidement dans le jeu, si c'est une personne qu'il apprécie et que c'est un endroit qui lui plait ou qu'il a des envies de pas travailler, il va commencer à jouer.	<i>Ressources socioculturelles comme étayage : connaissances, pratique</i>
208. I : d'accord. Vous aviez cette connaissance, ces observations, hein ?	<i>Ressources socioculturelles comme étayage : connaissances, pratique</i>
209. E : ouais, après c'est juste des sensations, des impressions.	
210. I : voilà, voilà, des observations. Et puis	
211. E : et dans ce cas, c'était intéressant, parce que comme son manque d'attention peut être vraiment influencé par cette envie de jouer, avec la gomme ou parler avec moi.	<i>Ressources socioculturelles comme étayage : connaissances, pratique Envie de jouer = manque d'attention</i>

212. I : ok, c'est un commentaire que ça vous vient, d'accord. Continuons avec la description, parce je sais pas si c'est cette fois-là qui s'est passé là le truc de la croix ((elle parle de la métaphore de la croix)) ou pas.	
213. E : euh la croix. C'était peut-être un peu plus tard, on avait fini l'exercice de la dictée.	
214. I : d'accord.	
215. E : j'étais en train de corriger, et comme là il n'est plus actif, il n'est plus en train d'écrire, mais de regarder avec moi mes corrections au stylo rouge	<i>Comportement de Julien lors de la dictée « regarder les corrections de Emma »</i> <i>Corrections au stylo rouge</i>
216. I : d'accord. Donc il y a un moment donné que la dictée est finie, donc vous y prenez comment pour après exploiter ce qui s'est passé pendant la dictée, juste pour me rendre compte ?	<i>Stratégie didactique comme étayage</i>
217. E : alors	
218. I : quand il a fini la dictée	
219. E : il a fini les phrases. Je lui dis « maintenant ben je vais corriger », je prends un stylo rouge	<i>Stratégie didactique comme étayage « expliquer la correction »</i>
220. I : et lui, il fait quoi, quand il a terminé, cette fois-là ?	
221. E : quand il a terminé il me regarde, dans l'attente que je corrige. Ensuite je lui dis « ben regarde le cahier », donc il regarde, après il met son regard sur le cahier, je prends un stylo rouge pour que la couleur soit vraiment différente du stylo normal.	<i>Stratégie didactique comme étayage « lui faire regarder le cahier », prendre un stylo d'une couleur différente</i>
222. I : d'accord	
223. E : euh le stylo rouge et je regarde avec lui la première phrase et si je vois une faute	<i>Regarder avec lui les phrases</i>

224. I : d'accord. Je sais pas si cette fois-là ça vous vient à l'esprit sinon pas de problème. Quelle était plus ou moins la première phrase ?	
225. E : euh la première phrase, il y a en avait beaucoup mais euh	
226. I : si vous voyez des erreurs ou des choses qui vous ont frappé, tout au début de cette dictée ? Regardez sa feuille, puis vous dites ce vous voyez quand vous regardez la feuille qu'est là, avec sa dictée.	<i>Consigne d'explicitation</i>
227. E : qu'est-ce qu'on peut dire ((Emma réfléchit)) il faisait souvent des fautes d'orthographe en dictée, c'était souvent les mêmes, par exemple	<i>Ressources socioculturelles comme étayage : connaissances, pratique</i> <i>Difficultés scolaires : orthographe en dictée</i>
228. I : par exemple ?	
229. E : euh un f au lieu de deux f, pour ((le mot)) différence et il oubliait les accords du pluriel.	<i>Ressources socioculturelles comme étayage : connaissances, pratique</i> <i>Difficultés scolaires : orthographe en dictée</i>
230. I : les accords	
231. E : beaucoup	<i>Difficultés scolaires : orthographe en dictée (beaucoup de fautes d'accords)</i>
232. I : est-ce que cette fois-là, par exemple une erreur en particulier, quelque chose qui vous vienne à l'esprit ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
233. E : c'était peut-être des phrases du style euh « il y un homme qui nage dans la mer », « il y a un homme qui nage dans la mer », euh c'est possible que la mer il mette un m-a-i-r ou bien qu'il change, en fait c'est des homophones et « qui nage » il peut avoir mis n-s n-e « nage », g-e-s au lieu de e. Et là je lui ai dit « attention », je souligne en rouge.	<i>Stratégie didactique comme étayage</i> <i>« souligner en rouge les fautes d'ortho » + « dire attention »</i>
234. I : vous soulignez, cette fois-là vous avez souligné en rouge, et puis lui il fait quoi ?	<i>Consigne d'explicitation</i>

235. E : il (?) ((mot incompréhensible car interrompu))	
236. I : vous observez quoi pendant que vous lui dites ((que)) vous soulignez en rouge ? Lui, il fait quoi, vous avez remarqué quoi ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
237. E : il a l'air de pas être content, d'avoir repéré la faute.	<i>Comportement face à la correction</i>
238. I : et comment vous repérez ça, qu'il n'est pas content ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
239. E : euh c'est les mimiques du visage aussi, c'est le fait qu'il fronce les sourcils, il fait une moue boudeuse un peu, il n'a pas le sourire comme d'habitude.	<i>Comportement face à la correction</i>
240. I : d'accord	
241. E : je vois bien qu'il a compris, compris la faute et il se dit sûrement « mince je l'ai oublié ».	<i>Comportement face à la correction</i>
242. I : ok (.) et puis, qu'est-ce qui se passe encore ?	
243. E : donc moi j'ai souligné le mot en rouge et à chaque fois je mets une coche dans la phrase, pour qu'il sache, une coche ou deux c'est deux fautes. Donc selon le nombre de fautes je mets une coche, pour qu'en fait la couleur il voie, et aussi le nombre de fautes.	<i>Stratégie didactique comme étayage « mettre en évidence les fautes d'ortho avec des coches »</i>
244. I : deux fois	
245. E : après, lui, ce qu'il faisait, c'est qu'il comptait le nombre de fautes.	<i>Comportement face à la correction</i>
246. I : lui, il comptait.	
247. E : c'était très important pour lui de voir combien de fautes il avait fait.	<i>Comportement face à la correction</i>
248. I : d'accord, et pendant qu'il comptait, il comptait comment, il avait quelle mimique ?	

249. E : quand il comptait euh, ben il comptait à voix haute déjà. Il faisait un deux trois quatre cinq	<i>Comportement face à la correction</i>
250. I : ok. Et vous	
251. E : six	
252. I : vous vous dites quoi, pendant que vous le voyez faire ça ?	
253. E : euh qu'est-ce que je me dis à ce moment-là ?	
254. I : oui oui	
255. E : « que c'est pas le nombre de fautes qui compte, mais c'est lesquelles ((de)) fautes il avait fait ».	<i>Stratégie didactique comme étayage « la qualité prime sur la quantité »</i>
256. I : donc vous vous dites ça, vous dites quelque chose à lui ou pas ?	
257. E : je lui dis « oui, Julien, t'as fait six fautes mais j'aimerais aussi que tu voies les choses que tu as bien faites aussi »	<i>Stratégie didactique comme étayage « rassurer en rappelant les choses positives »</i>
258. I : d'accord.	
259. E : pour l'encourager, parce que lui sinon il prend très vite à cœur, il est sensible, il va dire à sa maman.	<i>Ressources socioculturelles comme étayage : connaissances, pratique Stratégie didactique comme étayage « encourager »</i>
260. I : d'accord, et qu'est-ce qui, disons pour vous, qui est utile, en quoi c'était utile pour vous de lui dire ça ?	
261. E : pour la progression, parce que si on enfonce la personne et on lui dit, seulement si elle voit seulement les fautes qu'il a fait, il voit pas le progrès il voit pas les choses qui, des mots par exemple qui peuvent être difficiles et il les a fait juste du premier coup, je vais le féliciter pour mettre ça en avant.	<i>Stratégie didactique comme étayage « Féliciter, mettre en évidence les progrès »</i>

262. I : d'accord, et vous l'avez fait cette fois-là ?	
263. E : c'est bien possible, parce que je le faisais régulièrement et parce que moi, en tout cas mes idées pédagogiques c'est basé sur le fait de lui montrer ce qu'il a fait faux mais en même temps de lui montrer ce qu'il a fait juste.	<i>Stratégie didactique comme étayage</i> « montrer ce qu'il a fait faux mais en même temps [...] lui montrer ce qu'il a fait juste »
264. I : d'accord. Ça c'est l'idée pédagogique.	
265. E : voilà	
266. I : est-ce que dans la situation concrète, je sais pas, si vous prenez le temps pour la recontacter, il y a un moment où vous avez fait ça ?	<i>Consigne d'explicitation</i>
267. E : j crois bien oui, j lui avais dit « mais dans la deuxième phrase regarde Julien, généralement tu oublies les s et là les chats tu as mis le s c'est très bien »	<i>Stratégie didactique comme étayage</i> « Féliciter, mettre en évidence les progrès »
268. I : d'accord	
269. E : « tu as compris que là, il y avait plusieurs chats, n'est-ce-pas, y'a pas qu'un seul chat »	<i>Stratégie didactique comme étayage</i> « expliciter verbalement les choses justes, donc les progrès »
270. I : d'accord	
271. E : donc je lui parlais	
272. I : et vous observez quelque chose chez lui, pendant que vous lui dites ça ?	
273. E : il commence à avoir un sourire	
274. I : d'accord. Donc avant vous disiez il comptait les fautes, la mimique était d'une certaine façon, maintenant à un moment donné il avait mis le s à « chat », donc vous lui faites la remarque positive.	
275. E : je vois aussi, maintenant que j'y pense, il me regarde beaucoup plus si je lui dis quelque chose de positif. Parce que quand je dis quelque chose de négatif, il regarde la feuille	<i>Comportement face à la correction :</i> « il me regarde beaucoup plus si je lui dis quelque chose de positif »

ou il regarde par terre, il veut pas me regarder moi.	
276. I : d'accord. Donc essayez de retrouver son regard, à ce moment-là.	
277. E : alors quand je lui dis « c'est très bien, Julien, ce que tu as fait là, tu as mis les s au ((mot)) chat », il me dit euh, je sais plus ce qu'il me dit, vraiment, sur le moment.	<i>Stratégie didactique comme étayage</i> <i>« Féliciter, mettre en évidence les progrès » et « expliciter verbalement les choses justes, donc les progrès »</i>
278. I : ce n'est pas important, regardez ce que vous observez chez lui.	
279. E : ouais. Euh il est plus content, euh je sens qu'il est soulagé aussi quelque part...	
280. I : autre chose ?	
281. E : il se détend au niveau des traits du visage, il a l'air moins crispé, et puis aussi...	
282. I : et qu'est-ce qu'il fait ? Il joue, il fait quelque chose ou pas à ce moment-là ?	
283. E : non non, justement pas, j crois pas. J'crois que justement dans ces moments où il a un peu de satisfaction, il va être moins tenté de jouer, parce que...	<i>Satisfaction = moins envie de jouer</i>
284. I : dans ces moments-là, il jouait pas, les hommes du chat, avec les s ?	
285. E : non il jouait pas, parce que ça l'intéressait ce que j'étais en train de dire, et il prenait compte que j'avais vu qu'il avait mis le s, il était content, et j pense qu'il avait pas d'intérêt à jouer avec autre chose, la gomme ou les mains, parce qu'il était intéressé à continuer de vivre cet instant présent.	<i>Comportement face à la correction : intérêt à l'activité = moins envie de jouer</i>
286. I : d'accord. On va ensuite, qu'est-ce qui se passe ?	

287. E : euh alors on a corrigé la dictée, et je lui dis maintenant d'écrire les mots qui étaient faux.	<i>Stratégie didactique comme étayage : « écrire les mots faux pour les mémoriser »</i>
288. I : d'accord.	
289. E : pour qu'il les mémorise. Je lui ai dit « Julien, si tu écris les mots tu vas les enregistrer dans ta tête ».	<i>Stratégie didactique comme étayage : « écrire les mots faux pour les mémoriser »</i>
290. I : d'accord.	
291. E : alors il prend un crayon ou bien un autre stylo en tout cas que celui qu'il avait écrit de base.	<i>Fonction sociomatérielle des objets</i>
292. I : c'est lui qui décide de prendre un autre stylo, ou c'est ?	
293. E : oui je crois, non j'crois que c'est lui qui prend, parce qu'il a une trousse qu'il a amenée de l'école ou de la maison.	
294. I : d'accord. Donc vous faites cette observation qu'il prend un autre stylo ?	
295. E : ouais.	
296. I : un autre crayon.	
297. E : en général il veut différencier le fait avant la correction après la correction.	<i>Ressources socioculturelles : connaissance, pratique</i> <i>routine du soutien scolaire et comportement de Julien face à la correction « différencier le avant et le après »</i>
298. I : justement, c'est lui de son initiative qui fait ça ?	
299. E : peut-être il le fait pas toujours, mais à ce moment je crois qu'il l'a fait. Donc il a pris un autre stylo d'une couleur, voilà et je lui ai dit mmh « écris les mots quatre fois, ceux qui sont faux ». Donc maintenant lui ce qu'il doit faire,	<i>Stratégie didactique comme étayage : « écrire QUATRE FOIS les mots faux pour les mémoriser »</i>

je vois qu'il regarde la feuille, il repère les mots qui étaient faux.	
300. I : est-ce qu'il joue pendant qu'((il repère les mots faux)) ?	
301. E : non, il reste concentré. A ce moment-là, il sait qu'il a quelque chose de très précis à faire, donc il s'ennuie pas et il sait qu'il doit repérer les mots.	<i>Pas de difficultés attentionnelles si concentré sur une tâche</i>
302. I : donc vous dites ((qu'))à ce moment-là, il sait qu'il a quelque chose de très précis à faire, donc il s'ennuie pas donc il est concentré. Je répète vos mots, hein ?	<i>Tâche précise → pas d'ennui → concentration → pas de difficultés attentionnelles</i>
303. E : oui, c'est juste.	
304. I : d'accord.	
305. E : il recherche, « qui nage », il y avait les ((phrases)) « il y a un homme dans la rue qui nage », non « il y a un homme qui nage dans la mer », alors il a pris « qui nage », il l'a écrit, et je lui ai dit « mets pourquoi il faut faire attention, c'est quoi la règle ». Alors il me dit « alors c'est parce que c'est un homme qui nage, c'est singulier, donc c'est comment si c'était « il nage », alors je lui dis « très bien, alors tu mets un singulier », comme ça il l'écrit et après à la maison il peut lire et savoir pourquoi il a fait faux.	<i>Stratégie didactique comme étayage : faire expliciter la règle (comprendre) + ratifier/féliciter</i>
306. I : ensuite ?	
307. E : euh, ensuite donc il repère, il fait cet exercice, mais je vois qu'il, je sais plus si c'était à ce moment-là, mais je vois que l'expérience il lui prend du temps, de repérer.	<i>Manque d'attention influencé par le temps de l'exercice de correction</i>
308. I : de repérer.	

309. E : c'est possible qu'à un moment donné, il décroche.	<i>Manque d'attention influencé par le temps de l'exercice de réécriture après correction</i> <i>(patience mise à l'épreuve)</i>
310. I : c'est possible, ou essayez de recontacter si ça arrive quelque chose de ce type.	
311. E : ouais, ça arrivait souvent, mais je sais plus si c'était là. Disons ça lui prend du temps d'écrire quatre fois la règle, et il suffit que je boive	
312. I : d'accord. Donc quand vous dites que ça lui prend, donc plus ou moins, juste pour savoir, combien de temps ? Ça peut-être	
313. E : quinze minutes	<i>Temps de l'exercice de réécriture après correction = temps de concentration</i>
314. I : quinze minutes	
315. E : et pour lui, c'est long	
316. I : donc vous me dites maintenant	
317. E : quinze minutes de concentration	
318. I : faire ce travail de correction, écrire quatre fois les mots qui étaient, disons dont l'orthographe n'était pas correcte	
319. E : oui	
320. I : « ça lui prend du temps » vous dites	
321. E : oui	
322. I : je vous pose la question « combien de temps » ?	
323. E : quinze minutes	
324. I : vous me dites « quinze minutes », et vous rajoutez « pour lui c'est long ».	
325. E : oui ((sourire))	

326. I : qu'est-ce qui vous fait sourire, là ? ((rire))	
327. E : ((rire)) eh bien parce que pour moi c'est pas long quinze minutes. Mais pour lui, le taux de concentration il est mis à épreuve. Il est vraiment mis à épreuve. Alors je l'interromps pas, parce que je sais que j'ai pas envie d'ajouter un élément perturbateur, donc je le laisse écrire. Et si je vois à un moment donné qu'il décroche, peut-être qu'il réfléchit dans sa tête ou en tout cas il regarde ailleurs, alors je lui dis : « Julien, on va faire l'exercice »	« <i>taux de concentration mis à l'épreuve</i> » <i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction « ne pas l'interrompre » + « vérifier s'il décroche » + « lui rappeler l'exercice »</i>
328. I : alors doucement, parce que vous dites « peut-être qu'il réfléchit dans sa tête, il regarde ailleurs »	
329. E : ouais	
330. I : est-ce que vous reconnaissez la différence, quand il réfléchit dans sa tête ou il regarde ailleurs ?	
331. E : non il peut réfléchir dans sa tête mais regarder les livres ou bien les personnes qui viennent d'arriver.	<i>Difficile d'identifier si manque d'attention ou réflexion sur la base du comportement de Julien</i>
332. I : d'accord.	
333. E : donc je sais pas s'il réfléchit dans sa tête, mais après c'est ce qu'il me dit, si je lui demande « Julien, qu'est-ce qui se passe, pourquoi tu regardes là-bas ? », ((il répond)) « ah ben je réfléchis aux mots », ou bien simplement il me dit rien parce qu'il m'a pas entendu il était occupé à regarder les personnes qui arrivent.	<i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction « lui demander ce qu'il fait, pourquoi il regarde là-bas » (observation et questionnement)</i>
334. I : d'accord.	
335. E : donc là je le prends, s'il regarde ailleurs je lui prends la main, j'ai dis « reste ici avec moi, on n'a pas fini l'exercice, euh si tu veux être plus concentré, on va faire l'exercice de la croix »	<i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction « le rappeler à la situation présente », lui prendre la main, lui proposer l'exercice de la croix</i>

336. I : d'accord.	
337. E : et ça vraiment c'est un exercice, au début il rechignait à le faire et après c'est même lui qui m'appelait « allez, Emma, on fait la croix »	<i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction : exercice de la croix</i>
338. I : d'accord.	
339. E : c'est un exercice qui lui a plu.	
340. I : contactez l'instant où vous lui proposez de faire l'exercice de la croix.	
341. E : donc on fait la croix. Il m'a dit « ah oui d'accord je sais je ferme les yeux », donc il ferme les yeux.	<i>Routine de l'exercice de la croix</i>
342. I : donc vous donnez la consigne « tu fermes les yeux » (.) d'accord	<i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction «tu fermes les yeux tu te concentres »</i>
343. E : « tu fermes les yeux, tu te concentres »	
344. I : qu'est-ce qui se passe pour lui, vous observez quoi ?	
345. E : qu'il a fermé les yeux.	
346. I : il a fermé les yeux donc il a	
347. E : et qu'il se concentre.	
348. I : tout de suite respecté la consigne.	
349. E : oui, oui, oui, oui. Euh il sait ce que c'est, il ferme les yeux, je lui dis « concentre-toi, visualise une croix »	<i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction « visualise une croix »</i>
350. I : ok.	
351. E : donc j'le vois qui garde les yeux fermés, donc il visualise la croix mais après il m'a dit « oui c'est bon »	<i>Feedback/réaction de Julien sur l'exercice de la croix</i>
352. I : d'accord	
353. E : alors je lui dis « ok, tu as vu la croix »	<i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction « ok, tu as vu la croix »</i>

354. I : et pendant que lui il ferme les yeux, et puis il est train de visualiser on ne sait pas, vous observez quoi chez lui, comme mimique ?	
355. E : alors comme mimique je sais pas, mais il est moins agité en tout cas	<i>Impact positif de l'exercice de la croix sur l'état d'agitation</i>
356. I : d'accord	
357. E : et moins agité au niveau du corps, parce que d'habitude sinon il a les mains qui pianotent, je sais pas en tout cas les mains.	<i>Manifestation des diff attentionnelles</i>
358. I : donc il ferme les yeux, il est moins agité.	
359. E : il est moins agité parce que je lui ai dit de se concentrer dans sa tête à une croix et là je lui dis « regarde au milieu de la croix », et il a toujours les yeux fermés ((Emma mime le geste de faire une croix avec les index de ses mains)).	<i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction « visualise une croix », « regarde au milieu de la croix »</i>
360. I : d'accord, et vous en même temps vous faites ça ((le geste de la croix)) pendant que vous lui donnez la consigne ?	
361. E : ((rire)) ah non, c'était juste...	
362. I : je demande, hein.	
363. E : ((rire))	
364. I : peut-être que oui, un réflexe.	
365. E : non, non ((rire)) j'sais pas, parce qu'à ce moment-là je ferme pas les yeux je regarde ce qu'il fait.	<i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction : observer Julien qui a les yeux fermés</i>
366. I : oui, justement.	
367. E : mais je visualise la croix aussi dans ma tête.	<i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction : Emma visualise aussi la croix</i>
368. I : d'accord. Peut-être aussi que (?) ((mot incompréhensible))	
369. E : je sais pas, peut-être. J'lui dis alors « tu vois la croix » il m'dit « oui ».	

370. I : Il a toujours les yeux fermés, hein ?	
371. E : il a toujours les yeux fermés. « Qu'est-ce que tu vois au milieu ? » Il me dit « un point, le centre, là où y'a les deux branches qui se croisent ».	<i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction « regarder au milieu de la croix »</i>
372. I : d'accord.	
373. E : donc je lui dis « ok, pense à ce point » et puis il y pense. Après je lui dis « maintenant ça va mieux ».	<i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction « penser au point central de la croix »</i>
374. I : qu'est-ce qui fait qu'il vous réponde ça ? Parce que finalement si on s'arrête un instant, même si on visualise une croix, et on pose la question « qu'est-ce que tu vois, maintenant que tu as visualisé une croix ? », on peut voir beaucoup de choses. C'est pas automatique qu'on voit le centre.	
375. E : alors c'était pas la première fois à ce moment-là, que je lui ai expliqué l'exercice mais je lui ai dit « au centre de la croix il y a un point », concentre-toi dans ta tête	<i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction : expliquer l'exercice « penser au point central de la croix »</i>
376. I : d'accord. La consigne c'est pas seulement de visualiser une croix	
377. E : ouais, c'est ça.	
378. I : la consigne c'est « concentre-toi maintenant sur le point de »	<i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction « penser au point central de la croix »</i>
379. E : ouais, le point de croisement.	
380. I : de croisement des deux axes, d'accord.	
381. E : au début, après si la consigne elle devient plus facile, j'ai plus besoin de lui expliquer la totalité.	
382. I : d'accord, mais lui, disons la consigne pour lui c'était de répéter lequel c'est à un moment	

donné de se concentrer sur le point de croisement.	
383. E : oui. Et à ce moment-là je lui ai juste...	
384. I : et en quoi pour vous c'est important, de se concentrer sur le point de croisement, et pas sur le bois gauche, le bras gauche, bras droite?	
385. E : parce que le point de croisement c'est un seul point, c'est pas une ligne où y'a plusieurs petits points à regarder, et il peut concentrer toute son attention sur ce point.	<i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction « concentrer toute son attention sur un point précis » par l'exercice de la croix</i>
386. I : d'accord.	
387. E : et c'est quelque chose de très très précis, tout petit. Donc j'ai l'impression, en tout cas c'est quelque chose qui a marché avec lui.	<i>Impact positif sur le manque d'attention grâce à l'exercice de la croix</i>
388. I : d'accord	
389. E : pendant plusieurs séances	
390. I : d'accord. Et on pourrait lui dire, maintenant on se prend un instant de réflexion, on pourrait aussi lui dire de se concentrer directement sur un point ? Mais non vous lui dites une croix, le point de croisement, donc il y a autre chose peut-être ?	
391. E : alors non, je faisais que l'exercice de la croix, ça marchait avec lui. Après il était plus paisible, détendu, il oubliait et il revenait automatiquement à la feuille.	<i>Moins de manque d'attention grâce à l'exercice de la croix</i> <i>Réaction positive après l'exercice de la croix : « plus détendu », « il revenait automatiquement à la feuille »</i>
392. I : d'accord. On peut se faire une pause ?	
393. E : oui bien sûr.	
394. I : On peut se faire une pause. Je ne sais pas si vous voulez continuer d'enregistrer, enfin si c'est utile pour vous, je ne sais pas.	

<i>[fin de l'enregistrement]</i>	
----------------------------------	--

b. Transcription de l'entretien de réflexion

Nom de la transcriptrice : Joyce Roth
 Début de la transcription : 00:00
 Fin de la transcription : 18 :57
 Durée totale de l'entretien : 24 :19

Conventions de transcription : la transcriptrice a choisi d'anonymiser les noms des personnes, notamment le nom de l'enfant par le nom fictif Julien.

Anonymat [...]

Commentaires paraverbaux ((...))

Transcription incertaine (...)

Segment incompréhensible (?)

Pauses (.)

Auto-interruptions -

Discours rapporté « ... »

Transcription	Commentaires personnels, questions, explicitations, points intéressants
[début de l'enregistrement]	
1. I : mais faites le travail alors	
2. E : voilà	
3. I : de recommencer à revoir	
4. E : ((acquiesce))	
5. I : on a identifié mais c'est vous qui savez vous pouvez corriger déjà trois quatre séquences la séquence tout au début avec la gomme et tout ça (.) comment s'est transformé la gomme en jouet.	<i>Fonction sociomatérielle de la gomme : jeu</i>
6. E : oui	
7. I : pis les débuts d'la dictée pis le déroulement d'la dictée et pis les	

stratégies que vous avez utilisées pour la correction	
8. E : ouais	
9. I : et ses agissements à côté pis on a identifié la séquence de la croix voilà (.) vous pouvez maintenant au niveau mental parcourir, vous arrêter chaque fois qu'il y a quelque chose qui vous semble intéressant à verbaliser.	
10. E : donc voilà y'avait la gestion du temps, y'avait le sentiment de satisfaction qui influençait sa concentration dans le sens positif.	<i>Influence positive du sentiment de satisfaction sur la concentration</i>
11. I : ((acquiesce)) reparcourez les séquences dans le descriptif.	
12. E : ok	
13. I : avant de faire les commentaires sur	
14. E : mh	
15. I : donc on avait dit pour la gomme cette attitude de l'enfant de transformer les objets en jouets	<i>Transformation des objets en jouets</i>
16. E : ((acquiesce)) (.) y'avait aussi les le lieu où il était en train de manipuler un objet	
17. I : ((acquiesce))	
18. E : si c'était ((la main)) posé sur le cahier d'école	
19. I : ((acquiesce))	
20. E : je l'interprétais comme étant comme s'il était sur le point de pouvoir écrire vraiment la dictée	<i>Fonction sociomatérielle d'un objet d'écriture</i>
21. I : oui (.) à un moment donné vous avez parlé d'un geste	
22. E : c'est ça	
23. I : en disant « à travers ce geste moi je peux déduire qu'il a un geste qui me montre qu'il est qu'il peut commencer à écrire »	<i>Fonction sociomatérielle d'un objet d'écriture – séparer « geste pour écrire » et geste « je veux faire un jeu »</i>
24. E : ((acquiesce)) et c'est moins c'était moins un geste « je m'ennuie j'veux faire un jeu »	<i>Fonction sociomatérielle d'un objet d'écriture – séparer « geste pour écrire » et geste « je veux faire un jeu »</i>

25. I : de utiliser comme jouet de ((acquiesce)) d'accord donc vous retrouvez tout ça après dans l'enregistrement.	
26. E : oui	
27. I : maintenant faites-le quand même cet exercice de reparcourir votre verbalisation des séquences.	<i>Elle demande à Emma de revisualiser mentalement le premier entretien et les séquences évoquées</i>
28. E : ((acquiesce)) (.) alors la visualisation de la croix la dernière séquence	
29. I : vous êtes déjà là y'a encore toute la dictée là	
30. E : y'a toute la dictée ouais	
31. I : toute la correction	
32. E : (.) bon pour la correction de la dictée	
33. I : ((acquiesce))	
34. E : le fait d'écrire quatre fois les mots qui étaient faux	<i>Stratégie didactique comme étayage « réécrire quatre fois les mots faux »</i>
35. I : ((acquiesce))	
36. E : et de d'expliquer la théorie qui était reliée à ces erreurs	<i>Stratégie didactique comme étayage « expliquer la théorie liée aux erreurs »</i>
37. I : ((acquiesce))	
38. E : c'est aussi lié à la gestion du temps (.) parce que il prenait quinze minutes pour euh pour faire c'que j'lui demandais donc vraiment réécrire les mots et ça ça atteignait beaucoup sa concentration	<i>Influence du temps de correction sur la concentration</i>
39. I : ça vous dites (.) quoi	
40. E : ouais le fait d'écrire pendant quinze minutes il devait gérer le temps il devait gérer sa concentration et c'était plus difficile pour lui de se concentrer pendant une longue période	<i>Influence du temps de correction sur la concentration</i>
41. I : et la longue période (.) d'après votre jugement pour lui c'est les quinze minutes	

42. E : oui les quinze minutes de correction où il est obligé de réécrire ça l'ennuie mais c'était quelque chose à faire (.) ça rejoint aussi la gestion du temps et la stratégie c'est vraiment de lui faire expliquer pourquoi il a fait faux pour qu'il comprenne	<i>Influence du temps sur la concentration</i> <i>Stratégie didactique comme étayage « lui faire expliquer pourquoi il a fait faux »</i>
43. I : alors je vous dirais une chose on fait une parenthèse	
44. E : oui d'accord	
45. I : euh essayez aussi avec lui je sais pas si vous l'avez encore de pas utiliser « pourquoi tu as fait comme ça »	
46. E : ((acquiesce))	
47. I : mais d'utiliser aussi un peu d'explicitation avec lui (.) « quand toi t'as écrit ça » (.) essaie de retrouver hé va à la chasse « du moment où t'écrivais ça qu'est-ce qui a fait que tu l'as écrit comment »	
48. E : ((acquiesce)) j'avais fait quelque chose un peu comme ça moi	
49. I : ah	
50. E : c'est vrai	
51. I : ok	
52. E : maintenant j'me souviens (.) pas si précisément des questions techniques d'entretien d'explicitation mais « essaie de te remémorer le moment où t'as écrit les chats pourquoi non qui nagent »	<i>Stratégie didactique du type de l'explicitation « essaie de te remémorer le moment [...] »</i>
53. I : ((acquiesce))	
54. E : mais il m'a dit « mais c'est parce que j'ai pas réfléchi à au nombre de »	
55. I : d'accord mais il faut éliminer le pourquoi	
56. E : oui pas l'pourquoi	
57. I : il faut vraiment l'oublier l'oublier l'oublier	<i>Elle insiste</i>
58. E : oui c'est juste ouais	

59. I : vous n'aidez pas une personne notamment un enfant à expliciter avec la question pourquoi	
60. E : ((acquiesce))	
61. I : parce que la question pourquoi renvoie aux questions d'école puis	
62. E : ah j'l'ai dit ((d'un ton étonné))	
63. I : oui vous l'avez dit de nouveau	
64. E : ah oups	
65. I : c'est tellement un réflexe	
66. E : ok	
67. I : alors donc renvoie à la question euh	
68. E : comment	
69. I : l'enseignante elle- on doit répondre juste et pas faux (.) tandis que vous avec la question c'est toi t'essayes alors « va à la pêche du moment où t'étais là en train d'écrire » va comme si c'était un poisson vous devez utiliser un langage adapté à lui hein pas	
70. E : bien sûr oui oui	
71. I : pas le langage formel d'explicitation et pis voilà vous essaieriez à nouveau de l'écrire (.) alors « qu'est-ce que tu t'es dit à toi-même quand t'écris ça qu'est-ce qui se passe pour toi »	<i>Se remémorer la situation précisément, la fonction de professeure de soutien.</i>
72. E : ((acquiesce))	
73. I : savoir qu'est-ce qui l'amène le raisonnement qu'il y a là derrière pour lui	
74. E : ((acquiesce)) « comment t'as fait pour écrire »	
75. I : bon on a fait une parenthèse	
76. E : non mais c'est vrai	
77. I : et pis on reste dans le silence parce que c'est lui qui doit faire le travail d'aller à la pêche se dire « est-ce qu'il y avait une idée dans la tête quand j'ai écrit ça »	
78. E : ouais parfois il se souvenait pas mais parfois il pouvait m'expliquer	

79. I : non mais même quand il se souvient pas tu lui dis « bon tu me dis ce qui te vient à l'esprit » il faut pas s'arrêter à dire bien sûr qu'il se souvient pas tout de suite comme ça	
80. E : ((acquiesce))	
81. I : mais il se prend le temps un peu peut-être de se revoir en train d'écrire euh peut-être il y a quelque chose qui vient	
82. E : ((acquiesce))	
83. I : il faut jamais être pressé si on veut aider quelqu'un à expliciter	<i>Consigne d'explicitation</i>
84. E : ((acquiesce)) ouais c'est vrai	
85. I : pas peur du silence (.) parce que c'est un silence de travail	<i>Silence de travail</i>
86. E : c'est vrai ((écrit quelque chose))	
87. I : je n'sais plus quand vous disiez que lui-même il regardait ailleurs parfois on a besoin de regarder ailleurs si on travaille à chercher quelque chose	<i>Manifestation diff. d'attention « le regard ailleurs »</i>
88. E : ouais	
89. I : parce qu'on doit se couper de la relation	
90. E : mais je l'soupçonnais de pas	
91. I : oui oui j'ai pas sous les yeux parce que sinon vous pouvez reconnaître mais	
92. E : ouais	
93. I : c'est des façons différentes de regarder ailleurs	
94. E : mais c'est vrai c'est très important de lui laisser du temps de se remémorer le moment	
95. I : oui	
96. E : parce que c'est difficile ouais	
97. I : mais bon là c'est par rapport aux stratégies	
98. E : ok	
99. I : qu'est-ce qu'on peut comprendre qu'est-ce qu'on a déjà fait qu'est-ce	<i>Exercice de la croix</i>

qu'on pourrait encore faire (.) pis y'avait l'exercice de la croix	
100. E : ((acquiesce))	
101. I : Ce que vous avez dit (.) qu'est-ce qui vous revient à l'esprit de ce que vous avez verbalisé	
102. E : ((Emma prend du temps pour réfléchir)) que l'exercice de la croix elle était nécessaire pour lui pour se recentrer sur une forme qui lui était familière et vraiment le point central ça dirigeait toutes ses pensées le fait qu'il pense je sais pas moi au repas de midi qu'il avait mangé ou à plein de choses (.) il repense à la croix et c'est quelque chose qui l'apaisait	<i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction « penser à une croix pour recentrer ses pensées à un même endroit »</i>
103. I : ((acquiesce))	
104. E : parce que c'est une forme où c'est vraiment régulier et y'a un point central (.) c'est vrai qu'au début je lui avais précisé la consigne du point précis	<i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction « expliquer la consigne de l'exercice de la croix »</i>
105. I : ((acquiesce))	
106. E : et après il l'a développé il le	
107. I : ((acquiesce))	
108. E : il savait de quoi j'étais	
109. I : il se l'est approprié oui	<i>Appropriation de l'exercice de la croix par l'enfant</i>
110. E : ((acquiesce))	
111. I : ça me semble intéressant l'exercice de la croix c'est justement vous parlez de du point de croisement c'est là ((elle dessine quelque chose sur une feuille)) mais ce qui me semble intéressant c'est une sorte de métaphore d'arriver à se concentrer	<i>Métaphore de la croix comme aide à la concentration</i>
112. E : oui y'a des croix comme ça et c'est ça ((s'appuie sur le dessin))	
113. I : je me réfère là parce que finalement ce point il est fruit d'une interaction ((rire)) entre des lignes qui sont beaucoup plus dispersées	<i>Métaphore de la croix comme aide à la concentration</i>

114. E : ouais	
115. I : longues	
116. E : ouais j'allais pas autant loin je faisais juste l'idée d'un petit point central	
117. I : vous voyez les différents chemins qui partent dans tous les sens	
118. E : ouais	
119. I : bon on pourrait se concentrer sur un bras sur l'autre sur une jambe sur l'autre	
120. E : c'est vrai	
121. I : et caetera vous lui donnez une métaphore qui en soi est faite de d'une infinité de points	
122. E : ((acquiesce))	
123. I : et donc vous faites, vous avez l'avez guidé déjà à se concentrer au point de croisement	<i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction «le guider à se concentrer au point de croisement »</i>
124. E : oui	
125. I : ça c'est une métaphore disons du travail de concentration qu'on fait par rapport à un environnement qui est vraiment riche riche parce qu'on y'a un million un milliard de points et puis on doit se concentrer sur quelque chose la dictée et caetera	<i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction «métaphore du travail de concentration »</i>
126. E : ((acquiesce))	
127. I : et donc c'est pour ça que je trouve aussi ça intéressant	
128. E : c'est vrai que c'était une métaphore de l'exercice disons parce que tout ça ((l'environnement)) pouvait être la tentation à s'occuper	<i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction «métaphore du travail de concentration »</i>
129. I : oui oui	
130. E : d'autres choses et du coup le point précis	
131. I : c'est pour ça que je vous ai dit je vous ai fait remarquer ce choix et puis qu'est-ce qui a fait le choix de la métaphore de la croix et puis que vous l'invitez à se focaliser sur les points de croisement	<i>Choix de la métaphore de la croix</i> <i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction «métaphore du travail de concentration »</i>

132. E : ((acquiesce))	
133. I : c'est pas seulement la croix dit comme ça	
134. E : non c'est vrai	
135. I : la vision de la croix	
136. E : c'est vrai	
137. I : mais la vision de la croix comme première étape pour te concentrer sur le point de croisement	<i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction « vision de la croix comme première étape pour se concentrer sur le point de croisement » code in vivo</i>
138. E : ((acquiesce)) ((acquiesce)) ((acquiesce))	
139. I : donc quand on visionne le tout pour se concentrer sur cette écharpe là ((elle montre quelque chose à Emma))	
140. E : ouais	
141. I : au niveau pédagogique moi je ferais aussi une réflexion par rapport à ces étiquettes qui définissent le comportement de l'enfant euh manque d'attention et de concentration (.) et puis je prendrais la liberté pour vous dire d'après les observations que vous avez faites	<i>Définition des difficultés d'apprentissage</i>
142. E : ((acquiesce))	
143. I : est-ce que c'est un manque d'attention concentration total ou bien d'après les données que vous avez si on travaille d'une certaine façon on obtient quelques résultats c'est un manque de concentration total ou bien c'est une concurrence avec d'autres activités ludiques et il y a des réflexions à faire là mais à partir des données concrètes hein (.) dans cette situation	<i>Type de manque de concentration : total ou partiel ?</i>
144. E : ouais	
145. I : vous pouvez dire des choses attendez à généraliser	
146. E : alors bien sûr y'a des tendances qui peuvent revenir	

147. I : ((acquiesce))	
148. E : dans le sens y'a des régularités si Julien il s'ennuie s'il a moins d'intérêt si le temps lui paraît long que c'est un exercice fastidieux voilà	<i>Influence de l'intérêt aux exercices + du temps de l'exercice + de la difficulté de l'exercice sur le taux de concentration</i>
149. I : vous demandez ça c'est une série d'affirmations hein demandez-vous toujours	
150. E : ((acquiesce))	
151. I : « sur quelle base moi j'affirme ça j'ai observé des choses chez lui » ce qu'on a essayé de mettre de donner	
152. E : ah d'accord	
153. I : hein toujours	
154. E : ((acquiesce)) ok ouais	
155. I : parce que dans le domaine de l'éducation on utilise déjà trop il y a déjà ((rire)) une abondance effroyable d'étiquettes	
156. E : non mais c'est juste des pistes analytiques c'est	
157. I : oui tout à fait	
158. E : des suppositions je suppose que euh	
159. I : j'observe	
160. E : quand il a plus d'ennui ou que voilà j'observe que il peut avoir tendance à décrocher son attention de l'exercice parce qu'il trouve long parce que c'est difficile mais si ça lui prend trop de temps	<i>Influence de l'intérêt aux exercices + du temps de l'exercice + de la difficulté de l'exercice sur le taux de concentration</i>
161. I : ce sont encore deux choses différentes ((elle parle des termes long et difficile)) hein il trouve long il trouve difficile c'est à lui de	
162. E : ouais	
163. I : le dire hein ((rire))	
164. E : oui non c'est vrai c'est vrai (.) mais je l'ressens à certains	<i>Manifestations visibles du manque de concentration</i>
165. I : à certains indices oui	

166. E : oui à certains indices corporels gestuels voilà	<i>Manifestations visibles du manque de concentration</i>
167. I : ((acquiesce))	
168. E : euh mais quand ça lui procure de la satisfaction il va chercher mon regard il va être très présent physiquement	<i>Influence positive du sentiment de satisfaction sur la concentration</i>
169. I : ok	
170. E : mentalement aussi mais il va être là je vais le sentir plus attentif	<i>Influence positive du sentiment de satisfaction sur la concentration</i>
171. I : d'accord sauf qu'on peut pas être tout le temps dans les compliments	
172. E : non voilà	
173. I : ((rire))	
174. E : non et c'est pour ça j'essayais de balancer les deux.	
175. I : oui oui tout à fait	
176. E : vraiment trouver une sorte d'équilibre	<i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction «équilibrer compliments et remarques négatives »</i>
177. I : ((acquiesce))	
178. E : et euh j'ai l'impression que ça l'aidait euh voilà à se recentrer et donc c'était bien aussi d'avoir ces deux moments-là	<i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction «équilibrer compliments et remarques négatives »</i>
179. I : d'accord	
180. E : de mettre en avant que il pouvait faire des choses très très bien à sa façon et après ça l'encourageait à continuer et à faire des efforts	<i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction : mettre en avant les progrès, encourager pour le garder attentif</i>
181. I : ((acquiesce))	
182. E : mais c'est pas non plus le récompenser en lui donnant quelque chose de concret euh une récompense comme ses parents pourraient lui donner un cadeau vraiment	

183. I : ((acquiesce))	
184. E : c'est juste verbalement ça lui procure de la satisfaction il est fier de ce qu'il a fait mais après je lui dis « c'est très bien mais fais attention tout de même aux erreurs » donc voilà c'était trouver un équilibre (.) mais ouais c'est vrai je me base sur son comportement	<i>Stratégie didactique comme étayage vs distraction «équilibrer compliments et remarques négatives »</i>
185. I : sur ce que vous observez de son comportement et des indices	
186. E : ((acquiesce)) mais voilà c'était une expérience très intéressante de d'essayer de me mettre à son niveau de comprendre où sont ses difficultés comment on peut les résoudre ensemble	<i>Stratégie didactique comme étayage « me mettre à son niveau », «comprendre où sont ses difficultés » (idée de collaboration)</i>
187. I : là ce sont des intentions ce que vous dites (.) après je vous fais un schéma	
188. E : des intentions	
189. I : parce que vous dites « oui moi j'essaie de me mettre à son niveau de comprendre »	
190. E : ah	
191. I : ce ne sont pas des actions (.) moi je comprends que vous avez l'intention de	
192. E : mais j'ai fini avec lui.	
193. I : hein (.) ah d'accord	
194. E : oui j'ai fini avec Julien	<i>Fini l'aide aux devoirs avec Julien</i>
195. I : hein	
196. E : maintenant je fais du soutien scolaire en anglais à une autre fille	
197. I : ah d'accord	
198. E : c'est autre chose	
199. I : oui ok	
200. E : mais quand j'étais avec Julien et que je l'aidais euh (.) ben déjà je voyais les résultats par les notes	<i>Progression visible par les résultats scolaires</i>
201. I : ((acquiesce)) ça c'est	

202. E : et le comportement aussi se- les parents me rapportaient que il était plus concentré	<i>Compte-rendu des parents</i>
203. I : ((acquiesce))	
204. E : plus motivé	
205. I : d'accord n'oubliez jamais que quand les parents vous rapportent ça	
206. E : ((acquiesce))	
207. I : de leur demander « ok c'est intéressant on se réjouit quels sont les indices qui vous permettent de dire ça » parce que sinon pff ça veut dire quoi être plus concentré	
208. E : ouais	
209. I : qu'est-ce qui a changé dans le micro-comportement	
210. E : ok (.) ouais	
211. I : ce sont des exemples parce que d'abord c'est une aide à la prise de conscience c'est une aide vraiment à sortir à comprendre que finalement à sortir des étiquettes et aller là ou à regarder vraiment le changement concret	
212. E : bien sûr ouais	
213. I : qu'est-ce qui est différent par rapport à hier	
214. E : donc j'ai pas fait des entretiens avec les parents hein	
215. I : non non	
216. E : parce qu'ils sont très occupés	
217. I : mais pendant qu'on parle là avec n'importe qui	
218. E : ((acquiesce))	
219. I : si quelqu'un me dit « il a fait des progrès » mh il faut pas se contenter parce qu'on sait pas en disant	
220. E : c'est vrai	

221. I : il est plus concentré à la maison « ah c'est une chose intéressante mais comment	
222. E : ah ok	
223. I : avez-vous obtenu ça vous avez un exemple qui vous vient à l'esprit » tout ça nourrit une conversation et ça la rend vraiment plus factuelle et pas simplement disons par commentaire méta	
224. E : alors voilà les micro-observations les plus utiles les plus fiables c'est les résultats scolaires	<i>Micro-observations fiables</i> <i>Progression visible par les résultats scolaires</i>
225. I : oui parce que ce sont oui c'est vraiment le résultat final	
226. E : voilà et les professeurs rapportaient le comportement observé en classe et surtout ils avaient ce qu'ils ont entrepris ensemble comme euh comme livre de liaison on va dire famille-école	<i>« livre de liaison famille-école »</i> <i>Stratégie didactique comme étayage par la collaboration famille-école</i>
227. I : famille-école oui ((elle écrit quelque chose))	
228. E : c'était un livre où il obtenait des smileys s'il s'était bien comporté en classe	
229. I : ((acquiesce))	
230. E : il était très fier parce que c'était quelque chose de très concret euh	
231. I : ce sont les bons points hein	
232. E : voilà il observait euh les parents et les professeurs observaient le comportement	<i>Etayage par l'observation du comportement de l'enfant</i>
233. I : ((acquiesce))	
234. E : et c'était les professeurs qui évaluaient s'il s'était bien comporté pendant la cantine	<i>Etayage par l'évaluation par les professeurs du comportement en cantine</i>
235. I : moi je sais pas encore	
236. E : pendant la classe	
237. I : oui justement comporté où justement	

238. E : c'est ça dans les cantines et dans les classes	
239. I : dans les cantines par rapport à quoi	
240. E : alors là c'était pas au niveau de la concentration c'était au niveau de l'agitation et de son engagement mais en tout cas	<i>Evaluation du comportement en cantine</i>
241. I : je comprends pas encore parce que la cantine il y a des milliers de comportements qui pourraient être adéquats ou pas adéquats je ne sais pas à quel comportement se réfère ce commentaire je veux dire	
242. E : alors plus dans les classes on va dire	
243. I : non non c'est bon aussi dans la cantine ce que je veux vous faire comprendre c'est que une culture l'explicitation	
244. E : ((acquiesce))	
245. I : ça vous rend mieux- moins aveugle	
246. E : ouais	
247. I : par rapport à toutes les choses génériques qu'on dit sans comprendre le comportement qu'il y a là derrière	
248. E : ok	
249. I : en faisant simplement des projections de ce que l'on pense nous là derrière	
250. E : ((acquiesce))	
251. I : y'a plein d'implicites dans ce type de communication notamment les jugements et tout ça il est plus concentré à la cantine il se comporte mieux mais finalement il fait quoi de différent par rapport à hier	<i>Implicites dans l'évaluation</i> <i>« à la cantine il se comporte mieux »</i>
252. E : ouais c'est vrai (.) il dit euh (.) à la cantine c'était une sorte de réfectoire où on peut être plus agité qu'en classe on peut plus parler fort	
253. I : d'accord	

254. E : mais on lui avait demandé de se calmer que le bruit de ses propos	
255. I : parler fort c'est pas la même chose je te dis « calme-toi » parce que peut-être je fais des gestes je me lève je fais une bousculade avec un autre	
256. E : alors c'est ça	
257. I : ou bien je crie (.) euh le comportement alors ce sont toutes ces séquences-là disons	
258. E : en tout cas ils voulaient évaluer voilà le comportement à la cantine pour qu'il soit plus discret	
259. I : d'accord	
260. E : et qu'il se fasse moins remarqué par les professeurs ou les responsables	
261. I : ((acquiesce))	
262. E : et qu'il dérange pas les camarades quand ils mangent	<i>Objectif du comportement en cantine</i>
263. I : voilà	
264. E : donc ça c'était un comportement et en classe	
265. I : là c'est	
266. E : c'était	
267. I : c'est- dans un comportement c'est un comportement ne pas déranger ton copain	
268. E : ((acquiesce))	
269. I : c'est un comportement ne pas crier c'est un comportement ne pas hurler	
270. E : voilà donc la qualité de son obéissance en fait	<i>Comportement évalué = qualité de son obéissance aux règles</i>
271. I : oui oui	
272. E : aux règles ils évaluaient ça et il obtenait vraiment une satisfaction s'il y avait un smiley s'il y avait des bonnes euh des bons commentaires et ça aussi ça l'a permis à ça lui a permis de progresser (.) oui de façon visible ((acquiesce)) mais ouais	<i>Progression visible par le feedback</i>

273. I : alors quand vous allez réécouter	
274. E : ((acquiesce))	
275. I : d'abord parmi toutes ces choses (de bibliographie) il y a une chose que vous devez bien lire quitte à laisser tomber les autres	
276. E : ((acquiesce))	
[fin de l'enregistrement 18 :57]	

c. Transcription de l'entretien biographique-centré sur un problème

Pseudonymes de participants : Interviewer (I) ; Philippe (P)

Nom de la transcriptrice : Joyce Roth

Début de la transcription : 00:00

Fin de la transcription : 1:05:26

Durée totale de l'entretien : 1:06:24

Conventions de transcription : la transcriptrice a choisi d'anonymiser les noms des personnes, - notamment le nom de l'enfant évoqué par le père interrogé en le remplaçant par le nom fictif Louis - et des noms des crèches et des écoles, excepté la crèche Montessori, en raison de sa pédagogie spécifique et de sa diversité géographique.

Anonymat [...]

Commentaires paraverbaux ((...))

Transcription incertaine (...)

Pauses (.)

Auto-interruptions -

Discours rapporté « ... »

Transcription	Commentaires personnels, questions, explications, points intéressants
[début de l'enregistrement]	
1. I: voilà alors merci tout d'abord pour cet entretien je vous ai fait signer l'accord de participation nous pouvons donc commencer l'entretien mmh tout d'abord je m'intéresse à votre vécu familial et vos expérience avec votre enfant mais pas seulement en lien avec la situation scolaire de votre fils (.) ainsi pourriez-vous me parler de vous, me raconter tout ce qui vous semble important et qui vous est arrivé depuis la naissance de votre fils jusqu'à aujourd'hui (.) vous pouvez prendre tout le temps que vous voulez je vais vous écouter et prendre quelques	

notes ensuite seulement quand vous aurez terminé je vous poserai quelques questions	
2. P : d'accord (.) bon alors vous me demandez de commencer de la naissance donc j'essaie de commencer au moment de la naissance peut-être c'est intéressant aussi de comprendre un peu le cadre plus large donc je me suis marié tard parce que je me déplaçais beaucoup avant et je faisais beaucoup de voyages entre l'italie et la suisse la france pour des raisons professionnelles donc quand j'ai décidé finalement de me marier j'étais prof ordinaire à [nom d'une université en Italie] au sud de l'Italie et donc c'était euh une étape de ma vie dans laquelle qui semblait intéressante pour explorer la paternalité la paternité ((il s'auto-corrige))	<i>Cadre général plus global de la situation de la famille, du point de vue du père et de son rôle de parent.</i>
3. I : ((acquiesce))	
4. P : et euh évidemment c'est aussi arrivé au hasard comme vous savez dans les relations humaines donc je me marie assez tard j'attends encore quelques années d'accord avec ma femme euh avant d'avoir un enfant et environ à l'âge de quarante-sept ans j'ai eu mon enfant qui est son enfant qui s'appelle Louis et qui est aujourd'hui un enfant de dix ans (.) à la naissance tout s'est passé bien et on a décidé avec ma femme de se déplacer en [nom d'une ville en Italie] qui est un très beau lieu pour la naissance de notre enfant dans un hôpital public mais équipé pour des naissances naturelles donc il est né tout bien à la naissance il avait ce que les pédiatres appellent un paramètre maximum de qualité je sais plus comme ils disent mais donc tout était en ordre	<i>L'enfant a dix ans</i> <i>P avait 47 ans quand il est devenu papa</i> <i>Naissance sans problème</i>
5. I : oui	
6. P : il était un enfant de trois kilos et demi un peu plus et il se portait bien des premiers jours de vie donc à la suite on a on a commencé à l'élever de manière tout à fait ordinaire il a pas eu de problème euh on était un peu nous les deux moi et ma femme un couple un peu mobile donc on assurait pas toujours à cet enfant une présence constante mais cela apparemment n'a jamais gêné notre enfant	<i>Éducation parentale du point de vue du père</i> <i>« couple un peu mobile donc on assurait pas toujours à cet enfant une présence constante »</i>
7. I : ((acquiesce))	

8. P : donc je m'en passerais de toute sa première enfance car il n'y a rien vraiment de remarquable qui me semble (.) au point de vue du développement c'était un développement ordinaire disons si on peut parler d'ordinaire pour les enfants qui sont tout à fait des individus originaux et spéciaux	<i>Développement « ordinaire »</i>
9. I : ((acquiesce))	
10. P : alors là tout s'est passé bien et l'enfant était joyeux plein de curiosité des premières semaines de vie il avait les yeux bien ouverts sur le monde donc on a poursuivi comme ça et je pense que le premier événement un peu intéressant dans la perspective que vous me posez dans les questions que vous me posez c'est l'entrée à la crèche (.) jusqu'à l'entrée à la crèche il avait déjà eu des expériences de garde il avait été gardé par plusieurs personnes sans problème majeur bon il pleurait un petit peu quand les parents partaient bon c'est tout à fait la norme	<i>Description du caractère de l'enfant</i> <i>« joyeux plein de curiosité »</i> <i>Première évocation en lien avec la grille de questions : « l'entrée à la crèche »</i> <i>Évocation « il pleurait un petit peu quand les parents partaient »</i>
11. I : ((acquiesce))	
12. P : quand il est arrivé à la crèche bon il a eu toute une période d'adaptation assez longue alors il pleurait beaucoup c'est comme s'il avait des problèmes d'attachement un peu insécure comme ça	<i>Entrée à la crèche « période d'adaptation assez longue »</i> <i>« problèmes d'attachement insécure »</i>
13. I : ((acquiesce))	

14. P : mais après quand il était dans les activités il s'amusait mais pendant une très longue période tous les matins il avait ses dix heures ((P se reprend et s'auto-corrige)) ses dix minutes de crise d'adaptation à l'entrée euh les maitresses géraient assez bien ça parce qu'en plus à la crèche ils ont l'habitude d'avoir des enfants qui pleurent quand ils arrivent les le comment on dit le confort de la maison évidemment est un facteur et la relation avec les parents c'est des facteurs qui doivent être remis en question au moment de l'entrée à la crèche donc tout cela c'est passé comme ça et pendant les donc il a eu deux ans de crèche pendant deux ans de crèche euh disons comment on peut ce que je connais des enfants il a il est devenu de plus en plus sûr et adapté	<i>Entrée à la crèche « ses dix minutes de crise d'adaptation »</i> <i>« la relation avec les parents [...] remise en question au moment de l'entrée à la crèche »</i> <i>Deux ans de crèche</i>
15. I : ((acquiesce))	
16. P : quand il avait l'âge de trois ans on s'est déplacé en suisse moi j'ai accepté d'être prof à [nom d'une université en suisse romande] ici en suisse à [nom d'une ville en suisse romande] et donc j'ai euh qu'est-ce qui s'est passé j'ai donc quand on est arrivés il était au pendant il était à la première année de l'école enfantine	
17. I : ((acquiesce))	
18. P : en Italie l'école enfantine commence à trois ans donc il était à la moitié de l'année évidemment j'avais décidé toujours en accord avec ma femme de laisser ma femme et lui en Italie et moi de faire les voyages en attendant que la première année de euh d'école enfantine finisse pour lui permettre d'accéder à la deuxième année d'école enfantine directement en Suisse et en Suisse cela correspond au début de la scolarité obligatoire	<i>La mère et l'enfant restent en Italie le temps que le petit finisse son école enfantine, puis ils rejoignent le père en Suisse.</i>
19. I : oui	
20. P : c'est les quatre ans en Suisse dans le canton de [ville de Suisse romande] c'est la première année euh d'école obligatoire après l'école enfantine donc ce qui s'est passé c'est qu'il était pas trop content que son papa était parti pendant des très longues semaines donc il voulait être avec et on	<i>« pas très content que son papa était parti pendant des très longues semaines »</i>
21. I : ((acquiesce))	

22. P : on avait une relation très sympa on s’amusait beaucoup on rigolait toujours ensemble donc il lui manquait un peu le papa donc	<i>Relation papa enfant importante</i>
23. I : ((rire))	
24. P : on a changé nos plans et on a décidé que toute la famille se réunisse déjà à la moitié de l’année (.) donc on débarque à [ville de suisse romande] et évidemment les crèches euh on a eu quelque problème à trouver une crèche mais exceptionnellement la [nom d’une crèche] qui est au centre-ville ici pas loin d’ici	<i>Changement de programme pour réunion familiale à nouveau</i>
25. I : ((acquiesce))	
26. P : nous a accepté la crèche a accepté Louis qui donc à la moitié de l’année est entré en crèche (.) non maintenant j’ai d’autres souvenirs qui arrivent c’est pas passé exactement comme ça c’est un peu plus compliqué que ça (.) donc on trouvait pas de crèche et la crèche [nom de la crèche en question] nous avait donné la disponibilité mais elle pouvait pas à la moitié de l’année	<i>Interruption et prise de conscience « d’autres souvenirs qui arrivent »</i>
27. I : ((acquiesce))	
28. P : donc on a cherché dans le domaine d’une crèche privée ((on entend une sonnerie de téléphone, P se lève pour répondre et I met sur pause l’enregistreur))	
29. I : donc la crèche [nom de la crèche]	
30. P : je suis pas sûr qu’il marche ((P parle de l’enregistreur)) j’peux faire comme ça voilà maintenant (.) alors oui la crèche [nom de la crèche] ne pouvait pas accepter à la moitié de l’année mon fils donc on a cherché une crèche privée	<i>Problème de la crèche</i>
31. I : ((acquiesce))	
32. P : et on est tombés un peu au hasard c’était une des seules possibilités sur cette école montessori à l’époque il y avait une école montessori plutôt vers le haut de la ville	<i>Évocation d’une école privée Référence à la méthode pédagogique Montessori connue</i>
33. I : ((acquiesce))	

34. P : vers l'ancien hôpital [nom d'un hôpital] maintenant un quartier un gros quartier de la ville (.) donc les problèmes d'accueil se sont manifestés tout de suite des problèmes d'accueil parce que évidemment il était déjà il avait tendance à se plaindre à pleurer lorsqu'il arrivait à la crèche évidemment là il entrait dans un environnement complètement nouveau	« problèmes d'accueil » <i>Explication : env. nouveau, pas de pts de repère</i>
35. I : ((acquiesce))	
36. P : dépourvu de tout point de repère en plus les personnes parlaient le matin l'anglais et l'après-midi français	<i>École privée bilingue français-anglais</i>
37. I : ((acquiesce))	
38. P : et lui il connaissait ni l'un ni l'autre langue donc il était vraiment perdu dans ce cet environnement donc ses cris ils ont augmenté un peu de d'intensité	<i>Pas de connaissances en français et en anglais</i> « perdu dans cet environnement » « cris »
39. I : ((acquiesce))	
40. P : il pleurait beaucoup on a eu des problèmes avec cette crèche parce que les éducatrices étaient trop jeunes et elles savaient pas gérer les problèmes d'enfants qui pleurent parce qu'elles s'attendaient des enfants qui s'installent tout de suite et qui entrent dans la méthode montessori et cette école privée n'était pas du tout formée bon moi je dirais pas l'école mais c'était dans cette classe les jeunes enseignantes qui étaient tout à fait des bons enseignantes mais elles étaient pas préparées pour des situations si exceptionnelles	<i>Représentation du père « éducatrices trop jeunes »</i> « il pleurait beaucoup » <i>Représentation des enseignantes de l'école Montessori</i>
41. I : ((acquiesce))	
42. P : un enfant qui pleure longuement pendant plus d'un quart d'heure une demi-heure	<i>Insister sur les pleurs</i>
43. I : ((acquiesce))	
44. P : donc on a eu toute une série de problèmes et on a dû à la fin un peu chercher ailleurs parce qu'on s'était rendus compte que la situation n'allait pas	

45. I : ((acquiesce))	
46. P : il pleurait trop il mangeait pas on le trouvait toujours endormi à la fin endormi et fatigué	« <i>endormi et fatigué</i> »
47. I : ((acquiesce))	
48. P : à la fin des heures prévues donc c'était une situation un peu exceptionnelle	
49. I : ((acquiesce))	
50. P : nous on n'avait jamais vu ça avant même si la tendance était la même mais la densité des manifestations était complètement différente donc on est euh entretemps euh quasi quelques mois encore passés on l'a repris à la maison et on a attendu l'entrée à [nom de la crèche déjà mentionnée]	
51. I : ((acquiesce))	
52. P : et finalement avec l'a-l'année euh suivante donc dès quatre ans Louis il a commencé sa scolarité à [nom de la même crèche] (.) il pleurait un p'tit peu mais il avait à l'époque une directrice qui gérait très très bien les choses donc au bout de quelques semaines euh j pense quatre cinq semaines Louis il allait avec plaisir à cette école et il a eu aussi une autre possibilité c'était les quatre ans donc la scolarité obligatoire cette année-là c'est la seule année que [nom de la crèche] a été autorisée il a euh les quatre ans étaient reconnus à [nom de la crèche] de scolarité obligatoire	
53. I : ((acquiesce))	
54. P : il y avait à l'époque une convention entre la ville et la crèche [nom de la crèche]	
55. I : ((acquiesce))	
56. P : donc [nom de la crèche] pouvait euh éroger la première année scolaire reconnue par la- l'école publique ensuite donc il a commencé il avait une toute petite classe et là on n'a jamais entendu parler de problème c'est vrai aussi que la première année c'est marqué par une espèce de euh atmosphère ludique	« <i>atmosphère ludique</i> »
57. I : ((acquiesce))	

58. P : les enfants ne sont pas sensés de faire grand-chose sauf des activités que nous appelons euh qu'ils appelaient moi je j'écoutais un peu ce qu'ils disaient de pré-lecture pré-écriture pré-calcul mais c'était des jeux collectifs un peu et Louis ne- n'avait pas de problème donc apparemment il n'avait pas eu de problème	<i>« activités de pré-lecture pré-écriture pré-calcul », « jeux collectifs »</i> <i>« pas de problème »</i>
59. I : ((acquiesce))	
60. P : donc il a pu faire la quatrième année et il débarque donc l'année suivante à l'école publique la [nom de l'école publique] ici il débarque à l'école et c'est là qu'on a commencé à voir les premiers problèmes parce que	<i>« école publique », « premiers problèmes »</i>
61. I : ((acquiesce))	
62. P : oh d'abord il était pas content parce qu'à [nom de la crèche] il allait très très bien et il continuait d'ailleurs passer à [nom de la crèche] l'après-midi	<i>Comparaison entre la crèche (ludique) et l'école publique (horaires compliqués)</i>
63. I : ((acquiesce))	
64. P : donc euh parce que l'école publique n'assurait que quelques heures à l'époque elle était conçue euh pour fermer à dix heures cinquante cinq et après nous on travaillait les deux on n'avait pas manière de s'occuper de l'enfant donc [nom de la crèche] allait chercher l'enfant à l'école comme comme ils font normalement avec ces	
65. I : ((acquiesce))	
66. P : ces petits enfants et ils assuraient un espèce de parascolaire c'était une crèche	<i>Crèche comme structure parascolaire</i>
67. I : ((acquiesce))	
68. P : parascolaire finalement même donc là les problèmes se manifestaient c'était des problèmes donc justement c'était la première fois que nous on a entendu parler de problème attentionnel chez les enfants il y avait une maitresse qui euh qui euh bon moi j'sais pas trop ce qu'était sa méthode son approche aux enfants mais de toute manière elle nous a f- elle nous a signalé vers la moitié de de l'année que Louis peut être il avait quelques problèmes	<i>« problème attentionnel » : la maîtresse d'école publique signale aux parents</i>
69. I : ((acquiesce))	

70. P : et donc elle avait toute une- mis en place toute une série de stratégies que nous ont commencé à inquiéter parce que c'était des stratégies qu'à mon avis pouvaient avoir des effets secondaires négatifs que positifs donc elles étaient ces stratégies la maitresse euh supposait que l'enfant c'était un enfant très curieux trop curieux avec quelques problèmes attentionnels donc la présence d'autres enfants euhh pouvait le perturber donc elle essayait de le mettre dans des coins de la classe un peu isolés et pour arriver à une stratégie que je j'ai compris trop tard malheureusement qu'c'était une stratégie complètement	<i>La maitresse : stratégies → représentation parentale négative « effets secondaires négatifs »</i> <i>« enfant trop curieux avec quelques problèmes attentionnels »</i> <i>Présence d'autres enfants est perturbant</i> <i>« isoler »</i>
71. I : ((acquiesce))	
72. P : bizarre celle de le mettre dehors de la classe	
73. I : ((acquiesce))	
74. P : travailler dans le couloir euh su- sur une petite table	
75. I : ((sourir de compassion))	
76. P : c'était vraiment comme des choses mon avis moi j'ai un p'tit peu d'information sur l'éducation et la pédagogie	<i>Le père est relativement renseigné dans le domaine de l'éducation et de la pédagogie</i>
77. I : ((acquiesce))	
78. P : là c'était c'était une mesure complètement hors de toute théorie pédagogique donc j'sais pas qu'est-ce qu'avait imaginé cette cette dame mais c'est là que nous on a commencé à réfléchir sur la sur l'existence de de problèmes attentionnels	<i>Il ne trouve pas convainquant l'intervention de cette maitresse de l'école publique</i>
79. I : ((acquiesce))	
80. P : donc euh mon avis qui peut être faux parce que c'est difficile	<i>« difficile de faire des diagnostics sur son propre enfant »</i>
81. I : ((acquiesce))	
82. P : de faire des diagnostics sur son propre enfant (.) était lié au fait que lui a été toujours très curieux envers les autres	
83. I : ((acquiesce))	

84. P : et qui avait effectivement quelq- quelques problèmes à concentrer son attention sur les tâches	
85. I : ((acquiesce))	
86. P : donc il se concentrait beaucoup sur les autres [camarades]	
87. I : ((acquiesce))	
88. P : et il se concentrait pas sur les tâches ce que ne m'inquiétait pas du point de vue attentionnel c'était que lui il était capable de cette tâche là mais même avant de se concentrer très longuement sur d'autres	
89. I : ((acquiesce))	
90. P : tâches qui n'étaient pas des tâches scolaires	
91. I : ((acquiesce))	
92. P : donc je m'suis dit pour le peu que je savais à l'époque que si on a des problèmes attentionnels qui sont d'origine par exemple neurologique ils doivent se manifester dans toute tâche qui demande	<i>Représentation du père sur les problèmes attentionnels « manifester dans toute tâche qui demande de l'attention »</i>
93. I : ((acquiesce))	
94. P : des de l'attention et là c'était pas le cas (.) parce que Louis il était juste distrait à l'école toutes les fois qu'on lui demandait de faire quelque chose qui probablement lui plaisait pas mais c'était quand même un indice important	
95. I : ((acquiesce))	
96. P : que je j'ai aussi sous-estimé parce que j'étais confondu par les stratégies de la de la maitresse et en plus parce que quand on est parent d'un enfant	
97. I : ((acquiesce))	
98. P : c'est difficile d'avoir la distance pour dé-	<i>« difficile d'avoir de la distance pour détecter bien les choses »</i>
99. I : ouais	
100. P : pour détecter bien les choses mais la chose qui était assez frappante et surprenante c'était cette relation établie avec la la classe parce que que lui il était considéré euh quelqu'un qui ne pouvait pas faire ce que font les autres enfants donc ça c'est là probablement accru sa	

sensation de j'sais pas si on dit en français détresse de un peu	
101. I : ((acquiesce))	
102. P : il était quasi désespéré	<i>État de l'enfant vu par le père</i>
103. I : ((acquiesce))	
104. P : par cette cet effet ce ce ce choix pédagogique mais il disait rien à la maison donc nous	
105. I : oh	
106. P : on ignorait on avait toujours ces signaux un peu	
107. I : ((acquiesce))	
108. P : généraux de ce qui se passait en classe et qui se passait pas toujours bien alors on a continué la scolarité avec cette maitresse on arrive à la fin de l'année on s'est posé la question de faire redoubler la classe à l'enfant	<i>À la fin de la 5^{ème} année</i>
109. I : ((acquiesce))	
110. P : deuxième chose bizarre	
111. I : ((acquiesce))	
112. P : bon après moi j'ai dit à la euh en en travaillant un peu dans le milieu de l'éducation j'ai dit à la maitresse « nous on s'opposerait pas à condition que vous soyez sûre de quel quel est le choix pédagogique et	
113. I : ((acquiesce))	
114. P : quels sont les avantages pour l'enfant »	
115. I : ((acquiesce)) ((acquiesce))	
116. P : donc l'enseignante qui à mon avis n'était pas vraiment pédagogiquement trop forte elle décide de se de s'adresser à la direction au directeur de l'époque qui avait une sous-directrice un peu experte	
117. I : ((acquiesce))	
118. P : en psychopédagogie qui décide de faire passer à Louis un premier test	<i>Sous-directrice un peu experte en psychopédagogie : premier test de profil et de performance</i>

119. I : ok	
120. P : de de profil et de performance et au final la conclusion de de la dame « bien sûr Louis il n'a pas vraiment acquis tous les objectifs mais il est très intelligent	<i>Résultat du test : « il n'a pas vraiment acquis tous les objectifs mais il est très intelligent »</i>
121. I : ((acquiesce))	
122. P : donc ça vaut pas la peine de faire redoubler moi je suis pas d'accord » donc nous en tant que parent on ne pouvait que trouver cela plus intéressant	
123. I : ((acquiesce))	
124. P : que la diagnose de l'enseignante	
125. I : ((acquiesce))	
126. P : donc on a dit d'accord on va poursuivre on a eu une deuxième année avec cette dame qui s'est passée un peu de la même manière on est arrivés toujours à la fin de l'année un peu essoufflés parce qu'on avait mis en place beaucoup de choses moi je j'essayais de l'aider un peu à la maison de le faire exercer mais Louis ne voulait pas parce que justement à cette époque l'idée c'est que l'école est quelque chose de ludique donc	<i>Pour l'enfant, l'école est quelque chose de ludique</i>
127. I : ((acquiesce))	
128. P : pourquoi faire autant d'efforts bon euh donc nous on avait toujours un souci qui nous accompagnait on a décidé quand même de euh (.) de passer euh un peu dans un rôle actif	<i>Rôle actif des parents</i>
129. I : ((acquiesce))	
130. P : et d'se dire si y'a quelque chose qui marche pas il faut savoir donc euh on a demandé à une neuropsychiatre qui est [nationalité cantonale] euh très experte euh dans les dynamiques euh enfantines	<i>Neuropsychiatre</i>
131. I : ((acquiesce))	
132. P : et aussi dans les relations familiales parce que nous on s'est dit « faut tout voir si y'a des problèmes systémiques	<i>Problèmes systémiques à l'échelle de la famille, et pas seulement chez l'enfant</i>

133. I : ((acquiesce))	
134. P : un peu dans la famille si y'a des problèmes chez l'enfant » donc elle a pris Louis en charge elle l'a suivi un peu au début pendant une longue période	<i>Suivi de la neuropsychiatre</i>
135. I : ((acquiesce))	
136. P : chaque dix quinze ans et son hypothèse c'était que c'était plutôt la condition sociale euh elle la fragilisation de la condition sociale due à la migration disons au déplacement de la famille en Suisse	<i>Hypothèse neuropsychiatre : fragilisation de la condition sociale due à la migration</i>
137. I : ((acquiesce))	
138. P : qui avait été un peu à l'origine	
139. I : ((acquiesce))	
140. P : donc son hypothèse était de ce genre là donc elle a commencé à travailler avec Louis sur des aspects un peu cliniques	
141. I : ((acquiesce))	
142. P : pour le rassurer pour faire émerger ce qu'elle appelait ses angoisses de séparation donc elle a travaillé dans ce dans ce cette visée là donc l'histoire continue il y a l'accompagnement de la neuropsychiatre et Louis qui Louis voit de temps en temps euh un moment on avait fait aussi l'hypothèse qu'il fallait lui parce que quand il commençait à écrire il écrivait très mal	« <i>angoisses de séparation</i> » <i>Évocation des problèmes d'écriture</i>
143. I : ((acquiesce))	
144. P : il faisait plutôt des gra- gra- grabouillages	
145. I : ((acquiesce))	
146. P : donc il était un peu mal à l'aise dans dans les gestions de l'espace d'écriture et pas tellement de dessin il a dû toujours été doué dans le dessin donc c'était juste une question euh de exécuter des tâches très très (.) précises des consignes très très précises donc même la la dame la neuropsychiatre nous a conseillé de faire des séances d'ergothérapie	<i>Neuropsychy : suggestion « séances d'ergothérapie »</i>
147. I : ((acquiesce))	

148. P: pour voir si Louis dans ses mouvements euh il était bien à l'aise s'il appliquait suffisamment des énergies correctes à l'écriture parce que comme vous savez	
149. I : ((acquiesce))	
150. P : écrire ça demande une gestion euh du signe graphique	
151. I : ouais	
152. P : euh du stylo	
153. I : ((acquiesce))	
154. P : euh de l'espace de la feuille donc on faisait tout ça on continuait et mais le le problème de l'attention n'émergeait pas encore	<i>Pas de problème d'attention avec les séances d'ergothérapie</i>
155. I : ((acquiesce))	
156. P : donc il il a fini la deuxième année avec cette dame il a changé d'école et là nous on a vu vraiment tout un cadre changer car la nouvelle enseignante donc celle de la cinquième et sixième harmos pour vous dire qui correspond à la (.) septième (.) huitième année	<i>Changement d'école → nouvelle enseignante 5^e et 6^e H</i>
157. I : ((acquiesce))	
158. P : bon j'peux me tromper mais c'est question d'un semestre donc dans ce cadre là l'enseignante était très jeune bien formée à l'hep donc avec des compétences minimales de type psychologique qui trouve Louis très sympa parce qu'en plus Louis il a un caractère euh très ouvert il est un peu un espèce d'animateur social	<i>Compétences de l'enseignante : diplôme HEP, compétences psychologiques</i> <i>Personnalité décrite l'enfant « animateur social »</i>
159. I : ((rire))	
160. P : en classe il s'amuse toujours à faire des blagues euh des choses bon ça c'est un peu caractéristique de sa famille et notamment de son papa hein	
161. I : ((rire))	
162. P : ((rire)) il avait beaucoup de il était très doué pour tout ça très doué euh dans le domaine artistique mais il continuait d'avoir un peu de souffrance euh sur la partie	<i>Souffrance sur la partie performance, écriture lire</i>

et je dirais pas cognitive mais sur la partie performance c'est-à-dire écrire lire	
163. I : ((acquiesce))	
164. P : donc on a longuement observé Louis l'enseignante ne s'est jamais inquiétée elle a dit qu'il avait tout ce qu'il lui fallait au	<i>Développement cognitif normal</i>
165. I : ((acquiesce))	
166. P : point de vue euh cognitif	
167. I : ((acquiesce))	
168. P : mais qu'il y avait un problème d'organisation générale	<i>Important</i>
169. I : ((acquiesce))	
170. P : donc un moment on a (.) on a eu l'idée d'accord avec l'enseignante de le faire suivre par un une logopédiste	<i>Idée : besoin de la logo</i>
171. I : ((acquiesce))	
172. P : parce que l'enseignante elle a commencé à dire « mais est-ce qu'il ne serait pas dyslexique cet enfant »	<i>Enseignante : supposition « dyslexie »</i>
173. I : ((acquiesce))	
174. P : nous on a dit « ça peut être » parce que évidemment moi vu qu'on connaît un peu le domaine je m'suis dit plusieurs symptômes correspondent à la à la dyslexie donc plusieurs manières de faire j'voyais qu'il commençait de bon ça c'est les stéréotypes typiques des dyslexiques parfois c'est vrai	<i>Père connaît un peu le domaine</i>
175. I : ((acquiesce))	
176. P : parfois c'est un peu au hasard qu'il inversait certaines lettres qu'il reconnaissait pas tellement les les nombres	<i>Symptômes de la dyslexie</i>
177. I : ((acquiesce))	
178. P : donc on a décidé d'entamer le problème donc on a on a choisi selon les l'avis d'une collègue logopédiste on a choisi une première logopédiste qui était jeune bien formée apparemment mais orientée plutôt dans le domaine de la psychométrie (.) donc tout cela (.) nous a	<i>1^{ère} logopédiste : jeune, bien formée, orientée dans le domaine de la psychométrie → séances de psychodiagnose : dyslexie profonde</i>

amenés à euh (.) obtenir dans deux trois séances de psychodiagnostic une diagnose euh dite dyslexie profonde	
179. I : ((acquiesce))	
180. P : et la nécessité de soigner Louis d'une manière ou de l'autre aussi avec des médicaments nous on était pas tellement convaincus	<i>Médicaments pour soigner ? Pas convaincu</i>
181. I : ((acquiesce))	
182. P : c'était trop sévère	
183. I : ((acquiesce))	
184. P : cette cet avis donc on a bien réfléchi j'ai réfléchi encore avec ma collègue euh ma collègue logopédiste qui m'a dit « y'a quelque chose qui marche pas » en plus elle connaissait Louis « ça va pas ce diagnose n'est pas bien fait »	
185. I : ((acquiesce))	
186. P : donc on est revenus sur le problème et elle nous a suggéré cette fois une logopédiste beaucoup plus experte une logopédiste qui me- maintenant est quasi à la retraite mais qui est très connue pour être une excellente clinicienne dans le domaine de la logopédie	<i>2^{ème} logopédiste : plus experte, plus âgée, vers la retraite, très connue, excellente clinicienne</i>
187. I : ((acquiesce))	
188. P : donc on arrive chez cette dame cette dame elle fait à sa manière le diagnose de logopédie parce que par exemple elle est elle utilise pas du tout des tests elle regarde l'enfant en situation elle fait des très donc elle fait une très longue analyse du comportement de l'enfant et de sa manière d'abord des tâches et de les exécuter et c'est là qu'elle nous dit « mais il n'est pas dyslexique du tout »	<i>Pas de tests, observation de l'enfant en situation. Longue analyse du comportement de l'enfant.</i> <i>Pas de dyslexie ???</i>
189. I : ((acquiesce))	
190. P : alors on dit « qu'est ce qui se passe là » ((rire))	
191. I : ((rire))	
192. P : elle dit « il a des petites traces de dyslexie très légère mais je vais pas aller trop loin » elle me dit « on doit vérifier s'il y a encore une fois un problème	<i>Important</i>

attentionnel qui se combine avec la dyslexie et qui donnerait ce cadre de difficulté d'apprentissage large (.) alors à ce moment elle dit « moi j'veais pas aller trop loin mais j'veais suivre Louis » donc Louis a dix ans il est encore suivi par cette dame	
193. I : ((acquiesce))	
194. P : qui estime aujourd'hui qu'il n'a plus besoin de logopédie donc il va interrompre cette chose qui l'a accompagné pendant deux ans quasi deux ans et demi et qui a marché très très bien mais après je vous raconterai ce qui s'est passé je dois continuer l'histoire à partir du moment où c'est là qu'elle a dit « j'veais pas aller trop loin dans le diagnose parce que attentionnel j'suis pas une spécialiste je vous suggère une de mes collègues juste pour le diagnose »	<i>Jugement « logopédie pendant deux ans et demi qui a marché très bien »</i> <i>La logopédiste oriente le père vers une confrère</i>
195. I : d'accord	
196. P : donc on se rend chez une spécialiste de l'attention je crois que c'était plutôt une neuropsychiatre aussi qui nous reçoit et comme prévu dans ce par ce protocole dans ces cas-là elle va nous faire toute une séance d'entretien aux trois (.) après elle invite encore une fois Louis pour un autre un entretien et elle dit « à mon avis cet enfant il a rien de neurologique il est pas dyslexique	<i>Spécialiste de l'attention = neuropsychy</i>
197. I : ((acquiesce))	
198. P : de manière profond il a juste une dyslexie euh je sais plus comment elle l'a appelé mais la traduction c'est légère et euh par contre	<i>Dyslexie légère ?</i>
199. I : de surface dyslexie de surface	
200. P : elle a dit quelque chose comme ça mais j'avoue de ne pas me souvenir	
201. I : je crois qu'on avait étudié euh les types de dyslexie	
202. P : peut-être quelque chose comme ça mais il était il est haut potentiel	<i>HPI ...</i>
203. I : oui	
204. P : donc il faut surtout l'accompagner parce qu'il doit pas perdre	

205. I : ouais	
206. P : cette très grande potentialité mais elle nous a dit elle nous a prévenu et ça c'est on a trouvé que c'était complètement vrai l'école n'est pas suffisamment prête à accepter ce genre d'enfant donc ça veut dire qu'il continuera à avoir des très gros problèmes à l'école	<i>Il rejoint l'avis de la neuropsychiatre</i>
207. I : ouais	
208. P. et c'est normal parce qu'il a à la base une dyslexie donc pour lui ça coûte plus cher que les autres de pouvoir décrypter un texte de comprendre les choses euh	<i>Difficultés dues à la dyslexie</i>
209. I : ouais	
210. P : de mettre les bons de mettre les chiffres dans les bonnes cases mais il est intelligent donc il a toute une série de stratégies pour faire ça	<i>Symptômes et stratégies</i>
211. I : ((acquiesce))	
212. P : qui sont beaucoup trop longues par rapport à ce qui est demandé par l'école surtout il refuse toute forme de mémorisation d'automatisme	
213. I : ((acquiesce))	
214. P : et donc même les tableaux de multiplication par exemple si vous lui posez n'importe quelle question il va vous répondre il met un peu de temps de secondes supplémentaires	<i>Prise de temps supplémentaire pour résoudre des tâches (gestion du temps)</i>
215. I : ((acquiesce))	
216. P : parce qu'il doit faire tout le calcul donc il vous répondra jamais si vous dites six fois sept il répond pas	<i>Méthode de calcul mentale, sans réponse orale d'abord</i>
217. I : ((acquiesce))	
218. P : il vous regarde il est en train de calculer avec toute une série de stratégies et après il vous donne la bonne réponse mais cela demande un temps qui ne correspond justement au temps	
219. I : ouais	
220. P : que l'école par exemple	

221. I : imposé	
222. P : utilise pour les épreuves de vérification (.) donc nous on revient chez l'enseignante l'enseignante elle est toute contente du diagnose elle dit « ne vous inquiétez pas je demanderai des mesures spéciales pour cet enfant » et notamment ces mesures spéciales si vous voulez je peux vous transmettre la fiche sont toutes simples euh y'a on lui accorde plus de temps dans l'évaluation on le met dans le premier rang assis devant l'enseignante	Après la neuropsych : chez l'enseignante Mesures spéciales : plus de temps accordé, 1 ^{er} rang devant, etc.
223. I : ((acquiesce))	
224. P : parce que l'enseignante peut comme ça lui le convoquer au moment où elle le voit distrait	Buts : éviter qu'il reste distrait et améliorer sa concentration du coup
225. I : ((acquiesce))	
226. P : donc toute une série de petites choses qui permet à l'enfant de mieux se concentrer (.) d'être vraiment comment dire des petits rappels à la concentration s'il vous plaît arrêtez un instant parce que ma batterie ((P se lève et s'éloigne un petit moment))	
227. I : alors on reprend	
228. P : donc euh (.) ces mesures qui sont actives à l'école	
229. I : ((acquiesce))	
230. P : ont permis à Louis d'au moins de dépasser le très gros problème de l'évaluation scolaire comme vous savez euh dans le plan d'études harmos dans les programmes harmos	
231. I : ((acquiesce))	
232. P : il y a toute une série de rituels d'évaluations dont le temps compte beaucoup	
233. I : ((acquiesce))	
234. P : dont le temps d'exécution de l'épreuve	
235. I : ouais	
236. P : donc dans les conditions standard avec son profil Louis n'aurait pas pu faire face à ces épreuves compliquées donc à mon avis c'était un choix	Adaptation des conditions d'évaluation standardisées

pédagogique intéressant celui de lui donner des opportunités d'exécuter ces tâches de manière un peu différente que les autres (.) donc là on arrive un peu à la conclusion de ce cycle avec l'enseignante qui me semble avoir bien abordé la question de Louis et de son problème d'attention eh bien il arrive cette année en (.) donc en septième harmos donc nouveau professeur responsable de la classe mais avec un de nombreux enseignants coordonnés par lui parce qu'à ce degré c'est le nouveau cycle il y a déjà des enseignements multiples qui sont érogés par des enseignants différents	
237. I : ((acquiesce))	
238. P : alors il y a l'enseignant d'allemand l'enseignant d'anglais et de gym tandis qu'avant c'était que l'enseignante qui faisait tout	
239. I : ((acquiesce))	
240. P : sauf une petite partie mais je me souviens plus qu'est-ce qu'elle faisait qu'est-ce qu'elle faisait pas (.) euh donc on a recommencé évidemment au début de l'école avec les problèmes de Louis	
241. I : ((acquiesce))	
242. P : bon il est parfaitement à l'aise dans sa classe maintenant parce que ça fait beaucoup beaucoup de temps qu'il est dans cette classe en plus la direction a décidé exceptionnellement de ne pas fragmenter la classe en plusieurs groupes qui part un peu dans différents collèges	<i>Intéressant</i>
243. I : ((acquiesce))	
244. P : donc tous les enfants de cette classe ont été gardés ensemble je sais pas exactement pour quelle raison dans la même classe donc Louis il est très à l'aise dans cette classe et il est bien aimé par les autres mais il y a eu des nouveaux événements cette année systémiques qui ont beaucoup perturbé la situation de Louis euh l'arrivée dans cette classe a été signée par plusieurs problèmes indépendants de Louis (.) premier problème euh la direction a créé cette nouvelle classe mais on voyait très bien que cette création de cette nouvelle classe n'avait pas été assez soignée au point de vue organisationnel on	<i>Très à l'aise dans cette classe, bien aimé par les autres</i> « événements systémiques perturbateurs » comme éléments contextuels indépendants de Louis

sait pas pourquoi mais par exemple nous on a eu de la peine à obtenir les horaires d'école donc l'enfant ne savait pas où aller et quoi faire parce qu'en plus il a des heures au [nom d'une autre école]	
245. I : ((acquiesce))	
246. P : donc c'était toute une confusion chez tous les enfants pas seulement Louis (.) Louis évidemment avec ses problèmes quand il doit noter les informations des enseignants il prend plus de temps que les autres et parfois ces informations sont incomplètes	<i>Problème de gestion du temps</i>
247. I : ((acquiesce))	
248. P : donc niveau de la classe tout un problème organisationnel on vient d'apprendre récemment que l'enseignante de français donc un des enseignants-clés de la classe elle est toujours malade donc on a eu déjà quatre remplaçantes et nous on le savait pas	
249. I : ((acquiesce))	
250. P : on a eu des problèmes de harcèlement violent en classe entre les enfants qui avant étaient ils s'aimaient tous donc ça veut dire que ces problèmes à mon avis après j'en sais rien (.) probablement ces incertitudes organisationnelles se sont répercutées sur la classe qui s'est un peu perturbée et donc on a eu des épisodes harcèlement des garçons envers les filles	
251. I : ((acquiesce))	
252. P : des filles envers les enseignants donc c'était un chaos complet à un moment et nous on savait pas grand-chose mais on voyait que parfois Louis sortait il avait reçu un coup de pied en classe ça c'était quand même bizarre (.) ((il commence à imiter une conversation avec son fils)) « un coup de pied en classe » « oui oui pendant que j'étais par terre quelqu'un » « tu étais par terre en classe »	
253. I : ((rire))	
254. P : et c'était cool parce qu'il y avait les remplaçants c'était devenu un espèce de cinéma ingérable qui est encore un peu en place malheureusement (.) donc je pense que dans cette phase Louis s'est à nouveau un peu déstabilisé on voit que étant très sensible à	<i>« très sensible à l'environnement humain »</i>

l'environnement humain parce qu'il est un espèce de petit sociologue je sais pas comment	
255. I : ((rire))	
256. P : il est un espèce de petit psychologue il essaie toujours d'interpréter les choses il est très curieux donc s'il y a quelqu'un qui lui passe à côté et qui fait quelque chose il regarde longuement même si je lui dis toujours « c'est pas poli c'est pas correct il faut pas regarder les gens » il les regarde très longuement parce qu'il veut comprendre ce que font les humains	<i>Personnalité positive « curieux »</i>
257. I : ((acquiesce))	
258. P : donc c'est vraiment il a ce profil évidemment une classe perturbée où il y a des épisodes euh	
259. I : ((acquiesce))	
260. P : toujours de conflit très é- qui éclatent c'est pour lui c'est comme le paradis	
261. I : ((acquiesce))	
262. P : si vous voulez c'est comme être au cinéma dans un cinéma d'action et il regarde toujours ça et donc il oublie toute cette une série de choses après il arrive pas à suivre bien les choses donc nous à un moment on a commencé à vou- parce que maintenant on est devenus plus sensibles à ces cadres scolaires on a demandé au professeur un rendez-vous	<i>La distraction : métaphore « être au cinéma »</i>
263. I : ((acquiesce))	
264. P : parce qu'en plus Louis disait que le professeur se moquait de lui bon nous (.) moi en tant qu'enseignant instituteur je donnais pas trop de je faisais pas trop confiance aux narrations des enfants faut vérifier ces enfants se font toutes des narrations	<i>Il se méfie des récits des enfants, donc du sien.</i>
265. I : ((acquiesce))	
266. P : faut pas aller tout de suite en classe en disant « mais vous vous moquez de mon enfant » ni poser des plaintes que font les parents parce que là il y a déjà des parents qui ont posé plainte donc tout un chaos ingérable donc nous on demande rendez-vous à l'enseignant	<i>« premier problème très grave »</i>

responsable de la classe et on découvre que d'abord l'enseignant responsable de classe ne savait rien des mesures que l'école-même avait établi pour Louis donc premier problème très grave (.) après qu'il savait pas qui était Louis vraiment donc qui quels étaient ses problèmes il tombait un peu du ciel et nous nous aussi nous aussi parce que	
267. I : ((rire))	
268. P : la première chose que l'école fait c'est de transmettre ces informations on a essayé avec lui qui semble être une personne agréable et finalement très experte en éducation c'est un monsieur qui est vraiment à la retraite quasi à la retraite à la fin du cycle il sera à la retraite donc il est aussi un peu fatigué mais il est très on voit on sent qu'il est très expert donc il a compris que quelque chose ne jouait pas et il a commencé à faire des hypothèses et on a trouvé la solution donc dyslexie pour l'école évidemment de manière très superficielle correspond à des problèmes de langage et pis Louis il a pas du tout il parle très bien en français très cultivé donc il parle parfaitement italien et ils s'étonnent à l'école d'italienne	« Solution » trouvée lors de la réunion entre parents et enseignant responsable de classe (quasi retraité)
269. I : ((acquiesce))	
270. P : évidemment parce que la plupart de ses copains à l'école italienne ne parlent un mot d'italien et lui il a il est il a une fluence	
271. I : ((acquiesce))	
272. P : donc le problème c'est que l'école a fait une erreur à mon avis d'interprétation de la dyslexie et donc c'était l'enseignante de français qui avait ces informations et pas les autres enseignants et justement l'enseignante de français ne s'inquiétait pas trop parce que justement il n'a pas de problèmes en français Louis	
273. I : ((acquiesce))	
274. P : c'est une chose qui aime c'est bien il fait peu d'erreurs et c'est pas dans le disons dans le groupe classe qui demande des mesures spéciales pour le français	Pas de diff en français
275. I : ((acquiesce))	

276. P : mais entretemps lui qui est très doué en logique il avait des très graves problèmes en maths avec ce prof responsable parce qu'il savait rien donc il disait il donnait des consignes Louis il arrivait pas à suivre donc il pouvait pas faire les choses	
277. I : ouais	
278. P : et entretemps le clivage entre ce groupe d'enfants disons en difficulté et le groupe d'enfants qui n'était pas en difficulté en classe s'est amplifié beaucoup mais maintenant qu'on a compris finalement on essaye de rétablir	<i>Clivage</i>
279. I : ouais	
280. P : avec l'aide de cet enseignant qui me semble tout à fait intelligent de rétablir un espèce de rapport de relation correct par rapport à Louis ses caractéristiques les exigences didactiques de la classe et les mesures que l'école a mis en place (.) ça c'est un peu le résumé grosso modo de la situation (.) je m'arrêterai là pour ça mais si vous avez des choses à me demander je suis bien disponible à vous donner les informations	
281. I : ((acquiesce))	
282. P : dont je suis en possession	
283. I : d'accord	
284. P : ou dont je crois d'être en possession	
285. I : ((rire)) alors merci déjà beaucoup pour cette première narration principale (.) alors j'ai relevé déjà plusieurs aspects vraiment vous m'avez montré un peu l'évolution de la situation scolaire de la relation que vous avez avec votre enfant très intéressant mh (.) j'aurais notamment une question par rapport à depuis quand précisément vous avez observé qu'il pouvait avoir une dyslexie est-ce que c'est vous qui l'avez observé ou est-ce que c'est la maitresse comme vous avez mentionné qui l'avait supposé	
286. P : oui oui moi j'avais eu plusieurs fois comment on dit des petits soupçons de dyslexie	

287. I : ((acquiesce))	
288. P : mais les symptômes ne me semblaient pas trop trop importants c'est la maitresse effectivement qui à un moment elle a dit « mais est-ce qu'il ne serait pas dyslexique »	<i>Intéressant</i>
289. I : ((acquiesce))	
290. P : et donc euh c'était un peu la maitresse et finalement la dame qui à l'époque l'accompagnait cette neuropsychiatre qui nous a mis l'accent sur l'attention et en même temps en mettant l'accent sur l'attention cela a déclenché toute une série la première diagnose logopédique la deuxième qui commençait à faire émerger un cadre	<i>Idem</i>
291. I : ((acquiesce))	
292. P : de dyslexie (.) la première comme je vous ai raconté la première logopédiste qui avait fait le diagnose elle disait elle parlait d'une dia- d'une dyslexie sévère	<i>Ecart entre les diagnoses des différentes logopédistes</i>
293. I : profonde oui	
294. P : profonde sévère tandis que la deuxième elle était pas du tout d'accord	
295. I : ouais	
296. P : et c'est là qu'on s'aidait mieux avec ceux qui aidaient Louis à l'école en famille avec les amis	
297. I : ouais	
298. P : parce qu'un dyslexique dans un état sévère il arrive pas à faire des magnifiques dessins avec des écritures des bandes dessinées c'est sa manière de faire ou quand même comprendre des textes à la vitesse conventionnelle parce qu'il peut lire de manière tout à fait normale	<i>« lire de manière tout à fait normale »</i>
299. I : oui oui oui	
300. P : donc si vous le mettez à lire il passe facilement les textes ou textes de lecture	
301. I : donc si j'ai bien compris on parle pas spécialement spécifiquement de dyslexie générale ou de	

302. P : oui c'est pas trop	
303. I : on parle de dyslexie légère mais	
304. P : évident	
305. I : c'est plus des indices de dyslexie	
306. P : ((acquiesce))	
307. I : et y'a eu d'abord ce problème attentionnel que j'ai relevé la maitresse elle a supposé donc au collège [nom d'un collège] où y'a eu les premières difficultés apparues la maitresse elle a supposé qu'il pouvait être perturbé elle a eu cette mesure radicale de l'isoler de la classe c'était pas une très bonne solution	<i>Problème attentionnel & apparition des premières difficultés & isoler l'enfant</i>
308. P : oui	
309. I : voilà on a pu le voir par la suite	
310. P : on sait pas ouais mais on n'a pas	
311. I : ouais	
312. P : vu des remarquables effets sauf des symptômes de frustration chez l'enfant donc	
313. I : oui mais alors là la maitresse le fait de l'avoir isolé est-ce qu'elle avait remarqué seulement le problème attentionnel ou aussi un problème de langage	
314. P : non	
315. I : lié à la dyslexie	
316. P : non jamais on n'a eu des	
317. I : c'est un problème attentionnel	
318. P : problème attentionnel	
319. I : donc	
320. P : il y a jamais eu des problèmes de langage	
321. I : ouais	

322. P : ni dans l'expression orale ni dans l'expression écrite mais le problème c'est qu'il écrivait très mal et il respectait pas les lignes et parfois il écrivait des choses qui n'étaient pas compréhensibles (.) donc c'était ça un peu le problème mais on savait parce qu'à l'oral par exemple il a toujours été précoce dans les langues donc il parlait bien et il utilisait un langage très riche très articulé (.) donc c'était vraiment la transmission sur le- du signe la production du signe graphique qui posait des problèmes qui justement c'était autour de ça qu'on a commencé à penser qu'il y avait la dyslexie	<i>Important</i> <i>« production du signe graphique pose problème » → hypo dyslexie</i>
323. I : alors c'est intéressant parce que les problèmes de l'écriture moi ça me fait penser à la dysgraphie	
324. P : oui oui on tournait autour mais vous savez c'est des catégories donc on se	
325. I : c'est pour ça (.) ouais	
326. P : même les diagno- euh les personnes qui sont chargées de faire les diagnostics	
327. I : pas pour logopédiste	
328. P : oui ils sont un peu ils savent pas bien	
329. I : ouais	
330. P : de quoi il s'agit parce que même dans la littérature c'est pas trop évident la comment on dit la séparation entre ces différentes symptomatologies	
331. I : oui symptoma- symptômes	
332. P : symptômes ils savent pas bien donc il y avait un flou qui tournait	
333. I : ouais	
334. P : autour dyslexie dysgraphie dy-	
335. I : ((acquiesce))	
336. P : mais après quand il fait des dessins il est plus avancé que d'autres donc c'est le graphisme vraiment dans lequel est demandé justement une espèce d'attention spécifique à la place des signes	<i>Graphisme demande de l'attention spécifique</i>

337. I : oui	
338. P : à la taille des signes à la proportion des signes à l'organisation temporelle de l'écriture	
339. I : ouais	
340. P : même s'il n'avait pas vraiment des problèmes d'ordre temporel c'était les séquences étaient toujours justes	<i>Pas de problème d'ordre temporel des séquences</i>
341. I : donc quand il lisait les mots il ne confondait pas les lettres entre eux	<i>Pas de confusion de lettres</i>
342. P : non non jamais	
343. I : donc ouais	
344. P : et c'est ça qui nous laissait	
345. I : ouais	
346. P : toujours un peu perplexes	
347. I : on dirait pas la dyslexie	
348. P : peut-être qu'il a confondu la d et la b et la p et la q une dizaine de fois dans sa fois ça ça me semblait pas de la dyslexie ((rire)) évidente	
349. I : ((acquiesce)) d'accord	
350. P : il est aussi daltonien un petit peu	<i>Daltonien</i>
351. I : ah oui	
352. P : ((rire)) ça c'est génétique	
353. I : par rapport à vous en tant que père et en tant que (.) vous vous êtes beaucoup investi dans cette relation	<i>Suite des questions</i>
354. P : tout à fait	
355. I : et depuis l'apparition de la dyslexie est-ce que votre relation avec lui a changé est-ce que vous pensez qu'il fallait avoir plus d'attention ou	
356. P : oui alors euh oui et non parce que le plan disons de la relation père-fils rien n'a changé vraiment	
357. I : ((acquiesce))	

358. P : parce que moi je en plus je voyais que les résultats de toutes ces diagnoses qui me mettaient un peu d'anxiété finalement ont été toutes un peu optimistes	<i>Résultats optimistes, mais anxiété de Philippe quand même</i>
359. I : ((acquiesce))	
360. P : je n'avais pas de quoi craindre vraiment	
361. I : oui oui	
362. P : en plus j'ai une vision du développement qui est très large donc même si quelqu'un ne trouve pas la manière à l'école de s'exprimer il la trouvera ailleurs et	<i>Vision de Philippe du développement</i>
363. I : ((acquiesce))	
364. P : il suffit de lui donner un soutien ce qui a changé c'est pour ça que j'ai dit oui et non ce qui a changé est ma manière de gérer ce que j'appelle les devoirs	<i>Changement de gestion des devoirs</i>
365. I : oui	
366. P : parfois c'est des exercices des petits exercices parfois c'est des véritables devoirs parce que il a commencé à avoir des devoirs de la première année du cycle précédent	
367. I : ouais	
368. P : très peu et là j'ai toujours surveillé donc je le mets assis à côté de moi là je vois par exemple effectivement que il a une telle facilité à se distraire mais par contre je ne vois pas d'autres symptômes qui me feraient penser justement à des problèmes attentionnels sévères profonds	<i>Ethnothéorie parentale sur le soutien parental aux devoirs</i>
369. I : ouais	
370. P : parce que par exemple il ne bouge pas de la chaise ou mais il se distrait par exemple il fait plusieurs fois plusieurs choses à la fois	<i>Manifestation de distraction</i> <i>Exemples de distraction</i>
371. I : ((acquiesce))	
372. P : alors par exemple pendant qu'il écrit il touche le verre à côté mais et après il peut faire même un petit lego avec la main droite	
373. I : oui	

374. P : il est gaucher	
375. I : d'accord	
376. P : alors avec la gauche évidemment tout cela affecte la rapidité d'exécution	<i>Rapidité d'exécution affectée</i>
377. I : ouais	
378. P : même quand il s'habille s'il est motivé il s'habille en trente secondes	<i>Manifestations d'inattention et d'oubli dans des tâches quotidiennes banales (lien avec la motivation)</i>
379. I : ((rire))	
380. P : s'il est pas motivé il commence dans les toilettes j'entends des bruits donc je frappe à la porte « Louis qu'est-ce que tu fais » alors il a fait tout un montage avec les boîtes de shampoing	
381. I : ((rire))	
382. P : comme ça il a fait toute une série d'objets artistiques parce qu'il aime beaucoup l'esthétique et l'art donc il a fait toute une série de choses et il a oublié complètement de s'habiller	
383. I : ((acquiesce))	
384. P : après il joue aussi un peu (.) il y a une composante un peu de paresse à mon avis peut-être petite mais il y a quand même	<i>Motivation à jouer comme composante de paresse</i>
385. I : ok	
386. P : parce que nous on a été deux parents en ayant un fils unique même si on a fait attention on arrive pas à gérer bien les choses	
387. I : ouais	
388. P : parce que évidemment toute l'attention même si on la concentre pas sur lui lui il la sent comme concentrée sur lui	<i>Trop d'attention sur l'enfant</i>
389. I : ouais oui oui	
390. P : alors il a développé toute une série de stratégies sociales très sophistiquée pour obtenir ce qu'il veut	
391. I : ((rire))	

392. P : alors on fait beaucoup de négociation en famille mais pour finir il obtient	<i>Etant fils unique, l'enfant obtient ce qu'il veut</i>
393. I : d'accord ((rire))	
394. P : et quand je vois comment il fonctionne dans les contextes sociaux j'me dis « ça s'il va pas échouer dans des matières à l'école il va devenir probablement quelque chose comme un avocat très créatif ou » parce qu'il gère tellement bien les stratégies de argumentatives qu'il est impressionnant	
395. I : ((rire))	
396. P : il est comme un adulte il commence par s'il veut que vous fassiez quelque chose pour lui il va	
397. I : il est diplomate	
398. P : hein	
399. I : il est diplomate	
400. P : très diplomate	
401. I : oui	
402. P : il arrive à vous convaincre sans vous demander directement la chose en sachant que vous ne pouvez pas lui accorder	<i>Relation parents-enfant</i>
403. I : il connaît bien ses parents ((rire))	
404. P : il connaît très bien ses parents	
405. I : ((rire))	
406. P. je vous donne un exemple pratique c'est toujours utile il aime beaucoup regarder comme tous les enfants la télé jouer aux tablettes faire les et nous on essaye comme tous les parents de mettre des limitations à ça	<i>Exemple de leur relation</i>
407. I : ((acquiesce)) ((acquiesce))	
408. P : alors euh situation typique pour obtenir le but de jouer à la tablette il commence en disant « mais papa qu'est-ce que je peux faire je m'ennuie j'ai vraiment rien à faire et ça c'est pas bon pour les enfants de s'ennuyer comme ça »	<i>Il a de la répartie, il s'exprime de manière argumentative</i>

409. I : ((rire))	
410. P : alors je lui dis « mais tu peux lire Louis » « oh mais papa je suis fatigué j'ai lu toute la journée tu sais lire ça me fatigue tu sais lire moi j'ai des problèmes ça me fatigue » « tu n'as pas de problèmes Louis tu peux lire tranquillement je t'ai entendu lire des » parce que quand il s'[y] met il est capable de lire un livre entier donc je lui dis « mais tu lis une bande dessinée là trente minutes de cent pages et tu n'as aucun problème » « non mais papa je me fatigue »	<i>Imiter une discussion père-fils</i>
411. I : ((rire))	
412. P : « qu'est-ce qu'il y aurait à faire » vous voyez comme il s'approche gentiment au but et	
413. I : oui	
414. P : pour finir nous les adultes on est vite épuisés parce qu'entretemps moi je sais pas je fais beaucoup la cuisine j'adore faire la cuisine donc je fais la cuisine ma femme fait une autre chose donc on est vite épuisés de toute cette cérémonie très compliquée on dit « d'accord alors tu joues un peu à la tablette »	
415. I : oui	
416. P : et il fait un sourire comme ça ((rire)) parce qu'il	
417. I : ((rire))	
418. P : a obtenu son but (.) ça c'est moi je pense qu'il est un stratège sur le plan social il a tellement étudié les comportements sociaux qu'il les connaît très bien mais pourtant comme justement la spécialiste de l'attention avait dit « faites attention cela ne va pas forcément faciliter sa vie scolaire »	<i>Observe bcp les comportements sociaux</i> <i>Intéressant propos de la spécialiste de l'attention</i>
419. I : ((acquiesce))	
420. P : nous on voit que par exemple euh on voit très bien l'effet de ce de ces stratégies sociales il a beaucoup beaucoup d'amis il est même s'il est de taille petite il est pas un leader physique de la classe il est certainement des leaders un peu	<i>Amis, leader de l'animation sociale</i>

421. I : ((rire))	
422. P : comment on dit dans l'animation sociale de la classe	
423. I : ((acquiesce))	
424. P : c'est tout c'est ça	
425. I : oui ((rire))	
426. P : je dois faire attention je dois partir dans un moment non mais continuez (.) après on verra	
427. I : euh donc dans les activités scolaires le rôle de cette dyslexie si on peut appeler ça une dyslexie parce que elle est encore un peu vague vous aviez dit qu'il avait des difficultés par exemple à écrire euh par rapport aux mouvements ou aux énergies	
428. P : ça c'est ceux	
429. I : problème de	
430. P : que la logopédiste	
431. I : oui	
432. P : avait soupçonnés un moment	
433. I : oui oui oui d'accord mais dans les activités quotidiennes euh est-ce qu'il y a justement des difficultés vous avez dit qu'il lisait très bien	<i>Bonnes performances en lecture, volonté à lire, rythme d'apprentissage de la lecture lent</i>
434. P : il lit bien	
435. I : quand il peut	
436. P : il a toujours voulu évidemment il a toujours appris lentement mais il est arrivé au but dans les délais prévus il y avait aucune anomalie	
437. I : oui	
438. P : et surtout le plan de la motricité parce que ce soupçon de ergonomique	<i>Capacités motrices excellentes et habilité créative</i>
439. I : oui	
440. P : qui est lié à la motricité il y a aucun problème il a une motricité fine très spécialisée parce qu'il fabrique toutes ces choses il a il bricole beaucoup enfin il fabrique	

toujours des objets c'est pour ça que je l'ai invité à l'atelier parce qu'il a	
441. I : oui j'ai pensé	
442. P : une telle créativité dans ce domaine que	
443. I : c'était génial son tambour portatif	
444. P : ça c'est comme ça donc il comprend bien comment on peut fabriquer des choses	
445. I : ouais ouais	
446. P : il connaît bien les matériaux et il a une motricité qui lui permet de faire beaucoup	
447. I : ((acquiesce))	
448. P : après évidemment c'est toujours un enfant donc un enfant de dix ans (.) comment vous dites en français enfant vous utilisez le mot enfant pour les dix ans ou	
449. I : encore enfant après c'est préadolescent	
450. P : oui	
451. I : pour treize ans environ	
452. P : il est pas préadolescent	
453. I : il est pas préadolescent oui	
454. P : il est encore enfant	
455. I : oui oui oui	
456. P : si je si tu le mets dans une catégorie	
457. I : oui oui bien sûr il est encore enfant	
458. P : non non mais vraiment au point de vue aussi un peu psychologique il est vraiment sur le point de faire le	
459. I : ouais	
460. P : le déclic mais il l'a pas encore fait j'vois je fais des confrontations avec les j'vois quand il joue avec ses copains d'école	
461. I : ouais	

462. P : bon y'en a qui sont comme lui	
463. I : ouais	
464. P : son ami du cœur là son copain avec qui il joue avec qui il beaucoup de temps	
465. I : et qui était à l'atelier	
466. P : exactement ((rire)) ils sont toujours comme des frères	
467. I : ((rire))	
468. P : les deux ils sont un peu enfantins comme ça	
469. I : ((acquiesce))	
470. P : je sais pas comment on dit tandis que les autres dans la classe ils sont beaucoup plus malins ils sont de grande taille ils accompagnent toujours au moins une fille ils draguent	
471. I : ((rire))	
472. P : tandis que pour Louis c'est des choses	
473. I : futilles	
474. P : ((rire))	
475. I : ok ((rire)) euh par rapport au vécu familial de vis-à-vis de la situation scolaire initiale avant cette si- avant maintenant en fait comment se sont passés les devoirs pour votre enfant vous avez parlé que vous étiez assis à côté qu'il avait une facilité à se distraire	<i>Suite des questions</i>
476. P : je le suis toujours [aux devoirs]	<i>Suivi constant et régulier</i> <i>Rituel d'aide aux devoirs entre père et fils</i>
477. I : vous le suivez toujours et euh comment se sont donc passés les devoirs pour Louis et pour vous	
478. P : c'est toujours la même situation un peu depuis deux ans c'est-à-dire quand il rentre de l'école d'habitude on se met pas au travail tout de suite on choisit un moment de la journée un peu plus détendu	
479. I : ((acquiesce)) ok	

480. P : euh par exemple plutôt vers les dix huit heures trente	
481. I : ((acquiesce))	
482. P : il serait sensé il pourrait faire les devoirs	<i>Devoirs pendant la pause-repas à l'école</i>
483. I : ouais	
484. P : à [nom d'une crèche déjà citée] au parascolaire	
485. I : ouais	
486. P : dans la pause repas	
487. I : ah	
488. P : parce qu'ils l'autorisent pas à faire les devoirs l'après-midi parce qu'ils ont tout un tas d'activités	
489. I : d'accord	
490. P : mais ils ont un espace devoirs mais Louis ne fait jamais les devoirs évidemment et là je vois le côté paresseux	<i>Stratégie sociale pour éviter de faire les devoirs surveillés (caractère paresseux)</i>
491. I : c'est les devoirs surveillés dont vous parlez	
492. P : les devoirs surveillés mais au parascolaire	
493. I : oui	
494. P : il y a une heure environ	
495. I : oui	
496. P : Louis ne fait rien parce que justement mais là c'est pas de la dyslexie hein	
497. I : non non non ((rire))	
498. P : c'est de la stratégie sociale très évidente	
499. I : ouais	
500. P : il veut jouer donc il joue il mange lentement comme ça le temps s'épuise il est toujours le dernier à finir son repas	
501. I : ((rire))	

502. P : après il lui reste peu de temps il dit évidemment à l'éducatrice « ça c'est trop compliqué pour le faire dans quinze minutes »	
503. I : et donc il le fait pas	
504. P : « je préfère jouer après mon papa va l'après-midi » donc la situation est toujours la même quand on trouve dans la journée un moment nous prenons d'habitude environ une heure pas plus	
505. I : ((acquiesce)) ok	
506. P : finalement les devoirs il pourrait les faire en dix minutes ça dépend de son envie de faire mais moi je le presse pas trop j'ai pas trop envie de me mettre à crier sur l'enfant	<i>Ça dépend de son envie de faire</i>
507. I : oui non non	
508. P : on se met à côté parfois moi je fais mes choses il suffit d'avoir un contrôle quasi physique	<i>Suite des explications</i> <i>Contrôle quasi physique</i>
509. I : ((acquiesce))	
510. P : et de temps en temps je lui dis « non mais arrête de toucher cet objet lâche ça euh concentre-toi » donc j'vais j'vais y'a tout un rituel	<i>Rituel, surveillance</i>
511. I : oui oui ok	
512. P : et donc il arrive toujours à faire ses devoirs un peu parfois quand il a eu des devoirs trop lourds	
513. I : ((acquiesce))	
514. P : mais là c'était même des erreurs de notation vous voyez il avait noté la page en maths par exemple il avait pas noté qu'il fallait faire un seul exercice	<i>Problèmes de communication dus à une mauvaise prise d'informations entre l'école et la famille</i>
515. I : ((acquiesce))	
516. P : nous on a fait toute la page d'exercices	
517. I : ((rire))	
518. P : on a fini à neuf heures du soir mais ça c'était une seule fois	
519. I : ((rire)) ben il était content il était tranquille après	

520. P : pas tellement tranquille il était très fatigué mais là je me suis dit « faut qu'il aussi il se mesure avec ces erreurs » moi j'avais pas compris que c'était une erreur mais je m'suis dit « si le prof lui a donné autant d'exercices ça veut dire qu'il doit les faire »	
521. I : oui	
522. P : donc je lui ai montré je lui ai pas fait de pression cette fois mais il l'a fait	
523. I : ok bien	
524. P : et il arrive surtout parce qu'en maths il comprend avec une telle rapidité les choses après mais comprendre c'est facile	<i>Compréhension des maths mais problème d'exécution de l'écriture (gestion de l'espace d'écriture)</i>
525. I : oui comprendre c'est facile	
526. P : mais les exécuter par exemple vous lui donnez la feuille arithmétique avec les petits carrés	
527. I : ouais	
528. P : il doit écrire deux il écrit deux très grand après il doit effacer il doit mettre plus petit	
529. I : ah ah ((vient de comprendre))	
530. P : après ça il sait faire parce que quand il veut il fait très bien	<i>Facteur de volonté (motivation)</i>
531. I : ((acquiesce))	
532. P : donc ça veut dire qu'il s'en fiche un peu	
533. I : ((acquiesce))	
534. P : après il a aussi tout le reste mais à la base il y a aussi cette composante un peu de	
535. I : ((acquiesce))	
536. P : il [l'enfant] a compris ses symptômes il a compris qui est Louis et il essaye d'optimiser le fonctionnement dans le cadre de l'école de la famille et du parascolaire	<i>Identité, conscience de soi-même</i>
537. I : d'accord	

538. P : il est pas méchant	
539. I : non non il a pas l'air	
540. P : il est un adorable petit	
541. I : oui	
542. P : mais qui est évidemment dans son fonctionnement psychologique il a compris un certain nombre de choses	
543. I : d'accord et donc vous l'aidez beaucoup aux devoirs pendant une heure un moment de la journée qui est vers dix-huit heures trente	<i>Contexte temporel</i>
544. P : oui	
545. I : c'est combien de fois par semaine	<i>Fréquence</i>
546. P : alors c'est donc c'est environ quatre fois par semaine	
547. I : ok	
548. P : selon les semestres cette année dans la désorganisation de la classe scolaire parfois c'est même un jour un seul jour	<i>Mauvaise organisation au sein de la classe</i>
549. I : ((acquiesce))	
550. P : parce qu'ils donnent même pas les devoirs on comprend plus rien dans cette école dans cette classe donc c'est très irrégulier cette année	
551. I : ouais	
552. P : tandis que l'année passée c'était quatre fois	
553. I : d'accord	
554. P : mais c'était des tout petits exercices une liste de mots à transcrire	<i>Exemples d'exercices soutenus par le père</i>
555. I : ouais	
556. P : ou un petit contrôle orthographe euh	
557. I : ((acquiesce)) et donc euh vous l'aidez aux devoirs mais quel est le rôle de votre femme est-ce qu'elle aide aussi	<i>Suite des questions</i>

558. P : non non	
559. I : ok	
560. P : d'abord parce qu'elle parle moins bien français que moi	
561. I : ah	
562. P : mais surtout parce qu'elle est moins engagée que moi j'ai pris en main la situation quand j'ai vu que la situation était un peu critique à l'école j'ai dit « non mais je m'occupe de ça » parce que je mets ça dans mon carnet des choses à faire	<i>Différence de rôles parentaux</i>
563. I : ok	
564. P : je m'occupe	
565. I : d'accord	
566. P : donc elle est restée un peu dehors mais parfois quand je suis loin par exemple elle s'occupe mais je pense que tout se passe bien parce que j'ai jamais on a jamais eu des problèmes sur ça parce qu'en plus elle a tendance à être un peu plus autoritaire avec Louis	<i>Maman remplaçante & autoritaire</i>
567. I : ah ok	
568. P : donc je pense que ça marche moins	
569. I : ouais	
570. P : j'aurais quasi mieux je sais pas parce que j'ai jamais si je suis pas là je peux pas vous dire mais finalement il n'y a pas de conséquences donc ça veut dire que c'est même plus efficace que moi mais je peux pas vous le dire	
571. I : d'accord euh pendant la réalisation de ses devoirs et durant ses cours quelles difficultés principales pouvaient rencontrer votre fils	
572. P : j'ai pas compris	
573. I : ah pardon (.) alors	
574. P : qu'est-ce que vous voulez exactement savoir	
575. I : les les difficultés principales qu'il pouvait avoir durant les cours durant les leçons	

576. P : à la maison ou	
577. I : scolaires	
578. P : ou scolaires	
579. I : scolaires et après pendant la réalisation de ses devoirs à la maison	
580. P : à l'école je vous avoue de ne pas savoir grand-chose sauf ce que je connais à travers les	
581. I : oui	
582. P : les enseignants mais les enseignants ne font jamais des comptes-rendus trop précis parce qu'ils ont plusieurs enfants dans la classe mais disons la difficulté majeure si je peux l'identifier	
583. I : d'accord	
584. P : c'est vraiment d'abord une difficulté temporelle	<i>Difficultés d'ordre temporel « suivre les activités au rythme prescrit »</i>
585. I : ok	
586. P : suivre les activités au rythme prescrit	
587. I : ouais ok	
588. P : parce qu'il a son rythme à lui	
589. I : oui	
590. P : ça c'est la difficulté majeure parce qu'il a pas de difficulté de compréhension il comprend très bien ce qu'on lui dit à l'école mais s'il n'a pas le rythme par exemple la dictée il arrive à faire la moitié parce qu'il mais il ne fait pas d'erreurs par exemple	<i>Pas de difficultés de compréhension</i>
591. I : ((acquiesce))	
592. P : l'exercice de maths jusqu'à maintenant les profs n'étaient pas informés comme je vous ai dit il fait la moitié de l'exercice mais il fait bien après il va en échec parce qu'il n'a pas fait l'autre moitié	<i>Exécution incomplète à cause de la gestion difficile du temps</i>
593. I : ouais	
594. P : mais il n'a pas eu le temps parce qu'il	
595. I : ah ouais le temps	

596. P : ça fonctionne (.) à la maison c'est un peu la même chose	
597. I : ouais	
598. P : ça veut dire que si je lui dis quelque chose il me comprend très bien dans le domaine des mathématiques et du français	
599. I : ouais	
600. P : parfois il me corrige en français donc il est bien il comprend très bien	
601. I : oui d'accord	
602. P : mais le temps d'exécution pose problème	<i>Difficultés d'ordre temporel</i>
603. I : ((acquiesce))	
604. P : parce que je dois le surveiller tout le temps	
605. I : temps d'exécution oui	
606. P : et sinon il va prendre quatre heures pour faire une chose qui dure dix minutes (.) il se lève de temps en temps il part il va faire autre chose après il oublie qu'il était en train de	<i>Important</i>
607. I : ah ouais	
608. P : complètement dans son monde	
609. I : est-ce que vous avez pris une professeure de soutien à part les autres interventions pédagogiques que vous avez utilisées	
610. P : non il y a le soutien scolaire pour la moitié de la classe	
611. I : ah	
612. P : non on n'en a pas besoin vraiment c'est jamais	
613. I : ouais	
614. P : vu mon métier	<i>Métier professeur</i>
615. I : oui non d'accord	

616. P : j'pense j'peux me débrouiller un peu dans ce domaine	
617. I : d'accord donc vous avez parlé de ces acteurs principaux donc il y avait neuropsychiatre ergothérapeute première logopédiste	
618. P : logopédiste neuropsychiatre ergothérapeute logopédiste un logopédiste	
619. I : deux et neuropsychiatre une	
620. P : et soutien scolaire pour la classe disons	
621. I : ouais d'accord ouais	
622. P : on a beaucoup d'acteurs dans cette affaire	<i>Prise de conscience du nombre d'intervenants</i>
623. I : oui	
624. P : qu'est-ce qu'il y aurait encore bon les éducatrices mais là c'est pas spécifique	
625. I : mais	
626. P : par exemple si on revient sur le problème de l'attention les logopédistes ne s'étaient jamais non les éducatrices ne s'étaient jamais rendues compte que Louis pouvait avoir quelque chose d'un peu bizarre dans sa manière de fonctionner (.) ça veut dire que dans la dimension ludique il avait aucun problème	<i>Dimension ludique = pas de problème</i>
627. I : ouais ((acquiesce)) et selon vous quels sont les éléments favorables et non favorables sur l'apprentissage	
628. P : de quoi	
629. I : euh les éléments du contexte socioculturel justement	<i>Rôle des microsystèmes comme contexte socioculturel & effet positif d'un microsysteme fonctionnel & effet négatif d'un microsysteme dysfonctionnel</i>
630. P : euh à quel contexte vous pensez parce que si on pense au contexte en terme systémique	
631. I : oui	
632. P : c'est-à-dire les microsyst-	
633. I : ah oui voilà les microsystèmes	

634. P : dans les microsystèmes évidemment l'effet est très important parce qu'un système qui fonctionne bien évidemment aura tendance à canaliser l'attention de l'enfant	
635. I : oui	
636. P : un microsystème dysfonctionnel aura tendance à disperser l'attention de l'enfant	
637. I : oui bien sûr	
638. P : aussi bien à l'école qu'à la maison si moi et ma femme faisons mille autres choses pendant que Louis exécute ses devoirs évidemment c'est le chaos aussi pour lui	
639. I : ((acquiesce))	
640. P : parce qu'il se met à suivre nous donc il y a un effet contexte très évident derrière	
641. I : oui	
642. P : ses performances	
643. I : ouais ouais	
644. P : et après du point de vue culturel je me limite juste à vous rappeler un élément que j'ai déjà énoncé	<i>Rôle de la migration comme contexte culturel</i>
645. I : ah celui de la migration	
646. P : celui de la migration du chan-	
647. I : oui bien sûr	
648. P : du changement de culture peut-être que cela affaiblit ses	
649. I : tout à fait	
650. P : sécurités un peu s'est fragilisée l'identité de l'enfant qui ne savait plus qui il était dans quel pays	
651. I : oui	
652. P : il était et quelle langue était la langue à parler non	
653. I : et c'est ce qu'a supposé la première neuropsychiatre justement	

654. P : c'était elle qui travaillait plutôt dans ce sens	
655. I : cette séparation et ouais	
656. P : mais je pense qu'il y a quelque chose d'autre ça m'a mis c'est son style cognitif sa manière de fonctionner qui aussi est spéciale	<i>Fonctionnement cognitif</i>
657. I : et les éléments favorables est-ce que par exemple votre enfant il a besoin d'être dans un lieu calme pour travailler ou est-ce qu'il a besoin de musique ou	
658. P : j'ai l'impression que ça fonctionne pas j'ai essayé	
659. I : ah ok	
660. P : alors pour finir ça me semble pas (.) ça serait à mon avis du point de vue théorique ça serait l'idéal et cela devrait avoir des effets mais dans les faits j'ai jamais pu observer	
661. I : ok	
662. P : c'est comme des choses indépendantes	
663. I : euh donc maintenant actuellement les performances actuelles de votre enfant nécessitent toujours un peu d'aide mais vous allez interrompre ce suivi logopédique vous en avez parlé (.) cette année	
664. P : ouais	
665. I : au terme de	
666. P : c'est pas notre décision c'est la décision de la logopédiste	
667. I : au terme de ce semestre	
668. P : écoutez on doit s'arrêter là	
669. I : ouf oui	
670. P : alors	
671. I : ah très bien	

[fin de l'enregistrement à 1:05:26]	
-------------------------------------	--

d. Transcription de l'entretien réseau

Pseudonymes de participants :	Interviewer (I) ; Philippe (P)
Nom de la transcriptrice :	Joyce Roth
Début de la transcription :	00:01
Fin de la transcription :	45 :13
Durée totale de l'entretien :	45 :19

Conventions de transcription : la transcriptrice a choisi d'anonymiser les noms des personnes, notamment le nom de l'enfant par le nom fictif Julien, et le nom d'une ville en Suisse romande.

Anonymat	[...]
Commentaires paraverbaux	((...))
Transcription incertaine	(...)
Segment incompréhensible	(?)
Pauses	(.)
Auto-interruptions	-
Discours rapporté	« ... »

Transcription	Commentaires, points d'explicitation, questions etc.
[début de l'enregistrement]	
1. I : donc merci beaucoup d'avoir accepté de me revoir pour ce deuxième entretien donc aujourd'hui on va réaliser un type d'entretien différent de celui de la dernière fois	
2. P : d'accord	
3. I : un entretien réseau que je vais nommer entretien de soutien scolaire mais le nom il peut être changé après l'entretien donc nous allons nous intéresser lors de cet entretien réseau aux personnes et aux institutions qui selon vous sont importantes et ont joué un rôle dans la situation scolaire de votre enfant (.) celles-ci sont appelées alteri donc autres car elle sont différentes de l'ego qui est au centre de la carte et elles tournent autour de lui donc voilà euh je vais tout d'abord vous poser des questions concernant certaines situations que nous avons évoquées lors de notre premier entretien l'entretien donc euh biographique et centré sur un problème et par rapport aux noms des acteurs ou alteri que vous mentionnerez vous pourrez prendre des post-it de la couleur de votre choix et les positionner sur la carte	
4. P : d'accord	
5. I : donc voilà le but est de placer les alteri en fonction de l'importance que vous attribuez à chaque acteur ça peut être une personne une institution ou voilà vis-à-vis de l'ego	
6. P : d'accord	
7. I : donc plus c'est proche de l'ego	
8. P. vis-à-vis de l'ego et dans le domaine du soutien disons du soutien à l'activité scolaire	
9. I : exactement	
10. P : voilà	
11. I : c'est ça lié à l'activité scolaire de l'enfant	
12. P : parfait	
13. I : donc vous pouvez évidemment les relier entre eux les alteri par des flèches ou des lignes comme vous préférez ensuite vous aurez du temps pour me raconter de manière plus	<i>Explications et contrat éthique entre le participant et l'interviewer</i>

générale le type de relation que les alteri elles entretiennent avec l'ego donc les alteri peuvent concerner des membres de la famille des connaissances des professionnels euh de la santé des amis etc. ça peut même être quelques endroits ou des objets qui paraissent jouer un rôle dans la situation scolaire de l'enfant (.) donc l'entretien sera enregistré bien évidemment je vous rappelle que tout ce que nous dirons aujourd'hui reste confidentiel uniquement utile pour les fins de la recherche et j'anonymiserai les noms que vous mentionnerez (.) est-ce que vous avez des questions	
14. P : non juste une question technique	
15. I : oui	
16. P : donc je comprends bien le disons le schéma	<i>Schéma/processus compris</i>
17. I : le processus ouais	
18. P : le processus mais j'ai une question euh alors cette distance que je peux établir en fonction de l'importance comme vous dites les différents acteurs elle s'est modifiée dans le temps donc comment je peux représenter ça (.) je vous donne un exemple concret alors moi je peux me positionner facilement je suis tout près de ego parce que j'ai donné toujours un soutien pratique à l'enfant ma femme un petit peu aussi elle a donné un soutien psychologique mais il y a des formes d'intervention qui dont la distance varie selon le temps par exemple	<i>P souhaite mettre en évidence l'évolution dans le temps de l'importance du rôle des alteri</i> <i>Première évocation du soutien parental : soutien pratique (père) et soutien psychologique (mère)</i>
19. I : bien sûr	
20. P : il a suivi tout un cours avec la neuropsychiatre pendant une période il la voyait régulièrement il la voit plus il a suivi de la logopédie mais la logopédiste il a dit qu'il a plus besoin donc il a arrêté	<i>Première évocation des séances avec la neuropsychiatre – exemple évolution du temps – « il la voyait », maintenant il ne « la voit plus »</i> <i>Première évocation du suivi logopédique -</i>
21. I : voilà donc c'est très intéressant parce que j'y ai pensé à cette éventualité de l'évolution du temps et donc	
22. P : parce que là il manque la chronologie	<i>Chronologie importante aux yeux de P</i>
23. I : c'est ça	

24. P : faudrait faire un schéma comme euh	
25. I : c'que je peux faire c'est que lorsque que vous mettez les noms des personnes voilà les alteri sur les post-it il faut référer la question le bloc de la question parce que finalement j'ai fait une évolution j'ai fait une grille d'entretien pour voir cette évolution dans le temps donc au début c'était le fonctionnement familial les apparitions des premières difficultés suivi du vécu familial vis-à-vis de la situation scolaire initiale donc ça c'était avant la prise en charge donc avant et ensuite vis-à-vis de la situation scolaire actuelle et là on a l'évolution dans le temps c'est des questions qui se qui sont plus ou moins similaires mais comme vous dites y'a des choses qui ont changé	
26. P : alors moi je mettrais disons trouvons un critère euh pratique moi j'dirais pour les choses qui continuent comme la fonction ma fonction et celle de ma femme je mettrais rien parce qu'il accompagne tout le temps donc j'mettrais	<i>Soutien parental constant</i>
27. I : d'accord	
28. P : j'mettrais juste euh après pour les expériences qui sont disons chronologiques ou déterminées dans le temps j'peux mettre combien ça a duré et de quel moment à quel moment et comme ça vous pouvez retrouver les questions	
29. I : ah ben oui comme ça on peut	
30. P : les phases disons	
31. I : ouais	
32. P : alors j'peux commencer	<i>Enthousiaste à l'idée de commencer</i>
33. I : alors oui bien sûr alors attendez ((I consulte sa grille de questions))	
34. P : alors en bleu et en rose on a les stéréotypes du genre	<i>Début du remplissage de la carte, P commence à placer les post-it de couleur différente.</i>
35. I : vous pouvez tous les utiliser	
36. P : le bleu c'est moi	
37. I : et j'en ai même encore en réserve si jamais ((rire))	

38. P : ((rire)) je vais en utiliser une dizaine donc maximum (.) alors là je dirais que là on met (.) comment vous préférez que je fasse je mets le rapport directement	
39. I : j'vais vous poser des questions	
40. P : papa maman	
41. I : ah	
42. P : j'identifie pas (.) ça c'est les acteurs ou les questions ça ((P montre les post-it de couleur))	
43. I : alors ça c'est les acteurs les alteri que vous pensez	
44. P : donc un premier	
45. I : ça peut être	
46. P : alteri c'est papa le papa	
47. I : oui	
48. P : le papa ((P écrit sur les post-it)) et ça c'est la maman	
49. I : ok	
50. P : comme vous voyez je l'ai mis pas exactement	
51. I : ouais	
52. P : à la même distance par rapport à ego et par rapport à la problématique bien entendu parce que j'aurais dû faire d'une autre manière	
53. I : ouais bien sûr	
54. P : pour les mettre les positionner (.) après je peux vous dire pourquoi je l'ai mis là et quelle est la fonction qu'ils ont dans le	
55. I : donc de prime abord même avant d'entamer le questionnement vous avez déjà des intuitions pour pouvoir les placer dans le cercle	<i>I relève que P semble être déjà guidé intuitivement pour positionner les alteri sur la carte devant lui</i>
56. P : oui tout à fait pas des intuitions des connaissances	
57. I : c'est des ouais des connaissances ok (.) alors j'vais commencer les questions donc quelles personnes ont repéré les difficultés d'apprentissage visibles chez votre fils	<i>Début selon la grille de questions</i>
58. P : l'enseignante de l'école maternelle (.) là on va mettre (.) alors enseignante ((P écrit sur les post-it en même temps qu'il parle)) école enfantine et ça c'est de des quatre aux cinq ans	

59. I : ((lit les post-it)) des quatre aux cinq ans ok d'accord ouais	
60. P : parce que Louis il avait fréquenté la première année l'école enfantine au parascolaire mais là rien [en termes de difficultés] n'a été repéré tandis que l'enseignante de l'école enfantine qui le reprend à quatre ans pendant une année elle remarque elle commence à remarquer des choses elle nous propose que Louis reste plus longtemps à l'école enfantine	<i>Premières difficultés remarquées par l'enseignante de l'école enfantine → proposition aux parents « il reste plus longtemps »</i>
61. I : d'accord	
62. P : c'est-à-dire elle nous avait proposé que Louis reste encore une année et nous avons refusé	<i>Refus des parents de la proposition de l'école enfantine</i>
63. I : ((acquiesce))	
64. P : bon elle a pas trop insisté elle nous a dit « je vous laisse la décision » mais elle avait été elle avait commencé à voir que le rythme d'apprentissage de Louis n'était pas congruent aux attentes de l'âge	<i>Rythme d'apprentissage différent</i>
65. I : d'accord	
66. P : il avait quelques difficultés (.) après sur la nature de ça elle avait rien à dire et on a justement pris contact avec la neuropsychiatre enfantine ((P écrit sur les post-it en même temps qu'il parle))	<i>L'enseignante remarque les difficultés par rapport à l'âge mais ne peut pas expliquer</i> <i>Seconde évocation de la neuropsychiatre</i>
67. I : d'accord	
68. P : qui a travaillé des quatre ans de Louis aux sept ans et elle a travaillé pas de manière régulière euh comment on dit il voyait	
69. I : occasionnelle	
70. P : occasionnellement occa-	
71. I : ouais (.) occasionnel vous pouvez dire un moment occasionnel ((rire)) ah bon ok	
72. P : bon	
73. I : ok d'accord (.) alors euh qui a remarqué son comportement euh est-ce qu'il était très à l'aise ou s'il rencontrait des difficultés durant les activités scolaires	<i>Suite des questions</i>
74. P : disons c'est l'enseignante comme je vous ai dit	<i>Il répète c'est l'enseignante qui a remarqué son comportement</i>

75. I : c'est l'enseignante	
76. P : l'enseignante de l'école enfantine mais c'était pas vraiment des difficultés	
77. I : oui	
78. P. il voyait qu'il avait des rythmes un peu différents des autres enfants	<i>Manifestations des 1ères « difficultés » : rythme différent des autres enfants</i>
79. I : oui oui oui c'est juste d'accord alors depuis l'apparition de ces premières difficultés euh par exemple la dyslexie ou les légères difficultés d'attention est-ce qu'il y a une personne qui a changé de comportement et si oui laquelle	<i>Suite des questions</i>
80. P : changer de comportement parmi les adultes vous dites	
81. I : oui	
82. P : changer de comportement (.) bon certainement le papa et la maman ils ont commencé à s'interroger donc ils ont commencé à observer un peu de manière plus précise ce qui se passait chez l'enfant pour essayer de comprendre en plus ils ont vu régulièrement la neuropsychiatre pour essayer de comprendre et de mettre euh à jour des stratégies	<i>Réaction des parents : ethnothéorie parentale</i> <i>Les parents consultent la neuropsychiatre pour essayer de comprendre + mettre à jour des stratégies</i>
83. I : oui	
84. P : mais on a pas vraiment de c'était pas vraiment une pathologisation parce qu'on avait pas des choses à faire précises sur ça (.) on avait pas de consignes de la part des spécialistes donc nous on a continué un peu à faire la même chose mais on commençait à identifier le problème donc	
85. I : d'accord	
86. P : ce qui changeait c'était le regard alors	<i>Important</i>
87. I : oui	
88. P : c'était pas vraiment des actions précises	
89. I : le regard ok et euh qu'est-ce qui a déclenché ces premières difficultés	<i>Suite des questions</i>
90. P : chez l'enfant	
91. I : ça ça peut être plutôt un objet ou une institution une ressource ou	
92. P : on sait pas	<i>Le père (et la mère) ne connaissent pas l'origine des premières « difficultés » chez</i>

	<i>son enfant</i>
93. I : plein de choses	
94. P : parce que finalement comme je vous ai raconté dans le premier entretien il a toujours eu un problème de de euh comment on dit d'autonomie émotionnelle au moment d'aller à l'école	<i>Il fait référence au premier entretien de la recherche</i> <i>Problème d'autonomie émotionnelle de l'enfant</i>
95. I : ok	
96. P : il a toujours pleuré quand il était petit	
97. I : oui	
98. P : avant d'aller à l'école jusqu'à quatre ans après il pleurait quasi plus	
99. I : ((acquiesce))	
100. P : mais et donc on sait pas quelle est la cause exacte moi j'ai toujours fait l'hypothèse que tout cela évidemment est lié en partie à des vécus du développement psychologique très précoce mais j'ai pas des épisodes mais il a eu c'est clair que comme enfant il a eu des difficultés au moment d'être allaité comment vous dites d'être	<i>Ethnothéorie parentale : hypothèse du papa</i> <i>Hyper important</i>
101. I : en été ouais	
102. P : non	
103. I : ah allaité oui oui oui	
104. P : allaité et	
105. I : d'accord oui	
106. P : parce qu'il avait toujours faim et le pédiatre nous avait [dit] qu'il fallait qu'il prend pas des autres choses parce que le lait de la mère suffit	<i>« le pédiatre »</i>
107. I : ah d'accord	
108. P : donc il a beaucoup souffert quand il était un petit bébé il pleurait souvent parce qu'il voulait parce qu'il avait faim finalement	<i>« souffrance »</i>
109. I : oui	
110. P : et nous on n'était pas assez assez mûrs pour (.) pas assez compétents pour s'en passer de ces consignes stupides	<i>Représentation d'eux-mêmes en tant que parents « pas assez mûrs »</i>
111. I : ouais	
112. P : à mon avis du pédiatre	<i>Il estime que le pédiatre a donné des consignes stupides</i>
113. I : je comprends	

114. P : pour lui donner ce qu'il lui fallait (.) donc ça c'est un peu la mais ça c'est pas une preuve de ce qui s'est passé c'est juste des théories que j'ai autour de ça	« ses théories » « pas une preuve de ce qui s'est passé »
115. I : d'accord et puis j'ai une question	
116. P : qu'il l'a un peu déstabilisé qui a créé ce que nous appelons justement dans notre euh comment on dit jargon que nous appelons un peu des problèmes de dépendance	« problèmes de dépendance »
117. I : oui	
118. P : des insécurités qui ont donné des comportements de dépendance » comme pleurer au moment du détachement du papa	« insécurités »
119. I : oui justement question d'attachement winnicott	
120. P : ça je peux rien dire dessus	
121. I : ouais c'est ça (.) moi j'ai une question par rapport à la couleur des post-it à quoi ça correspond le jaune	
122. P : oui alors vous voyez d'abord ça vous l'avez compris j'ai choisi le rose pour la maman et le bleu pour le papa	Il explique la fonction des couleurs différentes de post-it
123. I : oui ok	
124. P : ça change là j'ai pas choisi la couleur mais j'ai choisi la même couleur	
125. I : d'accord	
126. P : donc j'ai pas fait attention pourquoi je choisisais le jaune	Signification des couleurs ou catégorisation pour associer ensemble des thématiques ?
127. I : oui ça va très bien	
128. P : mais j'ai choisi la même couleur parce que là c'est d'abord les interventions externes	
129. I : oui	
130. P : et c'est surtout dans le domaine de l'école donc c'est un peu (.) même si la neuropsychiatre elle était dehors de l'école dans un c'était pas une institution elle avait son cabinet privé	Interventions externes dans le domaine de l'école
131. I : ouais	
132. P : mais toute la problématique tournait autour de l'expérience scolaire	
133. I : d'accord	

134. P : donc ça c'est l'expérience scolaire avec cette couleur-là	
135. I : alors le jaune ok d'accord alors j'ai plein de jaune si jamais ((rire))	
136. P : ça va suffire	
137. I : ((rire)) mmh	
138. P : et ça c'est pas du jaune ((il désigne un post-it de couleur vert clair)) c'est un peu du vert	
139. I : non non c'est jaune	
140. P : non c'est ça ((il montre le même post-it à I))	
141. I : c'est vrai	
142. P : c'est un vert clair un vert très clair	
143. I : ah mince ah pardon	
144. P : ah mais c'est pas grave ça c'est la gamme des jaunes	
145. I : je m'suis trompée mais super ((rire))	
146. P : mais n'en prenez pas trop ça me donne l'impression que je vais devoir beaucoup travailler	
147. I : non non d'accord	
148. P : ((rire))	
149. I : je ((rire)) alors euh quelle situation liée au soutien scolaire pouvait lui poser problème au début	<i>Suite des questions</i>
150. P : il n'a pas eu de soutien scolaire au début donc le soutien scolaire est arrivé donc à partir des six ans	<i>Début du soutien scolaire</i>
151. I : ok	
152. P : à six ans donc quand il changé cette enseignante qui avait assuré l'année de transition	<i>Enseignante de transition entre le parascolaire et l'école primaire</i>
153. I : ouais	
154. P : du parascolaire à l'école primaire il a eu une enseignante qui commençait vraiment à (.) parce qu'en école primaire le rythme d'apprentissage prétendu par l'école change	
155. I : ((acquiesce))	
156. P : plus systématique et donc les problèmes sont devenus plus importants avant c'était	<i>Important</i>

plutôt un soupçon de l'enseignante qui se disait « bon ben il me semble que Louis il aurait besoin de rester un peu plus longtemps à l'école maternelle mais elle avait pas des arguments très forts donc elle nous avait pas convaincus tandis qu'à l'école primaire première année de l'école primaire j'mettrais encore cette couleur-là	
157. I : ((acquiesce))	
158. P : parce qu'on est encore dans les enseignants après je dirai les enseignants de soutien	<i>Distinction entre les types d'enseignants dans la situation scolaire de l'enfant</i>
159. I : oui ok	
160. P : donc là l'enseignante six sept ans ((P écrit sur les post-it en même temps qu'il parle))	
161. I : ((acquiesce))	
162. P : qui est donc la troisième cinquième harmos non quatrième et sixième harmos bon peu importe ça correspond à l'âge chronologique des six sept ans	
163. I : ((acquiesce))	
164. P : l'enseignante elle commençait à parler de problèmes d'attention	<i>Problèmes d'attention</i>
165. I : d'accord	
166. P : ça c'est la première fois (.) alors cela et là je change de couleur parce qu'il me semble important l'enseignante parle de problèmes d'attention et donc nous attention on est obligés de faire quelque chose donc avec l'aide de la neuropsychiatre on commence à faire un bilan cognitif	<i>Bilan cognitif, attentionnel et logopédiste</i>
167. I : ((acquiesce))	
168. P : un bilan attentionnel ((P écrit sur les post- it en même temps qu'il parle)) et un bilan logopédiste	
169. I : d'accord	
170. P : donc on fait ces trois choses et ce qui arrive c'est que Louis il est très intelligent il semble avoir un problème d'attention qui découle d'une problématique dyslexique	<i>Problématique dyslexique → problème d'attention</i>

171. I : ((acquiesce))	
172. P : dyslexique on sait qu'il est un peu dyslexique on sait pas dans quelle mesure	
173. I : ((acquiesce))	
174. P : donc il commence un traitement avec une première logopédiste je mets tout ça c'est les conséquences donc première logopédiste ((P écrit sur les post-it en même temps qu'il parle))	<i>Traitement avec la première logopédiste *</i>
175. I : ((acquiesce))	
176. P : qui fait un bilan catastrophique c'est-à-dire où la pathologie de Louis la dyslexie serait très sévère	<i>*bilan catastrophique, dyslexie très sévère</i>
177. I : ok (.) elle a été contredite ensuite par	
178. P : oui exactement après	
179. I : ouais	
180. P : on change de couleur il y a une deuxième logopédiste je vous ai raconté je pense alors là j'la mets plus près de ego	<i>Représentation de la distance entre l'ego et les alteri</i>
181. I : d'accord	
182. P : parce que là vous voyez là vous voyez la distance	
183. I : oui	
184. P : on revient vers Louis avec la deuxième logopédiste	
185. I : d'accord	
186. P : parce que moi sincèrement par rapport à la diagnose de la première au bilan de la première logopédiste je me dis « elle se trompe »	<i>Représentations parentales sur les interventions de soutien pour l'enfant</i>
187. I : ouais c'était fort	
188. P : donc on a demandé des conseils à d'autres des amis des experts des logopédistes	
189. I : je me souviens oui	
190. P : qui nous ont adressé vers une logopédiste très experte	
191. I : ((acquiesce))	
192. P : un peu plus âgée un peu plus compétente au point de vue vraiment de l'expérience accumulée qui nous a dit qu'il s'agissait d'une dyslexie légère	<i>La 2^{ème} intervention logopédique, meilleure, plus pertinente, plus compréhensible</i>
193. I : ouais	

194. P : elle était disponible à prendre Louis à charge pendant une période même longue mais plutôt pour l'accompagner parce qu'il avait pas d problème de langage	
195. I : d'accord	
196. P : il était légèrement dyslexique et elle s'est posée elle s'est disons l'aider à faire les devoirs donc	<i>La logopédiste plus expérimentée aide l'enfant pour les devoirs</i>
197. I : d'accord	
198. P : disons entre on est à six ans maintenant enseignante six sept ans problèmes d'attention attendez trois quatre cinq six là on est à	<i>Il a eu un déclic, le fait de pouvoir visualiser la carte devant lui au fur et à mesure de l'entretien réseau, lui permet de se vérifier et de se corriger si nécessaire. Et le « attendez » évoque un déclic, et il réfléchit à une éventuelle erreur marquée sur le post-it.</i>
199. I : sept	
200. P : sept huit ans jusqu'à huit ans jusqu'à quasi neuf ans euh la logopédiste euh a eu la fonction de lui aider dans les devoirs donc c'était vraiment comme une espèce de parascolaire	<i>Parascolaire – logo</i>
201. I : ((acquiesce))	
202. P : à (l'échelle) à logopédiste	
203. I : ouais	
204. P : mais Louis il a gagné beaucoup d'autonomie parce qu'il allait tout seul chez la logopédiste on n'dvait pas l'accompagner euh il allait tout seul pendant une pause de l'école ils le laissaient partir les enseignants pour aller et revenir à l'école	<i>Prise d'autonomie</i>
205. I : d'accord	
206. P : donc là tout a changé il a gagné beaucoup en auto-perception d'efficacité il est devenu plus sage mais quand même cette logopédiste elle repérait toujours ces petits problèmes un peu mémoire attention donc elle a voulu faire un autre bilan avec une spécialiste de l'attention	<i>Problèmes de mémoire, attention → orientation vers une spécialiste de l'attention</i>
207. I : ok	
208. P : et là je mettrais aussi un peu plus loin ((il parle de la distance entre alter et ego)) parce qu'elle n'était pas concernée non plus spécialiste	<i>La spécialiste de l'attention est placée plus loin de l'ego que les autres alteri du centre sur la carte</i>

de l'attention ((P écrit sur les post-it en même temps qu'il parle)) mais ça pas tout de suite mais à huit ans	
209. I : donc ça ça fait référence à celui-là c'est la même couleur	
210. P : oui parce que c'est ces spécialistes un peu externes qui font des bilans qui sont pas en relation avec ego	<i>Spécialistes externes, bilans pas concernés par l'ego</i>
211. I : ok	
212. P : mais qui sont plutôt en relation euh alors là c'était même pas en relation avec celle-là parce qu'on revenait toujours voilà alors on est passés par là euh on est passés par la première logopédiste on est passés à nouveau par la neuropsychiatre on a trouvé la deuxième logopédiste et de la deuxième logopédiste on est passés à nouveau à un bilan ((P écrit des liens avec des flèches et des lignes entre les alteri))	
213. I : ((acquiesce))	
214. P : mais ce bilan c'était que Louis il est légèrement dyslexique mais surtout surdoué c'est ça le problème qu'il avait pas compris la première ((sous-entendu logopédiste)) c'est qu'il est qu'il a une intelligence qui dépasse la moyenne mais il a les problèmes	<i>Représentation de l'intelligence « surdoué »</i>
215. I : ouais	
216. P : donc si on voit pas bien les choses il tombe facilement dans la catégorie des enfants handicapés	<i>Risque d'être étiqueté « personne handicapée »</i>
217. I : ouais	
218. P : si le voit bien	
219. I : ouais	
220. P : il euh la diagnose finale c'est qu'il est un peu spécial cet enfant	
221. I : d'accord	
222. P : faut le prendre tel quel faut l'aider quand même	
223. I : ben bien sûr	
224. P : mais le problème c'est la performance scolaire parce que comme vous savez surtout	<i>Représentation du système scolaire suisse « rigide », « être spéciaux »</i>

dans un système très rigide comme le système scolaire suisse évidemment être spéciaux n'est pas une bonne chose	
225. I : ouais c'est difficile à intégrer	
226. P : évidemment donc tout est conforme il y a des temps d'évaluation il y a des modalités d'évaluation donc Louis au début il a beaucoup souffert de ça et il a donc euh il allait pas trop bien au début à l'école donc pour les neuf ans et les dix ans ((il s'empare des post-it et va écrire dessus)) mais on se rapproche quand même un peu on revient on se rapproche un peu à l'ego	
227. I : ouais	
228. P : donc ça c'est les neuf ans ((P écrit sur les post-it en même temps qu'il parle)) de Louis	
229. I : ((acquiesce))	
230. P : Louis à l'école ça c'est les dix ans donc là Louis il allait à l'école avec tous ses problèmes quelques problèmes ((P écrit sur les post-it en même temps qu'il parle)) et les quelques problèmes a été abordé par l'école et nous en utilisant les ressources de l'école	<i>Ressources de l'école + famille par l'école : résoudre les problèmes</i>
231. I : ((acquiesce))	
232. P : cette fois c'est-à-dire enseignants de soutien	<i>Ressource école pour la famille : enseignant de soutien et cours de soutien</i>
233. I : ok	
234. P : et cours de soutien ((P écrit sur les post-it en même temps qu'il parle))	
235. I : ((acquiesce))	
236. P : c'est-à-dire que les enfants à l'école peuvent avoir un enseignant de soutien qui les voit de temps en temps et qui les aide et des cours réguliers de rattrapage	<i>Description cours de soutien</i>
237. I : ouais	
238. P : donc il a fait les deux choses Louis	<i>Les 2 : enseignant de soutien et cours de soutien</i>
239. I : ((acquiesce))	
240. P : aujourd'hui à l'école dernièrement il a eu l'évaluation il est dans la moyenne les	

enseignants ne s'inquiètent pas trop ils remarquent toujours qu'il est un peu bizarre	
241. I : ((acquiesce))	
242. P : mais il fait toujours plus lentement les choses ils donnent des évaluations un peu raccourcies ou simplifiées à Louis parce que Louis il arrive pas à tout faire dans les temps comme les autres il se distrait toujours	<i>Problème de vitesse pour l'enfant car éléments de distraction Gestion du temps pourrait être un facteur de difficulté d'apprentissage</i>
243. I : ouais	
244. P : mais de toute manière ils ne sont pas inquiets c'est-à-dire pour eux c'est pas un enfant qui euh est destiné à être viré un jour à l'autre de l'école	<i>Le père semble être rassuré par les retours de l'école</i>
245. I : ((acquiesce))	
246. P : il a ses ressources cognitives qui sont assez spéciales qui fonctionnent très bien après il a des pointes et des moments un peu critiques mais grosso modo il se débrouille bien	<i>Fonctionnement cognitif</i>
247. I : ((acquiesce))	
248. P : donc euh mais faut faire avec toute cette problématique qui reste vivante	
249. I : parce qu'il contredisait le diagnostic euh	
250. P : complètement	
251. I : c'est vrai	
252. P : ça c'était faux	
253. I : c'est vrai voilà	
254. P : même ma petite expérience dans le domaine dyslexique c'était complètement faux la dame	<i>Le père connaît un peu le domaine dyslexique, alors il peut mieux se représenter les avis des enseignants et divers autres intervenants par rapport aux problèmes de son fils</i>
255. I : d'accord	
256. P : elle a utilisé des tests et comme vous savez déjà l'utilisation des tests est très délicate mais elle a très mal utilisé les tests en mettant la pression à Louis qui fonctionne exactement à l'opposé	<i>Tests logopédiques par la première logopédiste ?</i>
257. I : ((acquiesce))	
258. P : si vous lui mettez de la pression il se bloque	<i>Réaction sous pression : blocage de l'enfant car trop de pression, stress</i>
259. I : ok c'est vrai	

260. P : et il s'était bloqué et puis il pouvait plus continuer mais là les tests qu'elle utilisait elle associait de manière à mon avis caricaturale la vitesse d'exécution avec l'intelligence	<i>Chacun son rythme de travail : l'intelligence n'est pas mesurable par la vitesse d'exécution (représentation parentale).</i>
261. I : ouais	
262. P : qui est justement une chose à ne jamais faire	<i>Représentation de l'utilisation des tests logopédiques « ne pas mélanger vitesse d'exécution et intelligence »</i>
263. I : ((acquiesce))	
264. P : hein	
265. I : ouais c'est vrai chacun son rythme de travail enfin	
266. P : mais si vous lisez la psychométrie vous n'arrivez pas à ces conclusions-là	
267. I : ok	
268. P : les psychométristes sont beaucoup plus par sur cette affaire de temps mais qui est une fausse piste à mon avis dans l'évaluation de l'intelligence c'est un peu une piste behavioriste comportementaliste où la vitesse de réponse serait un indicateur de l'intelligence	<i>Théorie du père et représentation « fausse piste »</i>
269. I : ((acquiesce))	
270. P : à mon avis c'est complètement une fausse piste mais je peux pas dire parce que je suis trop pris	
271. I : d'accord ((rire))	
272. P : je suis trop j'ai des intérêts personnels dans l'affaire	<i>Il reconnaît être impliqué, investi beaucoup dans la situation scolaire de son fils</i>
273. I : alors donc là on était au premier bloc quand vous racontiez l'évolution depuis l'apparition des premières difficultés comme elles sont apparues on va passer au deuxième bloc qui est le vécu familial vis-à-vis de la situation scolaire initiale donc ((I lit sa grille de questions)) quel membre de la famille s'occupait de l'aider aux devoirs de manière générale	
274. P : toujours papa	<i>Le père se considère comme étant le « membre de la famille qui s'occupe de l'aider aux devoirs de manière générale » Il semble être concerné de près par la situation scolaire de l'enfant.</i>

275. I : toujours le papa ok	
276. P : qu'est-ce que je dois mettre ici devoirs	
277. I : ouais devoirs qui l'aidait le plus souvent	
278. P : sur le plan des devoirs moi	<i>Répartition des rôles au sein de la famille : papa sur le plan des devoirs</i>
279. I : donc souvent	
280. P : sur le plan psychologique la maman ((P écrit sur les post-it en même temps qu'il parle))	<i>Maman sur le plan psychologique</i>
281. I : ok	
282. P : elle l'a beaucoup soutenu	
283. I : ((acquiesce))	
284. P : la maman le papa il a toujours fait le	
285. I : ok et qui ne l'aidait pas dans la famille	
286. P : plus personne	
287. I : ok ok	
288. P : nous sommes les deux y'a plus personne	<i>Dans la famille, deux parents et l'enfant</i>
289. I : ((Il lit sa grille de questions)) et qui le faisait répéter pour ses contrôles	
290. P : toujours moi	<i>Papa fait répéter pour les contrôles de son fils</i>
291. I : ok	
292. P : là c'est clair vous allez toujours	
293. I : donc la même chose	
294. P : trouver tout	
295. I : ouais euh ((Il lit sa grille de questions)) s'il avait des difficultés à qui en parlait-il le plus souvent vers qui se tournait-il pour demander de l'aide	
296. P : ça dépend des difficultés pour les difficultés cognitives à moi pour les difficultés psychologiques à la maman	<i>Répartition des rôles en fonction de l'aide à apporter aux difficultés : Maman pour les difficultés psychologiques et papa pour les difficultés cognitives Intéressant</i>
297. I : ((acquiesce))	
298. P : c'est toujours le même schéma c'est	<i>Schéma</i>
299. I : ah c'est intéressant	
300. P : c'est un schéma facile	
301. I : ok	
302. P : donc la maman assurait l'aspect	<i>Il nomme les aspects des rôles respectifs : maman aspect émotionnel VS papa aspect</i>

	<i>rationnel</i>
303. I : les émotions	
304. P : de winnicotienne émotionnel	
305. I : ouais	
306. P : moi j'assurais l'aspect	
307. I : rationnel	
308. P : métacognitif rationnel	
309. I : ok	
310. P : même si les deux choses ne sont pas complètement séparées vous voyez il faudrait il faut mettre comme ça ((P montre à I quelque chose sur la carte))	<i>« il ne sépare pas les deux responsabilités maman et papa » - aspect émotions et aspect rationnel Il associe ses propos à la carte</i>
311. I : donc les autres personnes qui ont participé à la prise en charge de ces difficultés il y avait les logopédistes	
312. P : oui	
313. I : et les enseignantes scolaires	
314. P : tout est là ((P pense avoir tout écrit sur la carte))	
315. I : mais est-ce qu'il y avait d'autres personnes dans	
316. P : non	
317. I : d'autres domaines	
318. P : non non tout est là	
319. I : pas d'ergothérapie physiothérapie	<i>Suggestion d'alter de la part de l'interviewer qui est tout de suite validée par l'interviewé Biais par l'interviewer ? NON</i>
320. P : ah il a fait une seule fois l'ergothérapie c'est vrai j'avais oublié vous avez bien fait alors faut le mettre en rouge ((il parle de la couleur rouge des post-it)) il a fait un cycle deux quatre séances d'ergothérapie mettons là entre les choses ((P écrit sur les post-it en même temps qu'il parle)) quatre séances de ergo parce qu'il y avait il écrivait très mal	<i>Deux à quatre séances d'ergothérapie, parce que problèmes d'écriture pour l'enfant Il complète la carte en ajoutant le post-it « 4 séances de ergo »</i>
321. I : ((acquiesce))	
322. P : donc l'hypothèse c'était	
323. I : ah oui	<i>L'interviewer se rappelle du premier entretien passé avec l'interviewé, et y fait</i>

	<i>référence ici</i>
324. P : qu'il avait des problèmes de gestion des énergies mo-	
325. I : motrices	
326. P : motrices c'était pas vrai mais disons il l'a fait aussi oui j'avais oublié	<i>Problèmes de gestion des énergies motrices → séances d'ergothérapie → fausse hypothèse</i>
327. I : ok d'accord donc ((I lit sa grille de questions)) les acteurs principaux qui sont intervenus au long du parcours scolaire de votre fils	
328. P : alors jusqu'à l'âge de huit ans quasi neuf ans c'était le papa et la maman après c'est les enseignants de soutien et ces gens qui assurent un peu les cours de soutien	<i>Acteurs principaux dans l'ordre : jusqu'à 8-9 ans, les parents puis les enseignants de soutien et enfin « ces gens qui assurent un peu les cours de soutien »</i>
329. I : ouais	
330. P : j'sais pas qui ils sont mais c'est vrai ils ont joué un rôle majeur	
331. I : ((acquiesce)) d'accord mais plus secondaires quand même	<i>Acteurs secondaires ?</i>
332. P : je sais pas j'ai aucune idée qu'est-ce qu'il se passe à l'école mais	
333. I : ouais	
334. P : ils sont bénéfiques après je sais pas dire quel est	
335. I : d'accord	
336. P : ils sont bénéfiques parce que dès que Louis il a commencé à travailler il a pu rattraper de nombreuses choses parce que s'il comprenait pas l'enseignant parce qu'il était distrait justement après dans le rattrapage dans la relation euh personnelle avec le l'enseignant il pouvait comprendre c'est ça qu'il m'a raconté après je sais pas parce que je m'y connais même pas	<i>Explication des enseignants qui ont donné des cours de soutien : l'enfant a pu rattraper car il comprenait [les explications] dans la relation personnelle avec l'enseignant, selon le père</i> <i>Le père sait ce qui se passe à l'école (enseignants de soutien et cours de rattrapage p.ex) uniquement par la parole de son fils</i>
337. I : ouais d'accord j'comprends alors vous avez répondu euh ((I lit sa grille de questions)) quelle intervention de soutien scolaire a été la plus efficace selon vous et dans quel domaine (.) de	

soutien scolaire pas directement lié à l'école mais	
338. P : j'vois	
339. I : à toutes les interventions possibles	
340. P : ah même les miennes	
341. I : oui	
342. P : à mon avis à l'école je sais que c'est efficace mais je sais pas dans quelle mesure sans mes interventions et les interventions psychologiques de la maman je pense que les choses se seraient passées bien différemment	<i>Il reconnaît l'efficacité des enseignants à l'école, mais il semble insister sur l'importance du soutien parental, de la mère et de lui-même → les interventions parentales pourrait être le pilier fondateur des autres interventions</i>
343. I : ouais	
344. P : parce que nous moi j'ai assuré vraiment de manière constante	<i>Intervention du père constante</i>
345. I : ouais	
346. P : mon appui à Louis et la maman toutes les fois où il y avait une crise psychologique elle était là	<i>Intervention de la mère en cas de crise psychologique, soutien émotionnel donc</i>
347. I : voilà	
348. P : donc euh	
349. I : bien sûr j'ai compris d'accord merci (.) euh donc les personnes qui suivaient son parcours scolaire le plus régulièrement c'est quand même les parents	
350. P : juste nous	
351. I : ouais	
352. P : personne d'autre il a jamais fait du soutien externe à l'école	<i>Pas de soutien externe à l'école</i>
353. I : ((acquiesce))	
354. P : parce que moi j'avais disponibilités parce que les devoirs on les fait l'après-midi tard quand j'ai fini de travailler donc j'ai pu m'occuper de lui de manière vraiment rituelle et constante	<i>Le père se rendait très disponible : faire les devoirs l'après-midi tard après son travail ; rituel constant de soutien familial à domicile avec son fils</i>
355. I : ok d'accord ((Il lit sa grille de questions)) quel rôle a joué chaque personne ou institution donc l'école les professeurs de soutien ou la logopédiste dans la trajectoire scolaire de votre fils selon vous	
356. P : vous avez un peu vu c'est-à-dire au début le rôle a été de mettre en évidence le problème	<i>Récapitulation : mettre en évidence le problème</i>

357. I : ((acquiesce))	
358. P : ensuite grâce à l'école même on a pu établir des mesures qui sont qui ont été importantes la logopédiste elle a joué un rôle majeur pendant deux ans de sept à huit ans quasi neuf ans et donc c'est ça comment les institutions ont agi la neuropsychiatre elle agit dans une phase plus précoce mais de manière plutôt individuelle et pas institutionnelle parce qu'elle avait son cabinet privé	<i>Grâce à l'école : mise en place de mesures importantes</i> <i>Grâce à la logo : rôle majeur pendant deux ans, de 7 à 8-9 ans</i> <i>Grâce à la neuropsychiatre : phase plus précoce, individuelle, cabinet privé</i>
359. I : ouais d'accord euh ((I lit sa grille de questions)) ça j'avais dit comment et dans quelle situation ces difficultés d'apprentissage pouvaient-elles jouer un rôle	
360. P : j'ai pas compris	
361. I : comment et dans quelle situation les difficultés d'apprentissage donc par exemple des déficits d'attention ou la dyslexie légère qu'on avait constatés pouvaient-elles jouer un rôle	
362. P : mais vous dites au moment de l'expérience scolaire	
363. I : dans les activités scolaires	
364. P : mais bien sûr parce que évidemment si à la base il y a un problème attentionnel	
365. I : ((acquiesce))	
366. P : dans toutes les activités scolaires euh	
367. I : oui	
368. P : il se manifeste parce qu'il comprend pas il comprend pas bien les consignes euh il exécute très lentement parce qu'il se distrait	
369. I : oui	
370. P : il di- euh des interruptions fréquentes	
371. I : ((acquiesce))	
372. P : mais tout cela c'est toujours un peu douteux parce que il faisait ça largement mais d'autre fois il était efficace rapide et précis	<i>Variabilité des performances</i>
373. I : ((acquiesce))	
374. P : donc nous on à un moment on comprenait plus rien	
375. I : ((acquiesce))	

376. P : parce que c'est vraiment un peu c'est pas constant cette caractéristique	
377. I :ok	
378. P: c'est pour ça que nous on a exclu assez rapidement avec l'aide des experts d'autres problèmes neurologiques donc c'est pas c'est pas ça le problème parce que sinon il y aurait eu ces problèmes toujours par exemple	<i>Pas de problèmes d'ordre neurologique</i>
379. I : ouais	
380. P: quand il fait quelque chose qui lui plait	<i>La motivation comme facteur de concentration</i>
381. I : ((acquiesce))	
382. P : comme tous les enfants il arrive à se concentrer	
383. I : ouais	
384. P: entrer dans la tâche d'une manière profonde	
385. I : c'est vrai	
386. P: il comprend plus rien parce qu'il est tellement pris par la tâche que euh donc ça veut dire que c'est les personnes atteints par des problèmes attentionnels neurologiques ils peuvent se concentrer sur rien pratiquement	
387. I : ((acquiesce)) non c'est vrai (.) ouais d'accord (.) quels endroits dans la maison est-elle plus adéquats pour le soutien familial à domicile	<i>Endroits adéquats pour le soutien familial à domicile</i>
388. P : euh sa chambre la chambre de Louis	
389. I : sa chambre ouais	
390. P : évidemment c'est la plus calme on peut fermer la porte	
391. I : ((acquiesce))	
392. P : et sinon on a un grand espace mais c'est c'est plutôt un problème que	
393. I : et ceux qui n'étaient pas du tout appropriés	
394. P : cet euh ce grand espace on a essayé quelque fois	
395. I : le ok	
396. P : trop grand trop dispersif euh	
397. I : donc le reste des pièces en fait	

398. P : oui bon après y a les chambres à coucher mais ça ça va pas y'a le bureau	
399. I : ouais d'accord (.) selon vous quels étaient les éléments favorables et non favorables sur l'apprentissage	
400. P: de quoi	
401. I : les éléments liés à la situation scolaire de l'enfant favorables ou pas favorables (.) vous pouvez utiliser les post-it	
402. P : j'avoue de ne pas trop comprendre eh mais je comprends pas la question	
403. I : ah comment reformuler euhm (.) les éléments qui pouvaient jouer un rôle de manière favorable	
404. P : mais comme je vous ai dit ceux qui ont joué un rôle favorable euh	
405. I : ouais	
406. P : c'était le soutien scolaire	
407. I : ((acquiesce))	
408. P : et les mesures pédagogiques spéciales qu'il a reçu euh	
409. I : ok	
410. P : euh	
411. I : ouais	
412. P: euh c'est et nos interventions constantes nos interventions constantes	<i>Interventions constantes des parents</i>
413. I : d'accord	
414. P: j'ai pas besoin d'ajouter d'autres et acteurs parce que c'est là justement les éléments positifs	
415. I : oui je comprends	
416. P : ceux qui ont joué négativement à mon avis il y a un qui est important c'est-à-dire c'est la posture de l'école	<i>Posture pédagogique de l'école</i>
417. I : ok	
418. P : mais là c'est pas un acteur c'est vraiment la la forme pédagogique	
419. I : ouais	
420. P: de l'enseignement qui ne correspond pas du tout à Louis	
421. I : ((acquiesce))	

422. P : et ne correspond pas du tout à des problèmes euh	
423. I : ouais tout à fait	
424. P : ce genre-là	
425. I : d'accord (.) euhm (.) quels objets étaient le plus souvent utilisés dans les séances de soutien familial à domicile	<i>Objets liés au soutien scolaire familial à domicile</i>
426. P : objets eh bon on utilisait souvent les objets conventionnels	
427. I : ((acquiesce))	
428. P : c'est-à-dire euh pour écrire pour effacer pour euh	
429. I : ((acquiesce))	
430. P : pour dessiner et pour euh on n'a pas eu des des objets spéciaux qui sont entrés dans dans l'affaire sauf les objets que Louis essayait toujours de prendre parce qu'il voulait jouer avec il voulait jouer pendant qu'il faisait des devoirs donc il prenait des choses tout le temps mais	
431. I : d'accord ah oui ok	
432. P : toucher les choses	
433. I : c'est des enjeux de distraction ok	
434. P : exactement (.) ça	
435. I : ok alors maintenant ((I lit sa grille de questions)) on va passer au vécu familial euh vis-à-vis de la situation scolaire actuelle donc vraiment au niveau de la prise en charge donc les membres de la famille qui s'occupent de l'aider aux devoirs c'est toujours vous	<i>Suite des questions</i>
436. P : si	
437. I : ouais ok	
438. P : toujours moi et toujours la ma femme dans les cas de	
439. I : ok ça ça reste	
440. P : d'intervention plutôt psychologique	<i>Soutien psychologique par la maman</i>
441. I : donc ça reste	
442. P : c'est-à-dire elle le soutient beaucoup comme personne Louis	
443. I : ouais	

444. P : elle soutient Louis comme personne moi je le soutiens vraiment dans les apprentissages la situation bon comme vous euh selon la question que une fois vous avez formulé	<i>Soutien dans les apprentissages par le père</i>
445. I : ((acquiesce))	
446. P : le vécu actuel est un vécu très positif	
447. I : ((acquiesce))	
448. P : même si on est conscient toujours des difficultés qu'il a et qu'il pourra avoir parce que l'école devient de plus en plus rythmée euh par et et par cet aspect exécution des tâches donc euh quand même on a on a des inquiétudes mais on est largement optimiste parce que si si vous voyez maintenant il parfois il obtient des notes très positives	<i>Conscience des difficultés mais optimisme</i>
449. I : ok	
450. P : dans certaines tâches donc ça veut dire qu'il a les ressources	
451. I : oui	
452. P : après s'il arrivera dans le futur et mettra au service dans du succès scolaire dans son ensemble ça je peux pas vous dire mais	34 :15
453. I : ((acquiesce))	
454. P : il peut arriver en maths le jour avant avec insuffisance	
455. I : ((acquiesce))	
456. P : et le lendemain avec félicitation de donc	
457. I : ça varie	<i>Variation des feedbacks évaluatifs</i>
458. P : donc je peux pas vous dire mais certainement il a les ressources après s'il arrive à les comme nous disons en psychologie à les canaliser ça c'est autre chose	
459. I : d'accord (.) s'il a besoin d'aide vers qui se tourne-t-il maintenant	<i>Suite des questions</i>
460. P : toujours	
461. I : toujours la famille	
462. P : selon la catégorie toujours vers moi	
463. I : ok	
464. P : si c'est faire les devoirs (.) toujours vers la maman s'il a un problème d'amitié ou rupture	

d'amitié avec des copains là il va directement chez la maman	
465. I : ((acquiesce)) ouais	
466. P : la maman c'est un peu le doudou affectif de mon fils il faut aller là	<i>Rôle maman « doudou affectif »</i>
467. I : ok c'est pour voir l'évolution que je posais la question (.) donc par rapport aux questions que je vous ai déjà posées est-ce qu'il y a une évolution par rapport aux acteurs principaux est-ce que maintenant il y a des personnes qui ont changé	
468. P : non changé euh pas mais qui ne sont plus là oui par exemple comme je vous ai dit il y a plus la logopédie il y a plus la neuropsychiatrie	<i>Absence de logo + neuropsych</i>
469. I : d'accord donc	
470. P : il y a plus les enseignantes des années précédentes évidemment	<i>Changement des enseignants</i>
471. I : ok d'accord	
472. P : ce qui reste c'est nous et le soutien scolaire	
473. I : ok	
474. P : soutien institutionnel à l'école	
475. I : soutien scolaire plus famille (.) d'accord	<i>Soutien scolaire et soutien familial</i>
476. P : mais vous devez faire des dizaines d'entretiens avec tout ça ou	
477. I : pardon	
478. P : vous avez l'intention de faire des dizaines d'entretiens	
479. I : ah non j'vais pas tout utiliser c'est si jamais comme ça vous vous sentez libre	
480. P : ah oui d'accord	
481. I : d'utiliser [les post-it] c'est pour ça ((rire))	
482. P : va bene allez-y	
483. I : alors (.) euhm ((I consulte sa grille d'entretien)) alors actuellement quelles situations liées au soutien scolaire peuvent lui poser problème justement	
484. P : pardon	
485. I : parce que le soutien scolaire	
486. P : quelles situations	

487. I : quelles situations liées au soutien scolaire vu que ça ça a resté peuvent lui poser problème	
488. P : j'ai aucune idée parce que euh bon tout va bien apparemment	
489. I : ok	
490. P : il s'est jamais plaint [plaint] nous on sait même pas ce qu'il fait dans le soutien	
491. I : d'accord	
492. P : c'est tellement habitudinaire donc moi je vois aucun problème	
493. I : ok	
494. P : il y va volontiers	
495. I : ok	
496. P : il rôle jamais il dit jamais « quelque chose s'est passé » il est plutôt content de ce qu'il fait à l'école	
497. I : d'accord	
498. P : donc nous on se pose plus tellement de problème par rapport à ça et tout semble en équilibre	<i>Moins de préoccupations parentales</i>
499. I : oui donc elles sont restées les mêmes les situations ou elles ont évolué elles sont	
500. P : à quelles situations parce que la situation de mon fils elle a évolué beaucoup	<i>Evolution situation fils</i>
501. I : oui	
502. P : parce que maintenant il est beaucoup plus sûr de lui beaucoup plus optimiste nous sommes	<i>Intéressant</i>
503. I : ah voilà	
504. P : plus optimistes qu'avant donc c'est clair qu'il y a eu un changement important	
505. I : ouais	
506. P : qui ne dépend pas de ce que les personnes sont apparues disparues tout au long de du parcours mais ça dépend aussi de sa maturité de son indépendance progressive qu'il a gagné de ses expériences amicales il a beaucoup d'amis un réseau d'amis infini (.) moi je lui fais beaucoup de secrétariat pour régler les rendez-vous les	<i>Point de vue sur son fils</i>
507. I : d'accord ((rire))	
508. P : parce qu'ils lui téléphonent les copains	

509. I : euh ((I consulte sa grille de questions)) euh quels objets ne sont plus du tout utilisés lors des séances de soutien familial à domicile	<i>Suite des questions</i>
510. P : objets qu'est-ce que vous entendez par objets	
511. I : de nouveau soit les outils conventionnels que vous avez mentionné tout à l'heure ou	
512. P : les outils restent un peu les mêmes	<i>Objets constants</i>
513. I : à peu près les mêmes ok ((acquiesce))	
514. P : j'vois pas trop de différence (.) évidemment changent la taille et la forme les choses parce qu'il y a des cahiers qui sont différents des cahiers qu'on utilisait avant (.)	<i>Changement des objets</i>
515. I : voilà	
516. P : maintenant il y a des nouveaux objets ça oui	<i>Nouveaux objets</i>
517. I : voilà ouais	
518. P : comme par exemple pour faire la géométrie	<i>Exemple</i>
519. I : ouais	
520. P : il y a les outils typiques de la géométrie y'a le compas et d'autres choses	
521. I : voilà ((rire))	
522. P : donc des nouveaux objets apparaissent mais les anciens restent	<i>Apparition de nouveaux objets d'apprentissage mais permanence des anciens</i>
523. I : j'ai justement utilisé ((rire)) un compas ((I fait référence à son utilisation du compas pour créer la carte de réseau))	
524. P : voilà exactement	
525. I : d'accord	
526. P : mais là vous (?)	
527. I : alors là j'arrivais plus parce qu'en fait l'écartement il était pas possible alors j'ai dû faire à la main	
528. P : oui je vois ((rire))	
529. I : ((rire)) j'ai pas pu (.) donc vis-à-vis de la situation scolaire future quelles personnes ou institutions vont jouer un rôle dans le suivi scolaire de votre fils	

530. P : j'pense l'école j'pense l'école moi j'vais	
531. I : l'école	
532. P : continuer à assurer mais j'pense	
533. I : et la famille	
534. P : que c'est l'école qui prend en main la chose parce qu'ils ont déjà des planifications pour l'année prochaine donc j'pense que	
535. I : ouais	
536. P : il a quand même du monde qui l'accompagne un dossier de soutien	
537. I : ((acquiesce))	
538. P : donc chaque année des nouveaux enseignants sont informés de ce qui se passe donc c'est ça qui va jouer un rôle majeur	<i>Rôle important de l'école</i>
539. I : ((acquiesce))	
540. P : surtout de protection de Louis	
541. I : oui	
542. P : parce que sans cela s'il est soumis à des évaluations ordinaires dans des conditions standardisées il va échouer évidemment	<i>Besoin d'adapter les conditions d'évaluation standardisées à la situation spécifique de l'enfant</i>
543. I : ((acquiesce))	
544. P : mais je sais pas si ces mesures dépasseront la huitième harmos	
545. I : ouais	
546. P : ça je sais pas	
547. I : d'accord	
548. P : jusqu'à la huitième on est bon c'est-à-dire jusqu'à l'année prochaine comprise on est bon parce qu'on sait c'est le même cycle (.) après y'aura un nouveau cycle on sait pas (.) et là on sait pas	
549. I : un nouveau cycle	
550. P : si on a besoin d'autres personnes pour faire un peu de soutien externe	<i>Soutien externe ?</i>
551. I : mmh ok lesquelles vous paraissent les plus importantes et les moins importantes et pourquoi (.) par rapport aux personnes aux institutions	<i>Suite des questions</i>
552. P : actuellement ou dans le futur	
553. I : dans le futur	

554. P : je pense un bon enseignant de soutien tous les enseignants	<i>Qualité des enseignants de soutien</i>
555. I : ouais	
556. P : qui soient conscients de la situation avec Louis	<i>Importance de la conscience de la situation</i>
557. I : ok	
558. P : toutes les personnes qui peuvent prendre conscience	
559. I : ok	
560. P : dans l'institution parce que des élèves comme Louis euh peuvent poser des problèmes mais seulement si les personnes ne prennent pas en considération sa situation spécifique	
561. I : ouais	
562. P : donc tout se passe bien à mon avis	
563. I : d'accord	
564. P : comme on a eu la preuve ces années	
565. I : oui	
566. P : l'école a réagi de manière opportune donc elle a bien réagi l'école elle a mis en place les bonnes mesures donc on a eu vraiment aucun problème	<i>Bonne réaction de l'école</i>
567. I : d'accord donc y'a pas des personnes ou des institutions qui ont joué un rôle moins important	
568. P : j pense que parmi les enseignants y'a cette différence	<i>Représentation des écarts entre profs</i>
569. I : d'accord	
570. P : y'en a qui prennent plus au sérieux la chose d'autres qui ont même pas compris qui est Louis ni comment il fonctionne même si l'enseignant de soutien les a informés	
571. I : oui	
572. P : mais nous avons eu des colloques mais y'en a qui sont pas faites pour la profession d'enseignants	41 :32
573. I : ok ((acquiesce))	
574. P : au sens profond du terme qui sont là juste pour faire	
575. I : d'accord merci	
576. P : du secrétariat pédagogique	

577. I : ouais c'est vrai et donc pour terminer les éléments quels éléments pourront rester ou devenir favorables au suivi scolaire de votre fils (.) donc les éléments liés à la situation scolaire	
578. P : à mon avis le soutien qui soit	
579. I : le soutien	
580. P : bien assuré ça c'est un élément qui reste important parce qu'il a pris l'habitude maintenant de	
581. I : qu'il va avec plaisir d'accord ok ((I consulte sa grille de questions)) alors euh (.) à présent on va essayer de regarder le type de relation que le ego donc votre fils entretient directement ou indirectement en fait avec les alteri que vous avez mentionnés	<i>Suite des questions</i>
582. P : bon je vous ai déjà un peu fait la	
583. I : on peut faire des liens	
584. P : oui les liens mais on peut encore renforcer et évidemment	
585. I : avec ça bien sûr	
586. P : ah avec la maman	
587. I : oui	
588. P : là il existe plus alors est-ce que vous voulez que je vous dise actuellement parce que c'est l'enseignante enfantine la neuropsychiatre l'enseignante cinq six ans le premier bilan le bilan catastrophique tout cela n'existe plus n'est plus en relation avec	43 :05
589. I : d'accord ok	
590. P : je peux mettre en des traits comme ça ((il dessine des traits en traitillé))	<i>Prise de conscience : choses interrompues, relation indirecte alter-ego</i>
591. I : d'accord oui	
592. P : parce que c'est des choses qui existaient mais qui sont interrompus (.) les quatre séances de ergo c'est la même	
593. I : aussi	
594. P : chose	
595. I : ouais	
596. P : la deuxième logopédiste la même chose mais plus récent donc là je ferais un double trait	

comme ça ((P marque des lignes et des flèches sur la carte))	
597. I : ok ok	
598. P : par contre euh spécialiste de l'attention ça c'était occasionnel ou semi-occasionnel une fois (.) là avec le soutien scolaire les cours de soutien c'était actuel comme pour nous	
599. I : oui	
600. P : je mettrais la même chose ((P marque des lignes et des flèches sur la carte)) vous voyez	
601. I : d'accord	
602. P : du point de vue disons je peux vous faire un cluster des choses qui restent	
603. I : ah oui ben oui	
604. P : ça c'est un cluster ((il montre quelque chose sur la carte qui englobe plusieurs éléments à la fois))	
605. I : d'accord (.) est-ce que ce réseau on peut l'appeler un entretien pardon un réseau de soutien scolaire ou est-ce que vous pensez l'appeler autrement	<i>Question concernant le nom du réseau délimité</i>
606. P : de soutien à la personne si je prends le cluster (.) soutien à la personne pas soutien scolaire parce que eux ils font du soutien scolaire moi et ma femme nous faisons du soutien parascolaire et personnel	<i>Soutien parascolaire et personnel des parents</i>
607. I : soutien de l'enfant	
608. P : de l'enfant	
609. I : ouais (.) ou alors c'est un autre soutien	
610. P : mais dans la catégorie de soutien de l'enfant il y a le soutien scolaire	
611. I : oui	
612. P : comme sous-catégorie importante	
613. I : ouais c'est ça d'accord	
614. P : donc c'est pas exclu c'est juste situé mieux parce que	
615. I : c'est vrai	
616. P : ce réseau le micro-réseau que j'ai clustérisé évidemment il se base sur la synergie	<i>Synergie affective</i>
617. I : aussi	

618. P : affective entre ces éléments c'est pas qu'un soutien mécanique	
619. I : non justement psychologique et rationnel et pédagogique et ok (.) d'accord alors je crois que nous avons terminé	<i>Soutien psychologique rationnel et pédagogique</i>
620. P : oui parce qu'on doit aussi s'arrêter [...]	
[fin de l'enregistrement à 45 :13]	

e. Transcription de l'observation

Pseudonymes de participants : Philippe (P) ; Louis (L)
 Nom de la transcriptrice : Joyce Roth
 Début de la transcription : 00:01
 Fin de la transcription : 02: 36
 Durée totale de l'entretien : 02 :36

Conventions de transcription : la transcriptrice a choisi d'anonymiser les noms des personnes, notamment le nom de l'enfant par le nom fictif Julien, et le nom d'une ville en Suisse romande.

Anonymat [...]

Commentaires paraverbaux ((...))

Transcription incertaine (...)

Segment incompréhensible (?)

Pauses (.)

Auto-interruptions -

Discours rapporté « ... »

Transcription	<i>Commentaires, points d'explicitation, questions etc.</i> <i>Argumentation, explication, autorité, soutien</i>
[début de l'enregistrement]	
1. P : Alors Louis vas-y tu as compris l'exercice (.) qu'est-ce que tu dois faire ?	<i>Répéter la consigne à son fils</i>
2. L : ((regarde P)) ((hausse les épaules))	<i>Echange de regards</i>
3. P : ((regarde L)) vas-y Louis	<i>Encourager</i>
4. L : euh je dois ((porte le doigt à sa bouche)) je dois faire ((se penche en avant, pose sa main sur le cahier et se tord le dos pour regarder P)) je dois mettre les verbes d'avant	<i>Fonction sociomatérielle autour du cahier</i>
5. P : ((acquiesce)) alors vas-y	<i>Encourager</i>

6. L : ((prend un crayon, gesticule et semble chanter))	<i>Fonction sociomatérielle autour du crayon</i>
7. P : ((regarde le cahier))	<i>Fonction sociomatérielle autour du cahier</i>
8. L : um halb sie-((regarde P))	
9. P: sieben ((termine l'énoncé de L et acquiesce)) qu'est-ce que ça veut dire « um halb sieben » ?	<i>Interrogation, clarification</i>
10. L : ((tapote son crayon sur le bras de P – semble être un jeu)) à six heures et demie ((enlève le crayon, regarde en direction du sol))	<i>Pas d'échange de regards</i>
11. P : ((regarde le cahier)) alors (.) à six heures et demie ((pointe du doigt le cahier – pour attirer l'attention de L))	<i>Fonction sociomatérielle autour du cahier</i> <i>Reprise des propos de L</i>
12. L : Tim ((bâille, bouge son crayon avec les doigts, penche son corps du côté gauche)) ben j'sais pas moi ce s'rait ((se repositionne en avant, agite son crayon devant ses lunettes, mais regarde le cahier)) qu'est-ce qu'il pourrait faire à six heures et demie ((passe son crayon dans ses cheveux, regarde P)) il pourrait s'éveiller	<i>Fonction sociomatérielle autour du crayon puis autour du cahier</i> <i>Echange de regards – attendre une confirmation</i>
13. P : ((acquiesce, regarde toujours le cahier)) mmh par exemple (.) parce que ici c'est ((pointe le cahier du doigt, L regarde avec lui)) « wann die schule » que signifie qu'est-ce que signifie ((regarde L – dans l'attente d'une réponse))	<i>Fonction sociomatérielle autour du cahier comme appui/étayage de P envers L</i> <i>Lecture des phrases de l'exercice comme stratégie d'étayage pour aider L à les compléter et question de clarification</i> <i>Echange de regards – attendre une réponse</i>
14. L : ((penche à nouveau son corps du côté gauche)) il va à l'école non quand va à l'école	
15. P : oui quand va à l'école ça c'est « der unterricht um zwölf uhr »	
16. L : ((se repositionne en avant, regarde le cahier)) coule cours	<i>Fonction sociomatérielle autour du cahier</i>
17. P : ((regarde L))	<i>Echange de regards - encourager à poursuivre</i>
18. L : ((gesticule sur sa chaise)) le cours à douze heures ((regarde P puis le cahier))	<i>Fonction sociomatérielle autour du cahier</i> <i>Echange de regards – attendre une confirmation</i>

19. P : à douze heures ((pointe toujours du doigt le cahier)) ici	<i>Fonction sociomatérielle autour du cahier</i> <i>Reprise des propos de L pour approuver</i>
20. L : il [Tim] finit le cours ((bouge le crayon)) ça veut dire arrêter	<i>Proposition de Louis</i>
21. P : oui	<i>Acquiescement</i>
22. L : aufhören ((regarde le cahier))	<i>Fonction sociomatérielle autour du cahier</i> <i>Traduction par L du mot français « arrêter » en allemand</i>
23. P : et ici (pointe du doigt le cahier)) « am Abend » qu'est-ce que signifie	<i>Fonction sociomatérielle autour du cahier</i>
24. L : ah le dîner du soir	<i>Traduction du « Abend » en souper, « dîner du soir »</i>
25. P : ah ok gern	
26. L : Tim gern	
27. P : wann	
28. L : quand il ((penche à nouveau son corps du côté gauche)) seine (?) quand il va chez sa grand-mère	
29. P : ok	
30. L : cosa (mot italien ?)	
31. P : « am Sonntag » Sonntag qu'est-ce que signifie (.) mh alors vas-y ((lève la tête et vérifie la caméra))	<i>Fonction sociomatérielle autour de la caméra (ici cadre de la recherche)</i> <i>Ici le père lève la tête de la feuille d'exercice pour vérifier que la caméra fonctionne toujours et l'enfant suit son regard en observant à son tour l'appareil.</i>
32. L : alors euhm ((regarde aussi la caméra)) um halb sie- ((regarde le cahier)) um halb sieben auf	<i>Fonction sociomatérielle autour de la caméra (ici cadre de la recherche) puis autour du cahier à nouveau</i> <i>Processus de réflexion « euh »</i>
33. P : ((regarde le cahier))	<i>Fonction sociomatérielle autour du cahier</i>
34. L : non « er stehe » ((le regard sur le cahier, il semble effacer quelque chose))	<i>Fonction sociomatérielle autour du cahier</i> <i>Auto-correction « non, er stehe »</i> <i>Les gestes de l'enfant me font penser qu'il efface quelque chose sur sa feuille, mais je ne peux malheureusement rien voir.</i>
35. P : ((lève la tête et vérifie à nouveau la caméra))	
36. L : « er stehe auf »	

37. P : ((bouge la caméra, on aperçoit brièvement le cahier d'exercice d'allemand)) je vais trouver une manière de faire mieux marcher la caméra ((bouge la caméra)) ça c'est trop	
[fin de l'enregistrement]	

ii. Grilles de codage

La liste de codes dans les grilles de codage ci-dessous pour chaque entretien a été réduite à partir de codage précédents, et résulte d'un stade plus avancé de l'analyse selon une structure hiérarchique des codes aux concepts, inspiré sur la base du schéma « *codes-to-theory for qualitative inquiry* », proposé par Saldaña (2012, p.11). Le premier codage avait engendré environ dix fois plus de codes, dont la majorité a été abandonnée par la suite. Les codes *in vivo*, tels que prononcés par Philippe et Emma, sont indiqués en italique entre guillemets.

a. Codage de l'entretien d'explicitation

Stratégies pédagogiques d'étayage	Manifestation des difficultés attentionnelles	Stratégies contre l'inattention	Fonctions sociomatérielles des objets
<i>l.4 vingt-six séances de soutien pédagogique</i>	<i>l.15 alors il était distrait, il employait beaucoup, il manipulait des objets en classe, il regardait par la fenêtre</i>	<i>l.7 endroit tranquille dans une bibliothèque</i>	<i>l.153 Alors il prend le crayon, il joue avec les doigts, il fait tourner le crayon, il attend que je lui dicte, dès que je lui dicte, alors je vois qu'il penche la feuille.</i>
<i>l.7-9 je préparais des exercices je connaissais la thématique à l'avance que je pouvais préparer des exercices inventer des phrases pour qu'il sache comment les exercer [...] en fonction des consignes données en classe.</i>	<i>l.17 il était distrait, il était attiré par, son regard était attiré par l'agitation, s'il y avait des étudiants qui venaient travailler dans les salles dans la même salle</i>	<i>l.39-41 j'ai eu des exercices mentaux pour lui faire visualiser une croix dans sa tête [...] et la croix était un exercice vraiment assez simple et assez compréhensible. Parce que quand je lui disais « Julien, visualise une croix », c'était dans le but que, si on visualise une croix il y a toujours un point central et il projette toute son attention sur l'objet et sur le point central. Et là il restait concentré pendant plus de minutes.</i>	<i>l.157-161 Euh il attend le mot et il est prêt, parce que le crayon il est posé, la main qui tient le crayon elle est posée sur le cahier, il est proche de l'activité d'écriture [...] il joue peut-être, mais il est proche de son cahier, donc je sais que dès que je vais lui dire un mot, ah ! Ben il va commencer à écrire.</i>
<i>l.23 j'étais professionnelle dans le sens qu'il savait qu'il avait affaire à une personne qui pouvait l'aider, qui n'allait pas le juger, le réprimander comme un parent l'aurait fait.</i>	Manque d'attention maison <i>l.21 [...] il est tout de suite distrait par ses objets dans la chambre donc il y avait beaucoup de tentation : regarder ailleurs, ne pas se</i>	<i>l.75-79 alors je lui disais « Repose la gomme, on la met là, elle bouge pas, tu pourras la reprendre après, j'aimerais que tu regardes l'exercice avec moi maintenant »</i>	<i>l.162 <u>Donc on peut dire qu'il y a deux façons de jouer, qui vous font comprendre qu'il est encore loin qu'il est pas prêt et d'autres qui sont près ?</u></i>

	concentrer sur l'exercice, et il ne prenait pas au sérieux ses parents.	[j'observais] que son regard est toujours fixé sur la gomme. Oui, il la regardait toujours et j'essayais de l'éloigner, je crois que je l'avais mis derrière une bouteille d'eau.	
l.29 [...] ils m'ont invitée au conseil parental qui est à la fin de l'année scolaire pour discuter des résultats de Julien avec ses professeurs, ses parents [...] j'étais autorisée à donner mon avis et justement j'avais une position vraiment en faveur de la progression.	l.67-69 [...] je me souviens qu'il avait une gomme, avec laquelle il aimait beaucoup jouer [...] et ça c'était un enjeu de distraction énorme pour lui.	l.81 parce que c'est moins tentant pour lui de la reprendre, et c'est aussi l'éloigner de son regard et de ses mains.	l.168 D'accord. La gomme, on l'a éloignée, comme objet, d'abord de jeu, on l'a éloignée, maintenant <u>il y a le crayon qui est l'outil qui lui sert pour l'écriture, mais ça peut être aussi détourné pour l'utiliser pour jouer.</u>
l.33 [...] les résultats se sont améliorés avec mon intervention [...] il a vraiment remonté sa moyenne et ça se passait très bien.	l-71 [...] il la manipulait beaucoup, parce que je pense qu'il aimait la texture, parce que c'était un objet avec lequel il pouvait jouer avec les mains, et c'était quelque chose...	l.91 Parce qu'il était toujours en train de la regarder et j'ai senti que c'était une tentation. Donc moi je voulais l'aider à centrer son attention sur l'exercice alors si je l'éloigne la gomme, peut-être que ça marche.	l.170 Mais vous avez reconnu disons, <u>vous connaissez la différence entre un geste qui est encore un geste de jeu, avec le crayon, et un geste qui le prépare pour l'écriture ?</u>
l.43 [...] la dictée [...] c'était l'exercice le plus fréquent.	l.73 « alors il la tournait dans les mains, il faisait des traits sur la table, il essayait de [...] »	l.97 Alors il la regardait moins puisqu'elle était moins visible et moins proche, aussi, et il pouvait de nouveau regarder la feuille, il me regardait dans l'attente que « ça va, est-ce que maintenant on peut continuer ? »	
l.47 Donc j'avais des mots de vocabulaire	l.119 il était impatient, il avait	l.141-143 mais je voulais qu'il soit	

en français, dans son cahier d'école ((celui de Julien)). Et je lui fais prendre un nouveau cahier et commencer ...	plus la gomme mais il bougeait avec les doigts ((Joyce mime le geste, en faisant du bruit avec ses doigts sur la table)). Il regardait un peu partout.	frustré, qu'il comprenne que je voulais pas qu'il joue à la gomme à ce moment-là [...] moi je le fais travailler avec vraiment du sérieux et de la rigueur. Et je sais que si je lui laissais la gomme à proximité, c'était vraiment un instrument de tentation trop forte, il allait sûrement la reprendre ou beaucoup la regarder. Si je l'éloignais, il allait être frustré mais il allait pouvoir se concentrer sur l'exercice et on allait avancer.	
I.103 Lui expliquer le déroulement de la dictée Et je lui ai dit « voilà, maintenant je vais utiliser les mots de vocabulaire qu'il y a dans ce livre, et te faire des phrases. » Il connaissait, [la dictée] était une pratique familière.	I.307-309 Influence du temps de l'exercice de correction sur le manque d'attention (patience mise à l'épreuve) Euh, ensuite donc il repère, il fait cet exercice, mais je vois qu'il, je sais plus si c'était à ce moment-là, mais je vois <u>que l'expérience il lui prend du temps, de repérer</u> [...] c'est possible qu'à un moment donné, il décroche [...] <u>ça lui prend du temps d'écrire quatre fois la règle</u>, et il suffit que je boive...	I.205 proximité = risque d'être un jeu J pense que la petite distance est nécessaire, parce que si je suis trop proche de lui, il va prendre ça comme un jeu.	
Ressources socioculturelles	I.312-317 Temps de l'exercice de	Ressources socioculturelles	

comme étayage : connaissances, pratique I.147-148 c'est aussi avec mes connaissances de l'entourage, et ma pratique ((de baby-sitting)) avec lui [...] [mon] savoir, [mes] expériences du contexte pédagogiques.	réécriture après correction = temps de concentration [...] ça lui prend [...] quinze minutes [...] et pour lui, c'est <u>long</u> [...] quinze minutes de <u>concentration</u>.	comme étayage : connaissances, pratique I.207-209 Parce que lui il entre rapidement dans le jeu, si c'est une personne qu'il apprécie et que c'est un endroit qui lui plait ou qu'il a des envies de pas travailler, il va commencer à jouer.	
I.175 Dire de faire des jolies lettres Quand il commence à écrire, je vois qu'il s'applique, parce que je lui avais dit de faire des jolies lettres, donc il s'applique à écrire. Il fait vraiment de gauche à droite, donc ça il écrit bien.	Envie de jouer = manque d'attention I.211 Et dans ce cas, c'était intéressant, parce que comme son manque d'attention peut être vraiment influencé par cette envie de jouer, avec la gomme ou parler avec moi	I.283 Satisfaction = moins envie de jouer J'crois que justement dans ces moments où il a un peu de satisfaction, il va être moins tenté de jouer, parce que...	
I.181 Position Donc il écrit, <u>moi je l'observe, je suis à côté de lui, je suis généralement soit à côté de lui, soit en angle droit.</u>	I.327-331 Difficile d'identifier si manque d'attention ou réflexion sur la base du regard de Julien « [...] si je vois à un moment donné qu'il décroche, peut-être qu'il réfléchit dans sa tête ou en tout cas il regarde ailleurs [...] il peut réfléchir dans sa tête mais regarder les livres ou bien les personnes qui viennent d'arriver [...] donc je sais pas s'il réfléchit dans sa tête (I.327-333, EE) »	I.285 Intérêt à l'activité = moins envie de jouer Non il jouait pas, <u>parce que ça l'intéressait ce que j'étais en train de dire,</u> et il prenait compte que j'avais vu qu'il avait mis le s, il était content, et j'pense qu'il avait pas d'intérêt à jouer avec autre chose, la gomme ou les mains, <u>parce qu'il était intéressé</u> à continuer de vivre cet instant présent.	
I.189 Interroger s'il s'arrête Lui il était là,	I.357 Etat d'agitation Et moins agité au	I.300-301 Concentré sur une tâche = moins	

mais il était quand même assez proche de moi, pour que je puisse voir. Il écrit, il s'arrête au milieu d'un mot, je lui dis « pourquoi tu t'arrêtes, t'hésites ? », puis il me dit « oui j'hésite entre deux lettres ». Alors je lui dis « d'accord, prends ton temps », après il écrit, donc moi je le voyais toujours.	niveau du corps, <u>parce que d'habitude sinon il a les mains qui pianotent</u>, je sais pas en tout cas les mains.	d'ennui = moins envie de jouer [...] il reste concentré. À ce moment-là, il sait qu'il a quelque chose de très précis à faire, <u>donc il s'ennuie pas et il sait qu'il doit repérer les mots</u> [...]	
I.191 Regarder à distance j'essaye de le regarder mais à distance, pour pas l'influencer.		I.327 Ne pas l'interrompre + vérifier s'il décroche + lui rappeler l'exercice ((rire)) Eh bien parce que pour moi c'est pas long quinze minutes. Mais pour lui, le taux de concentration il est mis à épreuve. Il est vraiment mis à épreuve. Alors <u>je l'interromps pas</u>, parce que je sais que j'ai pas envie d'ajouter un élément perturbateur, donc je le laisse écrire. Et si <u>je vois à un moment donné qu'il décroche</u>, peut-être qu'il réfléchit dans sa tête ou en tout cas il regarde ailleurs, alors je lui dis : « Julien, <u>on va faire l'exercice</u>. »	
Ressources socioculturelles comme étayage : connaissances, pratique		I.333 Lui demander ce qu'il fait, pourquoi il regarde là-bas (observation et questionnement)	

I.197 Ouais, c'est aussi mes connaissances de lui, ma pratique de l'avoir gardé pendant longtemps, donc c'est un ami de la famille, euh c'est un garçon qui est, je vois qu'il m'affectionne beaucoup, j'étais vraiment son amie, donc peut-être...		Donc je sais pas s'il réfléchit dans sa tête, mais après c'est ce qu'il me dit, <u>si je lui demande</u> « Julien, qu'est-ce qui se passe, <u>pourquoi tu regardes là-bas ?</u> », [il répond] « ah ben je réfléchis aux mots », ou bien simplement il me dit rien parce qu'il m'a pas entendu il était occupé à regarder les personnes qui arrivent.	
I.201 Lui laisser de l'espace + lui montrer de l'attention + surveiller Euh, j pense qu'il me respecte, mais il essaie aussi de tester mes limites de l'autorité, et là dans ce moment je lui laisse de l'espace pour qu'il puisse exploiter le cahier, mais en même temps je lui montre que je suis attentive et que je veille sur lui et que je surveille toujours son activité d'écriture.		I.335 Le rappeler à la situation présente + lui prendre la main + lui proposer l'exercice de la croix pour être plus concentré s'il regarde ailleurs je lui prends la main, j lui dis « <u>reste ici avec moi, on n'a pas fini l'exercice, euh si tu veux être plus concentré, on va faire l'exercice de la croix</u> ».	
I.215 Corrections au stylo rouge J'étais en train de corriger, et comme là il n'est plus actif, il n'est plus en train d'écrire, mais de regarder avec moi mes corrections au stylo rouge...		I.337-339 L'exercice de la croix (évolution) Et ça vraiment c'est un exercice, <u>au début il rechignait à le faire et après c'est même lui qui m'appelait</u> « allez, Joyce, on fait la croix »[...] c'est un exercice <u>qui lui a plu</u>	
Expliquer la		I.341 L'exercice de la	

<i>correction</i> <i>l.219</i> <i>il a fini les phrases. Je lui dis « maintenant ben je vais corriger », je prends un stylo rouge...</i>		<i>croix : routine</i> <i>Donc on fait la croix. Il m'dit « ah oui d'accord je sais je ferme les yeux », donc il ferme les yeux.</i>	
<i>l.221 Lui faire regarder le cahier, prendre un stylo d'une couleur différente</i> <i>Quand il a terminé il me regarde, dans l'attente que je corrige. Ensuite je lui dis « ben regarde le cahier », donc il regarde, après il met son regard sur le cahier, je prends un stylo rouge pour que la couleur soit vraiment différente du stylo normal.</i>		<i>l.342-343 Donner la consigne de l'exercice de la croix</i> <i>[...] tu fermes les yeux, tu te concentres.</i>	
<i>l.223 Regarder avec lui les phrases</i> <i>je regarde avec lui la première phrase et si je vois une faute...</i>		<i>l.349-351 Le faire se concentrer et visualiser une croix</i> <i>Euh il sait ce que c'est, il ferme les yeux, je lui dis « concentre-toi, visualise une croix »</i> <i>[...] Donc j'le vois qui garde les yeux fermés, donc il visualise la croix mais après il m'dit « oui c'est bon ».</i>	
<i>l.227-229 Ressources socioculturelles</i> <i>comme étayage : connaissances, pratique</i> <i>il faisait souvent des fautes d'orthographe en dictée, c'était</i>		<i>l.353 « ok, tu as vu la croix » CODE IN VIVO</i>	

<i>souvent les mêmes, par exemple [...] un f au lieu de deux f, pour ((le mot)) différence et il oubliait les accords du pluriel [...] ».</i>			
<i>l.233 Souligner en rouge les fautes d'orthographe, dire « attention »</i> <i>C'était peut-être des phrases du style euh « il y un homme qui nage dans la mer », « il y a un homme qui nage dans la mer », euh c'est possible que la mer il mette un m-a-i-r ou bien qu'il change, en fait c'est des homophones et « qui nage » il peut avoir mis n-s n-e « nage », g-e-s au lieu de e. Et là je lui ai dit « attention », je souligne en rouge.</i>		<i>l.355-357 Impact positif de l'exercice de la croix sur l'état d'agitation</i> <i>Alors comme mimique je sais pas, mais il est moins agité en tout cas [...] et moins agité au niveau du corps, parce que d'habitude sinon il a les mains qui pianotent, je sais pas en tout cas les mains [...]</i>	
<i>l.243 Mettre en évidence les fautes d'ortho avec des coches (et la couleur)</i> <i>Donc moi j'ai souligné le mot en rouge et à chaque fois je mets une coche dans la phrase, pour qu'il sache, une coche ou deux c'est deux fautes. Donc selon le nombre de fautes je mets une coche, pour qu'en fait la couleur il voie, et aussi le nombre de fautes.</i>		<i>l.359 Faire visualiser une croix les yeux fermés, regarder au milieu</i> <i>Il est moins agité parce que je lui ai dit de se <u>concentrer dans sa tête à une croix</u> et là je lui dis « regarde au milieu de la croix », et <u>il a toujours les yeux fermés</u> ((Joyce mime le geste de faire une croix avec les index de ses mains)).</i>	
<i>l.245-251 Ressources socioculturelles</i>		<i>l.365-367 Observer Julien (qui a les yeux</i>	

comme étayage : connaissances, pratique Après, lui, ce qu'il faisait, c'est qu'il comptait le nombre de fautes [...] c'était très important pour lui de voir combien de fautes il avait fait [...] Quand il comptait euh, ben il comptait à voix haute déjà. Il faisait un deux trois quatre cinq [...] six		fermés) lors de l'exercice de la croix + visualiser soi-même la croix dans sa tête [...] parce qu'à ce moment-là je ferme pas les yeux je regarde ce qu'il fait [...] mais je visualise la croix aussi dans ma tête	
I.255 Stratégie didactique « la qualité prime sur la quantité de fautes » [elle se dit] que c'est pas le nombre de fautes qui compte, mais c'est lesquelles ((de)) fautes il avait fait.		I.371 Lui demander ce qu'il voit au milieu de la croix quand il visualise Il a toujours les yeux fermés. « <u>Qu'est-ce que tu vois au milieu ?</u> » Il me dit « un point, le centre, là où y'a les deux branches qui se croisent ».	
I.257 Rassurer en rappelant les choses positives Je lui dis « oui, Julien, t'as fait six fautes mais j'aimerais aussi que tu voies les choses que tu as bien faites aussi ».		I.373 Faire penser au point central de la croix Donc je lui dis « ok, <u>pense à ce point</u> » et puis il y pense. Après je lui dis « maintenant ça va mieux ».	
I.259 Ressources socioculturelles comme étayage : connaissances, pratique Stratégie didactique comme étayage « encourager » Pour <u>l'encourager</u>, parce que lui sinon il prend très vite à		I.375-380 Donner la consigne de la croix « penser au point central de la croix » Alors c'était pas la première fois à ce moment-là, que je lui ai expliqué l'exercice mais je lui ai dit « au centre de la croix il y a un point », concentre-	

<i>cœur, il est sensible, il va dire à sa maman</i>		<i>toi dans ta tête [...] la consigne c'est « concentre-toi maintenant sur le point [...] de croisement des deux axes.</i>	
<i>I.261 Féliciter, mettre en évidence les progrès <u>Pour la progression, parce que si on enfonce la personne et on lui dit, seulement si elle voit seulement les fautes qu'il a fait, il voit pas le progrès il voit pas les choses qui, des mots par exemple qui peuvent être difficiles et il les a fait juste du premier coup, je vais le féliciter pour mettre ça en avant.</u></i>		<i>I.381 Evolution de l'exercice (consigne) de la croix [...] après si la consigne elle devient plus facile, j'ai plus besoin de lui expliquer la totalité.</i>	
<i>I.263 « [...] mes idées pédagogiques c'est basé sur le fait de lui <u>montrer ce qu'il a fait faux mais en même temps de lui montrer ce qu'il a fait juste</u> » CODE IN VIVO</i>		<i>I.384-385 Concentrer toute son attention sur un point précis Parce que le point de croisement c'est un seul point, c'est pas une ligne où y'a plusieurs petits points à regarder, et il peut concentrer toute son attention sur ce point.</i>	
<i>I.267-269 Féliciter, mettre en évidence les progrès (exemple) [...] j'ai lui avais dit « mais dans la deuxième phrase regarde Julien, généralement tu oublies les s et <u>là les chats tu as mis le s</u></i>		<i>I.387-391 Impact positif sur le manque d'attention grâce à l'exercice de la croix Et c'est quelque chose de très très précis, tout petit. Donc j'ai l'impression, en tout cas c'est quelque chose qui a marché</i>	

<u>c'est très bien</u> » [...] « <u>tu as compris</u> que là, il y avait plusieurs chats, n'est-ce-pas, y'a pas qu'un seul chat » I.277 autre exemple « <u>c'est très bien, Julien</u>, ce que tu as fait là, tu as mis les s au [mot] chat »		avec lui [...] pendant plusieurs séances [...] je faisais que l'exercice de la croix, <u>ça marchait avec lui</u>. Après il était <u>plus paisible, détendu, il oubliait et il revenait automatiquement à la feuille</u>.	
I.287-289 Faire écrire les mots faux pour les mémoriser [...] je lui dis maintenant d'écrire les mots qui étaient faux [...] pour qu'il les mémorise [...] je lui ai dit « Julien, si tu écris les mots tu vas les enregistrer dans ta tête ».			
I.297 Ressources socioculturelles : connaissance, pratique En général il veut <u>différencier le fait avant la correction après la correction</u>.			
I.299 Lui faire écrire quatre fois les mots faux pour les mémoriser [...] je lui ai dit « écris les mots <u>quatre fois, ceux qui sont faux</u> » [...] je vois qu'il regarde la feuille, il repère les mots qui étaient faux.			
I.305 Lui faire expliciter la règle (comprendre) + ratifier/féliciter je lui ai dit « mets			

<i>pourquoi il faut faire attention, c'est quoi la règle » [...] « alors je lui dis « <u>très bien</u>, alors tu mets un singulier », comme ça il l'écrit et après à la maison il peut lire et <u>savoir pourquoi il a fait faux</u>.</i>			
--	--	--	--

b. Codage de l'entretien de réflexion

Stratégies pédagogiques d'étayage	Manifestation des difficultés attentionnelles	Stratégies contre l'inattention	Fonctions sociomatérielles des objets
I.7 Déroulement dictée et stratégies de correction Pis les débuts d'la dictée pis le déroulement d'la dictée et pis les stratégies que vous avez utilisées pour la correction	I.9 Et ses agissements à côté	I.9 L'exercice de la croix On a identifié la séquence de la croix	I.5 Fonction sociomatérielle liée à la gomme : jeu [...] la <i>séquence</i> tout au début avec la gomme [...] comment s'est transformé la gomme en jouet.
I.32-34 Stratégie de correction : faire réécrire quatre fois les mots faux [...] pour la correction de la dictée [...] le fait d'écrire quatre fois les mots qui étaient faux [...] p. 25 1 ^{ère} mention	I.38-40 Influence du temps de correction sur la concentration C'est aussi lié à la gestion du temps (.) parce que il prenait quinze minutes pour euh pour faire c'que j'lui demandais donc vraiment réécrire les mots et ça ça atteignait beaucoup sa concentration [...] le fait d'écrire pendant quinze minutes il devait gérer le temps il devait gérer sa concentration et c'était plus difficile pour lui de se concentrer pendant une longue période	I.10 Influence positive du sentiment de satisfaction sur la concentration [...] y'avait le sentiment de satisfaction qui influençait sa concentration dans le sens positif	I.15 Transformation des objets en jouets Donc on avait dit pour la gomme cette attitude de l'enfant de transformer les objets en jouets
I.36 Et de d'expliquer la théorie qui était	I.42 Plus d'ennui = risque de manque	I.10 Influence de la gestion du temps sur	I.16-20 Fonction sociomatérielle d'un

reliée à ces erreurs	d'attention Oui les quinze minutes de correction où il est obligé de réécrire ça l'ennuie mais c'était quelque chose à faire (.) ça rejoint aussi la gestion du temps	la concentration Donc voilà y'avait la gestion du temps [...]	objet d'écriture [...] y'avait aussi le lieu où il était en train de manipuler un objet [...] si c'était ((la main)) posé sur le cahier d'école [...] je l'interprétais comme étant comme s'il était sur le point de pouvoir écrire vraiment la dictée
I.42 Stratégie d'expliquer pour que l'enfant comprenne [...] et la stratégie c'est vraiment de lui faire expliquer pourquoi il a fait faux pour qu'il comprenne p.28	I.87-89 Le regard ailleurs [...] il regardait ailleurs parfois on a besoin de regarder ailleurs si on travaille à chercher quelque chose [...] parce qu'on doit se couper de la relation	I.102-104 Fonction « recentrer ses pensées » et apaisante de l'exercice mental de la croix [...] l'exercice de la croix elle était nécessaire pour lui pour se recentrer sur une forme qui lui était familière et vraiment le point central <u>ça dirigeait toutes ses pensées</u> le fait qu'il pense je sais pas moi au repas de midi qu'il avait mangé ou à plein de choses (.) <u>il repense à la croix et c'est quelque chose qui l'apaisait</u> [...] parce que c'est une forme où c'est vraiment régulier et y'a un point central	I.23-24 Distinction entre « geste pour écrire » et geste « je veux faire un jeu » [...] à travers ce geste moi je peux déduire qu'il a un geste qui me montre qu'il est qu'il peut commencer à écrire [...] et c'était moins un geste « je m'ennuie j'veux faire un jeu »
I.48-54 « essaie de te remémorer le	I.128 Tentation de l'environnement	I.104 Expliquer la consigne de l'exercice	

moment » INTERESSANT j'avais fait quelque chose un peu comme ça moi [...] c'est vrai [...] pas si précisément des questions techniques d'entretien d'explicitation mais « essaie de te remémorer le moment où t'as écrit les chats pourquoi non qui nagent » [...] mais il m'a dit « mais c'est parce que j'ai pas réfléchi à au nombre de » ET I.73-78 Savoir qu'est-ce qui l'amène le raisonnement qu'il y a là derrière pour lui [...] « comment t'as fait pour écrire » [...] ouais parfois il se souvenait pas mais parfois il pouvait m'expliquer	comme enjeu de distraction C'est vrai que c'était une métaphore de l'exercice disons parce que tout ça ((l'environnement)) pouvait être la <u>tentation</u> à <u>s'préoccuper</u> [...] d'autres choses	de la croix c'est vrai qu'au début je lui avais précisé la consigne du point précis	
L.186 Se mettre à son niveau, travailler ensemble (idée de collaboration) [... c'était une expérience très intéressante de d'essayer de me mettre à son niveau de comprendre où	I.141-143 Définition des difficultés d'apprentissage [...] moi je ferais aussi une réflexion par rapport à ces étiquettes qui définissent le comportement de l'enfant euh manque	I.106-109 Appropriation de l'exercice de la croix par l'enfant et après il l'a développé [...] <u>il savait de quoi j'parlais</u> [...] il se l'est approprié oui	

sont ses difficultés comment on peut les résoudre ensemble	d'attention et de concentration [...] d'après les observations que vous avez faites [...] est-ce que c'est un manque d'attention concentration total ou bien [...] c'est une concurrence avec d'autres activités ludiques et il y a des réflexions à faire là		
I.200 Progression visible par les résultats scolaires mais quand j'étais avec Julien et que je l'aidais [...] je voyais les résultats par les notes ET I.224-225 Alors voilà les micro-observations les plus utiles les plus fiables c'est les résultats scolaires [...] c'est vraiment le résultat final	I.148 Influence de l'intérêt aux exercices sur le taux de concentration Dans le sens y'a des régularités si Julien il s'ennuie s'il a moins d'intérêt [...] ET I.160 Quand il a plus d'ennui [...] j'observe que il peut avoir tendance à décrocher son attention de l'exercice [...]	I.111-115 Métaphore de la croix comme aide à la concentration Ça me semble intéressant l'exercice de la croix c'est justement vous parlez de du point de croisement c'est là ((elle dessine quelque chose sur une feuille)) mais ce qui me semble intéressant <u>c'est une sorte de métaphore d'arriver à se concentrer</u> [...] parce que finalement <u>ce point</u> il est fruit d'une <u>interaction</u> ((rire)) entre des lignes qui sont beaucoup plus dispersées [...] longues	I.
I.202-204 Evolution du comportement de l'enfant par le compte-rendu des	I.148 Influence du temps de l'exercice sur le taux de concentration	I.123-125 Métaphore de la croix comme travail de concentration	

parents Et le comportement aussi [...] les parents me rapportaient que il était plus concentré [...] plus motivé	[...] si le temps lui paraît long ET I.160 [...] il peut avoir tendance à décrocher son attention de l'exercice parce qu'il trouve long [...] si ça lui prend trop du temps	Et donc vous faites vous avez l'avez guidé déjà à se concentrer au point de croisement [...] ça c'est une <u>métaphore</u> disons du travail de <u>concentration</u> qu'on fait par rapport à un environnement qui est vraiment riche riche parce qu'on y'a un million un milliard de points et puis on doit se concentrer sur quelque chose la dictée [...]	
I.226-228 Etayage par le compte-rendu des profs + la collaboration famille-école [...] <u>les professeurs rapportaient le comportement observé en classe</u> et surtout ils avaient ce qu'ils ont entrepris ensemble comme euh comme <u>livre de liaison on va dire famille-école</u> [...] c'était un livre où il obtenait des smiley s'il s'était bien comporté en classe [...]	I.148 Influence de la difficulté de l'exercice sur le taux de concentration [...] que c'est un exercice fastidieux voilà ET I.160 [...] j'observe que il peut avoir tendance à décrocher son attention de l'exercice [...] parce que c'est difficile	I.135-137 CODE IN VIVO [...] la vision de la croix comme première étape pour te concentrer sur le point de croisement	
I.232 Etayage par l'observation du comportement de	I.164-166 Manifestations visibles du manque	I.171-178 Equilibrer compliments et remarques négatives	

l'enfant Voilà il observait euh les parents et les professeurs observaient le comportement	de concentration [...] je l'ressens à certains [...] <u>indices corporels gestuels</u>	[...] on peut pas être tout le temps dans les compliments [...] et c'est pour ça j'essayais de <u>balancer les deux</u> [...] vraiment trouver une <u>sorte d'équilibre</u> [...] et euh j'ai l'impression <u>que ça l'aidait euh voilà à se recentrer et donc c'était bien aussi d'avoir ces deux moment-là</u> [...] ET L.184 C'est juste verbalement ça lui procure de la satisfaction il est fier de ce qu'il a fait mais après je lui dis « c'est très bien mais fais attention tout de même aux erreurs » donc voilà c'était <u>trouver un équilibre</u> (.) mais ouais c'est vrai je me base sur son comportement	
l.234-240 Etayage par l'évaluation par les professeurs du comportement en cantine et en classe Et c'était les professeurs qui évaluaient s'il s'était bien comporté pendant la cantine [...] [...] pendant la classe	l.168-170 Influence positive du sentiment de satisfaction sur la concentration [...] mais quand ça lui procure de la <u>satisfaction</u> il va chercher mon regard <u>il va être très présent physiquement</u> [...] <u>mentalement</u> aussi	l.180-182 Mettre en avant les progrès, encourager pour le garder attentif [...] mettre en avant que il pouvait faire des choses très très bien à sa façon et après ça l'encourageait à continuer et à faire	

[...] c'était pas au niveau de la concentration c'était au niveau de l'agitation et de son engagement mais en tout cas ET L.252 [...] à la cantine c'était une sorte de réfectoire où on peut être plus agité qu'en classe on peut plus parler fort ET L.258 En tout cas ils voulaient évaluer voilà le comportement à la cantine pour qu'il soit plus discret [...] Et qu'il se fasse moins remarqué par les professeurs ou les responsables [...] Et qu'il dérange pas les camarades quand ils mangent ET L.270-272 [...] la qualité de son obéissance en fait [...] Aux règles ils évaluaient ça et il obtenait vraiment une satisfaction s'il y avait un smiley s'il y avait des bonnes euh des bons	mais il va être là <u>je vais le sentir plus attentif</u>	des efforts [...] Mais c'est pas non plus le récompenser en lui donnant quelque chose de concret euh une récompense comme ses parents pourraient lui donner un cadeau vraiment	
--	--	---	--

commentaires et ça aussi ça l'a permis à ça lui a permis de progresser (.) oui de façon visible			
---	--	--	--

c. Codage de l'entretien biographique-centré sur un problème

Manifestation des difficultés d'apprentissage	Stratégies pédagogiques d'étayage	Stratégies contre l'inattention	Fonctions sociomatérielles des objets
<i>l.286 « j'avais eu plusieurs fois [...] des petits soupçons de dyslexie »</i>	<i>l.82 Avoir de la difficulté à diagnostiquer son propre enfant</i>	<i>l.368 Soutien parental aux devoirs « je le mets assis à côté de moi là je vois par exemple effectivement que il a une telle facilité à se distraire »</i>	<i>l.370-372 Manifestation de distraction « par exemple il ne bouge pas de la chaise ou mais il se distrait par exemple il fait plusieurs fois plusieurs choses à la fois [...] pendant qu'il écrit il touche le verre à côté et après il peut faire même un petit lego avec la main droite »</i>
<i>l.596-598 Pas de difficultés de compréhension en français et en mathématiques</i>	<i>l.96-100 Être parent empêche « d'avoir de la distance pour détecter bien les choses »</i>	<i>l.508 Besoin d'un contrôle physique</i>	
<i>l.602 Difficultés d'ordre temporel à la maison</i>	<i>l.126 Début de soutien familial à domicile contre la volonté de l'enfant qui trouve l'école ludique</i>	<i>l.510 Surveillance en cas d'indices de distraction</i>	
<i>l.38 Manque de connaissances en français et en anglais & « perdu dans cet environnement »</i>	<i>l.128 Décision parentale de jouer un rôle actif dans la situation scolaire de l'enfant pour l'aider</i>	<i>l.638 Effet du comportement parental sur les devoirs « si moi et ma femme faisons mille autres choses pendant que Louis exécute ses devoirs évidemment c'est le</i>	

		<i>chaos aussi pour lui »</i>	
<i>I.56 Ne pas rencontrer de problèmes «& « atmosphère ludique » en première année de scolarité obligatoire</i>	<i>I.353-355 Investissement du père dans la relation père-fils</i>	<i>I.657-660 Essais de plusieurs stratégies parentales & échec « j'ai l'impression que ça fonctionne pas j'ai essayé [...] dans les faits j'ai jamais pu observer »</i>	
<i>I.58 « activités [...] de pré-lecture pré-écriture pré-calcul » & jeux collectifs & pas de problème</i>	<i>I.356 Pas de changement dans la relation père-fils depuis l'apparition de la dyslexie</i>	<i>I.70 Mise en place de stratégies par la maîtresse & effets négatifs de ces stratégies d'isolement de l'enfant & « enfant trop curieux avec quelques problèmes attentionnels » I.70 « et donc elle avait toute une- mis en place toute une série de stratégies que nous ont commencé à inquiéter parce que c'était des stratégies qu'à mon avis pouvaient avoir des effets secondaires négatifs que positifs [...] la maitresse euh supposait que l'enfant c'était un enfant très curieux trop curieux avec quelques problèmes attentionnels donc la présence d'autres enfants euhh pouvait</i>	

		<i>le perturber donc elle essayait de le mettre dans des coins de la classe un peu isolés [...] »</i>	
<i>l.60 Entrer à l'école publique & premiers problèmes attentionnels. repérés par la maîtresse</i> <i>l.60</i> <i>« il débarque donc l'année suivante à l'école publique la [nom de l'école publique] ici il débarque à l'école et c'est là qu'on a commencé à voir les premiers problèmes »</i>	<i>l.364 Changement dans la gestion des devoirs en fonction du degré de difficulté des devoirs</i>	<i>l.70-74 Isoler l'enfant hors de la classe + le faire travailler dans le couloir sur une petite table</i> <i>« [...] j'ai compris trop tard malheureusement qu'c'était une stratégie complètement [...] bizarre celle de le mettre dehors de la classe [...] travailler dans le couloir euh su- sur une petite table »</i>	
<i>l.68 Signalement de la maîtresse aux parents : « problème attentionnel »</i> <i>l.68</i> <i>« donc là les problèmes se manifestaient c'était des problèmes donc justement c'était la première fois que nous on a entendu parler de problème attentionnel chez les enfants il y avait une maitresse qui [...] nous a signalé vers la moitié de de l'année que Louis peut être il avait quelques problèmes</i>	<i>l.476 Suivi constant et régulier du père aux devoirs</i>	<i>l.222-226 Mesures spéciales prises par l'école pour aider l'enfant : plus de temps accordé, 1^{er} rang devant etc.</i> <i>« [...] parce que l'enseignante peut comme ça lui le convoquer au moment où elle le voit distrait [...] donc toute une série de petites choses qui permet à l'enfant de mieux se concentrer (.) d'être vraiment comment dire des</i>	

		<i>petits rappels à la concentration (I.222-226, E1) »</i>	
<i>I.154 Pas de problèmes d'attention visibles lors des séances d'ergothérapie</i>	<i>I.478-480 Rituel d'aide aux devoirs entre père et fils « [...] depuis deux ans [...] quand il rentre de l'école d'habitude on se met pas au travail tout de suite on choisit un moment de la journée un peu plus détendu [...] par exemple plutôt vers les dix-huit heures trente »</i>	<i>I.236 Choix pédagogique intéressant : adapter les critères d'évaluation à l'enfant « dans les conditions standard avec son profil Louis n'aurait pas pu faire face à ces épreuves compliquées [...] un choix pédagogique intéressant celui de lui donner des opportunités d'exécuter ces tâches de manière un peu différente que les autres</i>	
<i>((I.244 Evènements systémiques perturbateurs : mauvaise organisation du point de vue des horaires d'école, problèmes de communication, harcèlement violent en classe entre enfants))</i>	<i>I.504-506 Durée du rituel des devoirs</i>	<i>I.307 Mesure prise par l'enseignante : « isoler [Louis] de la classe [...] c'était pas une très bonne solution »</i>	
<i>I.246 Problème de gestion du temps pour Louis lors de la prise de notes (notes parfois incomplètes) « [...] Louis évidemment avec ses</i>	<i>I.543 Contexte temporel de l'aide aux devoirs père-fils</i>	<i>I.604-606 Surveillance du père indispensable (au niveau de la gestion du temps) « parce que je dois le surveiller tout le</i>	

<i>problèmes quand il doit noter les informations des enseignants il prend plus de temps que les autres et parfois ces informations sont incomplètes »</i>		<i>temps [...] et sinon il va prendre quatre heures pour faire une chose qui dure dix minutes (.) il se lève de temps en temps il part il va faire autre chose après il oublie qu'il était en train de »</i>	
<i>l.262 Description de ses manifestations de difficulté d'attention et oublis, métaphore distraction = cinéma « c'est comme être au cinéma dans un cinéma d'action et il regarde toujours ça [...] il oublie toute cette une série de choses après il arrive pas à suivre bien les choses »</i>	<i>l.545-546 Fréquence de l'aide aux devoirs</i>		
<i>((l.266 Problème de communication entre l'enseignant responsable de classe et l'école au sujet de l'enfant))</i>	<i>l.554-556 Exemple d'exercices soutenus par le père « une liste de mots à transcrire [...] ou un petit contrôle orthographe euh »</i>		
<i>l.84-86 Problèmes de concentration/attention sur les tâches scolaires // focus attentionnel sur les camarades</i>	<i>l.557-560 Rôle peu présent de la mère dans l'aide aux devoirs « elle parle moins bien français que moi »</i>		
<i>l.92-94 Représentation du père sur les problèmes attentionnels</i>	<i>l.562 Rôles parentaux différents. Ecart entre rôle actif du père « j'ai pris en</i>		

<i>« [...] des problèmes attentionnels [...] d'origine neurologique ils doivent se manifester dans toute tâche qui demande [...] de l'attention »</i>	<i>main la situation » et du rôle passif de la mère « elle est moins engagée que moi »</i>		
<i>I.94 Se distraire lors d'activités scolaires déplaisantes</i>	<i>I.566 Statut remplaçant & autoritaire de la maman</i>		
<i>I.100 Ne pas pouvoir faire comme les autres enfants « [...] lui il était considéré [comme] quelqu'un qui ne pouvait pas faire ce que font les autres enfants » I.102 Etat de l'enfant vu par le père code in vivo « il était quasi désespéré »</i>	<i>I.110-114 Réaction du père face à la proposition de faire redoubler l'enfant – engagement du père comme étayage pédagogique I.112-114 « [...] j'ai dit à la maîtresse « nous on s'opposerait pas à condition que vous soyez sûre de quel est le choix pédagogique [...] et quels sont les avantages pour l'enfant »</i>		
<i>I.142-144 Problèmes d'écriture « grabouillages » au niveau de l'espace d'écriture (exécuter des tâches très précises) « [...] quand il commençait à écrire il écrivait très mal [...] il faisait plutôt des gra-</i>	<i>I.116-122 Intervention de la sous-directrice experte en psychopédagogie (faire passer des tests à Louis) « [...] une sous-directrice un peu experte [...] en</i>		

<i>gra- grabouillages »</i>	<i>psychopédagogie qui décide de faire passer à Louis un premier test [...] de profil et de performance [...] et au final la conclusion de la dame « bien sûr Louis il n'a pas vraiment acquis tous les objectifs mais il est très intelligent [...] donc ça vaut pas la peine de faire redoubler moi je suis pas d'accord »</i>		
<i>l.146 Problèmes d'écriture (tâches précises) « donc il était un peu mal à l'aise dans dans les gestions de l'espace d'écriture et pas tellement de dessin il a dû toujours été doué dans le dessin donc c'était juste une question euh de exécuter des tâches très très (.) précises »</i>	<i>l.128-130 décision parentale d'avoir un rôle actif dans la situation de Louis et de se renseigner auprès de spécialistes « on a décidé quand même de euh (.) de passer euh un peu dans un rôle actif [...] si y'a quelque chose qui marche pas il faut savoir donc euh on a demandé à une neuropsychiatre »</i>		
<i>l.162 Difficultés sur « la partie performance [...] écrire lire »</i>	<i>l.130-132 Se tourner vers une neuropsychiatre « très experte dans les dynamiques</i>		

	<i>enfantines et systémiques »</i>		
<i>I.164-168 Bon développement cognitif mais « problème d'organisation générale (I.168, E1) »</i>	<i>I.134-142 Suivi de la neuropsychiatre, hypothèse « fragilisation de la condition sociale due à la migration » & travail de sur les « angoisses de séparation » de l'enfant</i> <i>« elle a pris Louis en charge elle l'a suivi un peu au début pendant une longue période [...] chaque dix quinze ans et son hypothèse c'était que c'était plutôt la condition sociale euh elle la fragilisation de la condition sociale due à la migration disons au déplacement de la famille en suisse [...] qui avait été un peu à l'origine [...] donc son hypothèse était de ce genre là donc elle a commencé à travailler avec Louis sur des aspects un peu cliniques [...] pour le rassurer pour faire émerger ce qu'elle appelait ses angoisses de séparation [...]</i>		

<i>I.176 Symptômes d'une éventuelle dyslexie chez l'enfant « c'est un peu au hasard qu'il inversait certaines lettres qu'il reconnaissait pas tellement les les nombres »</i>	<i>I.146 Suggestion de séances d'ergothérapie par la neuropsychiatre</i>		
<i>I.208 Difficultés dues à la dyslexie « [...] parce qu'il a à la base une dyslexie donc pour lui ça coûte plus cher que les autres de pouvoir décrypter un texte de comprendre les choses»</i>	<i>I.170 décision d'un suivi logopédique (en accord avec l'enseignante de 5-6^{ème} Harmos ou 7-8^{ème} année)</i>		
<i>I.210-212 « il a toute une série de stratégies [...] beaucoup trop longues par rapport à ce qui est demandé par l'école surtout il refuse toute forme de mémorisation d'automatisme »</i>	<i>I.178 Décision d'un suivi d'une première logopédiste (jeune, formée en psychométrie) & diagnostic d'une dyslexie profonde lors de séances de psychodiagnose</i>		
<i>I.214 Prise de temps supplémentaire pour résoudre des tâches (gestion du temps)</i>	<i>I.184 Réflexion du père avec une collègue logopédiste et désaccord autour du diagnostic de la dyslexie profonde</i>		
	<i>I.186 Décision d'un suivi d'une deuxième logopédiste (beaucoup plus experte, quasi à la retraite)</i>		

<i>I.216-218 Méthode de calcul mentale, sans réponse orale d'abord</i>	<i>I.188 Séances d'observation avec la logopédiste 2 (pas de tests) « très longue analyse du comportement de l'enfant » & résultat « pas dyslexique du tout » I.190 réaction parentale face au résultat de la logo 2</i>		
<i>I.236 Difficultés à accomplir les tâches dans un temps imparti</i>	<i>I.192 Interprétation de la logo 2 « on doit vérifier s'il y a encore une fois un problème attentionnel qui se combine avec la dyslexie et qui donnerait ce cadre de difficulté d'apprentissage large »</i>		
<i>I.278 Clivage en classe entre groupe d'enfants en difficulté VS pas en difficulté</i>	<i>I.193 Suivi de l'enfant par la logo 2 jusqu'à ses dix ans & interruption du suivi aujourd'hui I.194 Jugement « logopédie [2] pendant deux ans et demi qui a marché très bien » & orientation vers une confrère logopédiste par la logo 2</i>		
<i>I.300 « si vous le mettez à lire il passe facilement les textes ou textes de</i>	<i>I.196-198 Intervention et diagnostic d'une</i>		

<i>lecture »</i>	<i>neuropsychiatre (spécialiste de l'attention) : « dyslexie légère »</i>		
<i>I.303-305 « on parle de dyslexie légère mais [...] c'est plus des indices de dyslexie » CODE in vivo</i>	<i>I.202-206 Avis de la neuropsychiatre partagé par les parents « [l'enfant] est haut potentiel [...] école pas prête à accepter ce genre d'enfants »</i>		
<i>I.307 Problème attentionnel & apparition des premières difficultés</i>	<i>I.268 « Solution » trouvée lors de la réunion entre parents et enseignant responsable de classe (quasi retraité) & dyslexie pour l'école = problèmes de langage « [...] on a trouvé la solution donc dyslexie pour l'école évidemment de manière très superficielle correspond à des problèmes de langage »</i>		
<i>I.320 Pas de problèmes de langage au niveau oral ni écrit MAIS problèmes d'écriture I.322 hypothèses « dyslexie » car « problème autour de la production du signe graphique » « [...] c'est qu'il écrivait</i>	<i>I.272 Selon Philippe, erreur d'interprétation par l'école à propos de la dyslexie & problème de communication entre différents</i>		

<i>très mal et il respectait pas les lignes et parfois il écrivait des choses qui n'étaient pas compréhensibles [...] la production du signe graphique qui posait des problèmes [...] c'était autour de ça qu'on a commencé à penser qu'il y avait la dyslexie»</i>	<i>enseignants « donc le problème c'est que l'école a fait une erreur à mon avis d'interprétation de la dyslexie et donc c'était l'enseignante de français qui avait ces informations et pas les autres enseignants »</i>		
<i>l.336-338 « c'est le graphisme vraiment dans lequel est demandé justement une espèce d'attention spécifique à la place des signes [...] à la taille des signes à la proportion des signes à l'organisation temporelle de l'écriture »</i>	<i>l.172 Supposition de l'enseignante d'une éventuelle dyslexie</i>		
<i>l.342 Pas de confusion de lettres</i>	<i>l.174 Connaissances du père dans le domaine logopédique « plusieurs symptômes correspondent à la dyslexie »</i>		
<i>l.348 « peut-être qu'il a confondu la d et la b et la p et la q une dizaine de fois dans sa fois ça ça me semblait pas de la dyslexie ((rire)) évidente »</i>	<i>l.278-280 Parents et enseignant responsable tentent de rétablir un équilibre dans la situation scolaire de l'enfant par rapport aux exigences</i>		

	<i>didactiques de la classe et aux mesures prises par l'école</i> <i>« on essaye de rétablir [...] avec l'aide de cet enseignant qui me semble tout à fait intelligent de rétablir un espèce de rapport de relation correct par rapport à Louis ses caractéristiques les exigences didactiques de la classe et les mesures que l'école a mis en place »</i>		
<i>I.350 Daltonien selon Philippe</i>	<i>I.288 Hypothèse d'une dyslexie par la maitresse</i> <i>« c'est la maitresse effectivement qui à un moment elle a dit « mais est-ce qu'il ne serait pas dyslexique »</i>		
<i>I.370-372 Manifestation de distraction « par exemple il ne bouge pas de la chaise ou mais il se distrait par exemple il fait plusieurs fois plusieurs choses à la fois [...] pendant qu'il écrit il touche le verre à côté et après il peut faire même un petit lego avec la main droite »</i>	<i>I.290 Accent sur l'attention par la maitresse et la neuropsychiatre</i> <i>« c'était un peu la maitresse et la [...] neuropsychiatre qui nous a mis l'accent sur l'attention »</i>		

<i>I.374-376 Être gaucher affecte la rapidité d'exécution</i>	<i>I.292-294 Premier diagnostic de la logopédiste 1 « dyslexie [...] profonde sévère »</i>		
<i>I.384 Motivation à jouer comme composante de paresse</i>	<i>I.292-294 Ecart entre les diagnostics des différentes logopédistes « la première logopédiste qui avait fait le diagnose [...] elle parlait d'une [...] d'une dyslexie [...] profonde sévère tandis que la deuxième elle était pas du tout d'accord »</i>		
<i>I.433-436 Bonne performance en lecture</i>	<i>I.418 Mise en garde de la neuropsychiatre « [...] il [Louis] a tellement étudié les comportements sociaux qu'il les connaît très bien mais pourtant [...] la spécialiste de l'attention avait dit « faites attention cela ne va pas forcément faciliter sa vie scolaire » [...] »</i>		
<i>I.438-446 Motricité fine & créativité (VS hypothèse</i>	<i>I.482-492 Devoirs surveillés pendant la pause-</i>		

ergonomique) I.440-444 « il a une motricité fine très spécialisée parce qu'il fabrique toutes ces choses [...] il a une telle créativité dans ce domaine [...] il comprend bien comment on peut fabriquer des choses »	repas au parascolaire		
I.490-502 Paresse à faire les devoirs surveillés « ils ont un espace devoirs mais Louis ne fait jamais les devoirs évidemment et là je vois le côté paresseux [...] les devoirs surveillés mais au parascolaire [...] là c'est pas de la dyslexie [...] c'est de la stratégie sociale très évidente [...] il veut jouer donc il joue il mange lentement comme ça le temps s'épuise il est toujours le dernier à finir son repas [...] après il lui reste peu de temps il dit évidemment à l'éducatrice « ça c'est trop compliqué pour le faire dans quinze minutes »	I.548-550 Mauvaise organisation au sein de la classe « dans la désorganisation de la classe scolaire parfois c'est même un jour un seul jour [...] parce qu'ils donnent même pas les devoirs on comprend plus rien dans cette école dans cette classe donc c'est très irrégulier cette année »		
I.514-518 Problèmes de communication à cause d'erreurs de notations « c'était même des erreurs de notation vous	I.580-582 Information sur les difficultés de l'enfant à l'école à travers les		

voyez il avait noté la page en maths par exemple il avait pas noté qu'il fallait faire un seul exercice [...] nous on a fait toute la page d'exercices [...] on a fini à neuf heures du soir mais ça c'était une seule fois »	enseignants « à l'école je vous avoue de ne pas savoir grand-chose sauf ce que je connais à travers [...] les enseignants [...] »		
I.524-528 Comprendre les maths mais avoir de la difficulté à les exécuter pex. dans la gestion de l'espace d'écriture « [...] qu'en maths il comprend avec une telle rapidité les choses après mais comprendre c'est facile [...] mais les exécuter par exemple vous lui donnez la feuille arithmétique avec les petits carrés [...] il doit écrire deux il écrit deux très grand après l doit effacer il doit mettre plus petit »	I.582 Manque de précision des feedbacks par les enseignants « [...] mais les enseignants ne font jamais de comptes-rendus trop précis parce qu'ils ont plusieurs enfants dans la classe »		
I.530 facteur de volonté (motivation) « parce quand il veut il fait très bien »	I.610-616 Pas de professeure de soutien, car soutien parental de Philippe « non il y a le soutien scolaire pour la moitié de la classe [...] non on n'en a pas besoin vraiment [...] vu mon métier [...] j'pense me débrouiller un		

	<i>peu dans ce domaine »</i>		
<i>I.536 Conscience de soi, identité « il [l'enfant] a compris ses symptômes il a compris qui est Louis et il essaye d'optimiser le fonctionnement dans le cadre de l'école de la famille et du parascolaire »</i>	<i>I.610 code in vivo « soutien scolaire pour la moitié de la classe »</i>		
<i>I.584-590 Difficultés d'ordre temporel « suivre les activités au rythme prescrit » « c'est vraiment d'abord une difficulté temporelle [...] suivre les activités au rythme prescrit [...] parce qu'il a son rythme à lui [...] ça c'est la difficulté majeure »</i>	<i>I.617-620 Les différentes interventions professionnelles « ces acteurs principaux [...] logopédiste neuropsychiatre ergothérapeute logopédiste un logopédiste deux [...] et soutien scolaire pour la classe disons »</i>		
<i>I.590 Pas de difficultés de compréhension</i>	<i>I.622 Prise de conscience du nombre d'intervenants « on a beaucoup d'acteurs dans cette affaire »</i>		
<i>I.592-594 Exécution incomplète à cause de la gestion difficile du temps « il fait la moitié de l'exercice mais il fait bien après il va en échec parce qu'il n'a pas fait</i>	<i>I.624-626 Rôle des éducatrices pas spécifique à la situation « [...] bon les éducatrices mais là c'est pas spécifique [...] les éducatrices</i>		

<i>l'autre moitié [...] mais il n'a pas eu le temps »</i>	<i>ne s'étaient jamais rendues compte que Louis pouvait avoir quelque chose d'un peu bizarre dans sa manière de fonctionner »</i>		
<i>I.598-600 Bonne compréhension dans les mathématiques et le français « si je lui dis quelque chose il me comprend très bien dans le domaine des mathématiques et du français [...] parfois il me corrige en français donc il est bien il comprend très bien [...]</i>	<i>I.629-636 Rôle des microsystèmes comme contexte socioculturel & effet positif d'un microsystème fonctionnel et effet négatif d'un microsystème dysfonctionnel « euh les éléments du contexte socioculturel justement [...] dans les microsystèmes l'effet est très important parce qu'un système qui fonctionne bien évidemment aura tendance à canaliser l'attention de l'enfant [...] un microsystème dysfonctionnel aura tendance à disperser l'attention de l'enfant »</i>		
<i>I.602 Encore des difficultés d'ordre temporel « mais le temps d'exécution pose problème »</i>	<i>I.663 Interruption du suivi logopédique (décision de la logo)</i>		

<i>I.606 Manque de concentration, enjeux de distraction & oubli</i>			
<i>I.608 « complètement dans son monde »</i>			
<i>I.626 Pas de difficultés dans la « dimension ludique »</i>			
<i>I.656 Fonctionnement cognitif « c'est son style cognitif sa manière de fonctionner qui aussi est spéciale »</i>			

d. Codage de l'entretien réseau

Manifestation des difficultés attentionnelles	Stratégies pédagogiques d'étayage	Stratégies contre l'inattention	Fonctions sociomatérielles des objets
<i>I.355-356 Rôle de l'école primaire dans l'identification du problème</i>	<i>I.18 Soutien pratique du père et soutien psychologique de la mère</i>	<i>I.270-275 Investissement personnel du père dans la situation scolaire de son fils</i>	<i>I.425-430 Objets liés au soutien scolaire familial à domicile</i>
<i>I.60 Pas de difficultés d'apprentissage visibles en parascolaire en première année</i>	<i>I.18 Modification des différentes interventions au cours du temps</i>	<i>I.412-414 Rôle positif du soutien parental constant</i>	<i>I.509-514 Objets liés au soutien familial à domicile plus utilisés</i>
<i>I.64 Rythme d'apprentissage différent des autres enfants du même âge (selon enseignante de l'école enfantine)</i>	<i>I.20 évolution temporelle du suivi neuropsychiatrique et logopédique</i>	<i>I.444 Soutien du père dans les apprentissages</i>	<i>I.516-522 Nouveaux objets liés au soutien scolaire « par exemple pour faire la géométrie »</i>
<i>I.94 Problème d'autonomie émotionnelle à l'école</i>	<i>I.26 Soutien parental constant</i>	<i>I.530-532 Poursuite du soutien du père dans le futur « moi j'avais continuer à assurer j'pense »</i>	<i>I.514 Changement de la taille et de la forme des « cahiers » I.522 Apparition de nouveaux objets mais permanence des anciens objets</i>
<i>I.96-98 Pleurer étant petit</i>	<i>I.57-58 Repérage des premières difficultés d'apprentissage par l'enseignante de l'école maternelle (de 4-5 ans)</i>		
<i>I.100 Hypothèse développement psychologique très précoce</i>	<i>I.60-62 Proposition « [l'enfant] reste plus longtemps [...] encore une année » refusée par les parents</i>		

<i>I.100-106 Difficultés à l'allaitement & « toujours faim » I.108 Pleurer quand il a faim</i>			
<i>I.116 « problèmes de dépendance » à la séparation des parents</i>	<i>I.66-68 Intervention occasionnelle de la neuropsychiatre infantile (travail de 4-7ans)</i>		
<i>I.154-156 Rythme d'apprentissage à l'école primaire change & problèmes plus importants</i>	<i>I.79 Préoccupations parentales au sujet de l'enfant & observations</i>		
<i>I.164 Problèmes d'attention perçus par l'enseignante de l'école primaire (6-7 ans)</i>	<i>I.82 Contact parental avec la neuropsychiatre (comprendre et mettre à jour des stratégies)</i>		
<i>I.170 Intelligence & « problème d'attention qui découle d'une problématique dyslexique »</i>	<i>I.84 Identifier le problème</i>		
<i>I.172 « un peu dyslexique » I.196 « légèrement dyslexique »</i>	<i>I.86-89 Changer le regard</i>		
<i>I.194 Pas de problèmes de langage</i>	<i>I.89-92 Ne pas connaître l'origine des difficultés</i>		
<i>I.204 Prise d'autonomie pour aller chez la logo</i>	<i>I.110 Parents « pas assez mûrs »</i>		
<i>I.206 Auto-perception d'efficacité</i>	<i>I.112 Mauvais conseils du pédiatre</i>		

<i>I.214 « légèrement dyslexique mais surtout surdoué »</i>	<i>I.278-284 Répartition des rôles au sein de la famille : papa sur le plan des devoirs et maman sur le plan psychologique I.459-464 Répartition des rôles parentaux en fonction de l'aide à apporter : papa pour les devoirs et maman pour les « problèmes d'amitié/rupture d'amitié avec les copains »</i>		
<i>I.216 Risque de l'étiqueter comme « handicapé »</i>	<i>(I.130 Cabinet privé de la neuropsychiatre)</i>		
<i>I.220-222 « un peu spécial » & « faut l'aider quand même »</i>	<i>I.150 Début du soutien scolaire à partir des 6 ans</i>		
<i>I.224 Être spécial dans un système scolaire suisse « rigide »</i>	<i>I.152-154 Enseignante de transition entre le parascolaire et l'école primaire I.158 Distinction entre les types d'enseignants</i>		
<i>I.224-226 Difficulté à s'intégrer dans les modalités évaluatives des systèmes scolaires suisses</i>	<i>I.166-168 Début d'un « bilan cognitif [...] attentionnel et logopédiste » avec la neuropsychiatre</i>		
<i>I.242 Lenteur d'exécution à cause d'éléments de distraction (gestion du temps comme facteur de diff d'app)</i>	<i>I.174 Début d'un traitement logopédique avec une 1^{ère} logopédiste</i>		
<i>I.246 « ressources cognitives assez spéciales qui fonctionnent très bien » mais qq</i>	<i>I.176 Bilan catastrophique de la logo 1 : « dyslexie très sévère »</i>		

<i>difficultés</i>			
<i>I.258 Blocage de l'enfant sous la pression</i>	<i>I.186 Désaccord avec le bilan de la logo 1</i>		
<i>I.364-368 Problème attentionnel dans toutes les activités scolaires liées à la lenteur d'exécution</i>	<i>I.190-192 Traitement avec une 2^{ème} logopédiste (plus experte, plus âgée, plus compétente) I.192 Bilan « dyslexie légère » de la logo 2</i>		
<i>I.372-376 Variabilité des performances d'apprentissage</i>	<i>I.196-200 Aide aux devoirs par la logo 2 (comme un parascolaire)</i>		
<i>I.380-384 La motivation comme facteur de concentration « quand il fait quelque chose qui lui plaît [...] il arrive à se concentrer »</i>	<i>I.206 La logopédiste repère les problèmes de mémoire et d'attention</i>		
<i>I.448-450 Ressources « notes très positives dans certaines tâches »</i>	<i>I.208 La logopédiste leur conseille d'aller voir une spécialiste de l'attention</i>		
<i>I.454-457 Variation des feedbacks évaluatifs</i>	<i>I.214 La logo 1 n'avait pas compris l'aspect « surdoué » de l'enfant</i>		
<i>I.500-502 Evolution « beaucoup plus sûr de lui beaucoup plus optimiste »</i>	<i>I.224 Systèmes scolaires suisses « rigides »</i>		
<i>I.506 Changement dépendant de « sa maturité de son indépendance</i>	<i>I.242 Mesures de soutien scolaire « évaluations un peu raccourcies ou simplifiées »</i>		

<i>progressive qu'il a gagné de ses expériences amicales»</i>			
	<i>I.244 Enseignants pas inquiets</i>		
	<i>I.256-260 Mauvaise utilisation des tests par la logo 1 et blocage de l'enfant sous la pression I.260-262 Mauvaise association de la vitesse d'exécution à l'intelligence</i>		
	<i>I.290 Soutien du père pour les révisions (contrôles)</i>		
	<i>I.295-308 Répartition des rôles en fonction de l'aide à apporter aux difficultés : maman pour un soutien psychologique/émotionnel et papa pour un soutien cognitif/métacognitif/rationnel</i>		
	<i>I.310 Rôles du père et de la mère complémentaires</i>		
	<i>I.319-320 Séances d'ergothérapie car hypothèse de problèmes de gestion des énergies motrices I.322-326 Hypothèse de problèmes de gestion des énergies motrices</i>		
	<i>I.327-328 Soutien parental principal jusqu'à 8-9 ans</i>		
	<i>I.328-330 Rôle majeur des enseignants de soutien et des « gens qui assurent un peu les cours de soutien »</i>		
	<i>I.336 Avantage des enseignants de soutien : comprendre et rattraper « de nombreuses choses »</i>		

	<i>& information de ce qui se passe à l'école par la parole de son fils</i>		
	<i>I.342 Importance cruciale du soutien parental, de la mère et du père (pilier fondateur des autres interventions)</i>		
	<i>I.344 Soutien constant du père à l'enfant I.342 « à mon avis à l'école je sais que c'est efficace »</i>		
	<i>I.346 Soutien de la mère en cas de crise psychologique I.466 Rôle de la maman comme « doudou affectif »</i>		
	<i>I.349-350 Suivi parental le plus régulier</i>		
	<i>I.352 Pas de soutien externe à l'école</i>		
	<i>I.354 Rituel d'aide aux devoirs constant et régulier entre père et fils</i>		
	<i>I.358 Rôle des différentes institutions : mise en place de mesures + rôle majeur de la logo et de la neuropsychiatre</i>		
	<i>I.372-376 Confusion parentale due à la variabilité des performances d'apprentissage</i>		
	<i>I.378 Experts et parents excluent l'hypothèse de problèmes neurologiques</i>		
	<i>I.387-392 Endroits adéquats pour le soutien familial à domicile I.392-398 Endroits inadéquats pour le soutien familial à domicile</i>		
	<i>I.404-408 Rôle positif du soutien scolaire et des</i>		

	<i>« mesures pédagogiques spéciales »</i>		
	<i>I.416-424 Rôle négatif de la posture pédagogique de l'école</i>		
	<i>I.438-442 Intervention psychologique de la mère « elle le soutient beaucoup comme personne »</i>		
	<i>I.448 Conscience des difficultés de l'enfant (à cause du rythme d'apprentissage) mais optimistes</i>		
	<i>I.468-470 Disparition de la logopédie, de la neuropsychiatrie et des enseignantes des années précédentes</i>		
	<i>I.472 Soutien parental toujours « ce qui reste c'est nous »</i>		
	<i>I.472 Soutien institutionnel à l'école</i>		
	<i>I.496 Louis est « plutôt content de ce qu'il fait à l'école »</i>		
	<i>I.498 Plus de préoccupations par rapport à l'école « tout semble en équilibre »</i>		
	<i>I.502-503 « nous sommes plus optimistes qu'avant donc c'est clair qu'il y a eu un changement important »</i>		
	<i>I.506 Changement indépendant de l'évolution des intervenants</i>		
	<i>I.512 « outils » constants</i>		
	<i>I.530-536 Poursuite du soutien important de l'école « du monde qui l'accompagne un dossier de soutien »</i>		
	<i>I.538-540 Nouveaux enseignants informés chaque année (protection de l'enfant)</i>		

	<i>I.542 Nécessité d'adapter les conditions standardisées des évaluations ordinaires à l'enfant en vue d'une réussite</i>		
	<i>I.548-550 Besoin d'un soutien externe au-delà de la huitième Harnos ?</i>		
	<i>I.554-560 Qualité des enseignants de soutien et conscience de la situation spécifique de l'enfant par les enseignants</i>		
	<i>I.566 Bonne réaction de l'école (bonnes mesures)</i>		
	<i>I.568-576 Différence entre enseignants « y'en a qui prennent plus au sérieux la chose d'autres qui ont même pas compris qui est Louis ni comment il fonctionne »</i>		
	<i>I.577 Qualité des cours de soutien comme élément favorable au suivi scolaire</i>		
	<i>I.598 Suivi (semi-)occasionnel de la spécialiste de l'attention et cours de soutien actuels</i>		
	<i>I.606 « moi et ma femme nous faisons du soutien parascolaire et personnel »</i>		
	<i>I.606 « eux ils font du soutien scolaire »</i>		
	<i>I.616-618 « ce réseau le micro-réseau que j'ai clustérisé évidemment il se base sur la synergie [...] affective entre ces éléments c'est pas qu'un soutien mécanique »</i>		

e. Codage de l'observation

Manifestation des difficultés attentionnelles	Stratégies pédagogiques d'étayage	Stratégies contre l'inattention	Fonctions sociomatérielles des objets
<i>I.4 ((Lse penche en avant, pose sa main sur le cahier et se tord le dos pour regarder P))</i>	<i>I.1 Encouragement, répéter la consigne « Alors Louis vas-y tu as compris l'exercice (.) qu'est-ce que tu dois faire ? »</i>	<i>I.7 attirer l'attention ((P regarde le cahier))</i>	<i>I.6 ((prend un crayon, gesticule et semble chanter))</i>
<i>I.6 ((prend un crayon, gesticule et semble chanter))</i>	<i>I.4 encouragement ((regarde L)) vas-y Louis</i>	<i>I.11 ((regarde le cahier))</i>	<i>I.7 attirer l'attention ((P regarde le cahier))</i>
<i>I.10 ((tapote son crayon sur le bras de P – semble être un jeu))</i>	<i>I.5 Encouragement, acquiescer ((acquiesce)) alors vas-y</i>	<i>I.11 ((pointe du doigt le cahier – pour attirer l'attention de L))</i>	<i>I.10 ((tapote son crayon sur le bras de P – semble être un jeu))</i>
<i>I.10 ((enlève le crayon, regarde en direction du sol))</i>	<i>I.9 Interrogation, clarification ((termine l'énoncé de L et acquiesce)) qu'est-ce que ça veut dire « um halb sieben » ?</i>	<i>I.13 ((acquiesce, regarde toujours le cahier)) mmh par exemple</i>	<i>I.10 ((enlève le crayon, regarde en direction du sol))</i>
<i>I.12 ((bâille, bouge son crayon avec les doigts, penche son corps du côté gauche))</i>	<i>I.13 Lecture des phrases de l'exercice comme stratégie d'étayage pour aider L à les compléter et question de clarification « wann die schule » que signifie qu'est-ce que signifie</i>	<i>I.13 ((pointe le cahier du doigt, L regarde avec lui))</i>	<i>I.11 ((regarde le cahier)) ((pointe du doigt le cahier – pour attirer l'attention de L))</i>
<i>I.12 ((se repositionne en avant, agite son crayon devant ses</i>	<i>I.15 acquiescer oui quand va à l'école ça c'est « der unterricht um zwölf</i>	<i>I.13 ((regarde L – dans l'attente d'une réponse))</i>	<i>I.12 ((bâille, bouge son crayon avec les doigts, penche son corps du</i>

<i>lunettes, mais regarde le cahier))</i>	<i>uhr »</i>		<i>côté gauche))</i>
<i>l.12 ((passe son crayon dans ses cheveux, regarde P))</i>	<i>l.17 ((regarde L))</i>	<i>l.19 ((pointe toujours du doigt le cahier)) ici</i>	<i>l.12 ((se repositionne en avant, agite son crayon devant ses lunettes, mais regarde le cahier))</i>
<i>l.14 ((penche à nouveau son corps du côté gauche))</i>	<i>l.19 Reprise des propos de L pour approuver à douze heures</i>	<i>l.23 et ici (pointe du doigt le cahier))</i>	<i>l.12 ((passe son crayon dans ses cheveux, regarde P))</i>
<i>l.16 ((se repositionne en avant, regarde le cahier))</i>	<i>l.20 acquiescer oui</i>	<i>l.31 mh alors vas-y</i>	<i>l.16 ((regarde le cahier))</i>
<i>l.18 ((gesticule sur sa chaise))</i>	<i>l.23 « am Abend » qu'est-ce que signifie</i>	<i>L.33 ((P regarde le cahier))</i>	<i>l.18 ((L regarde P puis le cahier))</i>
<i>l.28 ((penche à nouveau son corps du côté gauche))</i>	<i>l.25 acquiescer ah ok gern</i>		<i>l.19 ((P pointe toujours du doigt le cahier)) ici</i>
	<i>l.27 wann</i>		<i>l.20 ((L bouge le crayon))</i>
	<i>l.31 question « am Sonntag » Sonntag qu'est-ce que signifie (.)</i>		<i>l.22 ((L regarde le cahier))</i>
			<i>l.23 et ici ((P pointe du doigt le cahier))</i>
			<i>l.31 Fonction sociomatérielle autour de la caméra (ici cadre de la recherche) Ici le père lève la tête de la feuille d'exercice pour vérifier que la</i>

			<i>caméra fonctionne toujours et l'enfant suit son regard en observant à son tour l'appareil ((lève la tête et vérifie la caméra))</i>
			<i>l.32 ((L regarde aussi la caméra))</i>
			<i>l.32 ((L regarde le cahier))</i>
			<i>l.33 ((P regarde le cahier))</i>
			<i>l.34 ((le regard sur le cahier, L semble effacer quelque chose))</i>
			<i>l.35 ((P lève la tête et vérifie à nouveau la caméra))</i>