



HAL
open science

Élaboration et construction d'un jeu de conscience grammaticale avec de jeunes adolescents d'ITEP

Catherine Casteres

► **To cite this version:**

Catherine Casteres. Élaboration et construction d'un jeu de conscience grammaticale avec de jeunes adolescents d'ITEP. Sciences cognitives. 2012. dumas-00730613

HAL Id: dumas-00730613

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00730613>

Submitted on 10 Sep 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Catherine CASTERES

née le 10/01/1977

**Elaboration et construction
d'un jeu de conscience grammaticale
avec de jeunes adolescents d'ITEP**

Mémoire pour l'obtention
du Certificat de Capacité d'Orthophoniste

Université Victor Segalen – Bordeaux 2

Année 2012



UNIVERSITÉ
BORDEAUX
SEGALÉN

Mémoire d'Orthophonie

TITRE : *Elaboration et construction d'un jeu de conscience grammaticale avec de jeunes adolescents d'ITEP*

DATE DE PASSATION : *23 Juillet 2012*

NOM DE L'ETUDIANT : *Catherine CASTERES*

MEMBRES DU JURY : - *Directrice Adjointe : Anne LAMOTHE-CORNELOUP*

- *Directeur de Mémoire : Catherine CHAPON-RECALT*

- *Membres du Jury : Dominique VENDÉ*

- *Chantal ROMAN*

- *Françoise SOU*

APPRECIATION : Très Honorable – Honorable – Satisfaisant – Passable

COMMENTAIRES : *Mémoire courageux qui témoigne d'une grande implication personnelle. La partie théorique est intéressante, claire et agréable à lire. La description de l'élaboration et de l'utilisation du jeu, et la discussion font la preuve d'une finesse clinique déjà importante. Ce travail illustre bien la rencontre entre l'orthophoniste et des jeunes en difficulté face aux savoirs et le cheminement accompli.*

Signature de la Directrice Adjointe

Signatures des membres du jury

A. Lamotte-Corneiloup

C. Chapon-Recalt

D. Vendé
C. Roman
F. Sou

Remerciements

Je tiens en particulier à remercier Mme Chapon, orthophoniste, qui a accepté d'encadrer ce mémoire et m'a aidée à mettre en place le jeu. Mes remerciements vont aussi à Mmes Vendé et Roman, orthophonistes, pour avoir accepté de participer au jury de mémoire.

Je voudrais aussi remercier Mme Sou qui a accepté que je rencontre quelques jeunes de son établissement, et M. Polka qui m'a ouvert les portes de sa classe pour que je vienne assister à quelques cours.

Je remercie en particulier Jean et Paul qui ont accepté de construire ce jeu et par là de m'aider dans ma recherche, même si parfois ils auraient bien fait autre chose.

Je remercie mon mari, pour sa patience et pour m'avoir encouragée pendant toutes ces années d'études et pour avoir accepté de relire ce travail. Merci à mes parents d'avoir cru en moi lors du concours.

Merci enfin, à toutes mes amies de promo et futures collègues pour ces 4 années riches en émotions et en travail ! Merci aussi à toute l'équipe d'enseignants, à Mme Lamothe notre directrice et à Mme Biesse pour leurs encouragements et leur patience durant ces années de formation.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	7
CHAPITRE I : LES APPRENTISSAGES	8
I. Quelques définitions	8
II. Les théories de l'apprentissage.....	9
A. Le conflit cognitif de Jean Piaget.....	9
A. Le modèle socio-constructiviste	10
1) Différents modes d'interaction	11
2) Conditions de régulation des conflits cognitifs	11
3) Le rôle du médiateur	12
B. Entreprendre et chercher	13
1) Entreprendre	13
4) Chercher.....	14
5) Entreprendre et chercher dans les apprentissages	14
6) Interaction avec des personnes ressources.....	15
III. La métacognition dans les apprentissages	16
A. Définition	16
1) Deux sous-opérations	16
2) Importance des fonctions exécutives.....	17
B. Intervention d'un médiateur	18
IV. Apprentissages et neurobiologie	19
A. Apprentissage explicite.....	19
B. Apprentissage implicite.....	19
C. Plasticité synaptique	20
D. Le rôle des émotions.....	20
V. Apports des courants psycho-dynamiques	21
A. Importance de la mère	22
B. Altérité et conflit.....	22
C. Pulsions épistémophiliques et sublimation	22
D. Notion d'ignorance	23
E. Supporter la frustration.....	23
F. Facteurs affectifs et émotionnels	24
1) Lorsque l'émotionnel est positif : la motivation.....	24
2) Aspect négatif des émotions : la peur d'apprendre.....	25
VI. Lorsque certains enfants n'arrivent pas à apprendre.....	26
CHAPITRE II : L'ORTHOGRAPHE.....	28
I. Caractéristiques du système graphique français	28
A. Quelques généralités.....	28

B.	Trois niveaux de fonctionnement.....	28
II.	Les stratégies de base de la production écrite.....	29
A.	La voie phonologique.....	30
B.	La voie lexicale.....	30
C.	La stratégie par analogie	30
III.	Les compétences métalinguistiques, pré-requis aux apprentissages	31
A.	La compétence métasyntactique.....	31
B.	La compétence métamorphologique	32
1)	La morphologie lexicale	32
2)	La morphologie grammaticale	33
3)	Importance du repérage des morphèmes.....	33
C.	Les compétences métasémantiques et métalexicales.....	34
D.	Conclusion	34
IV.	L'orthographe grammaticale.....	35
A.	La classe des mots	35
B.	La syntaxe	36
C.	Axe paradigmatique et axe syntagmatique	36
D.	Progression des acquisitions en orthographe syntaxique	37
CHAPITRE III :	LE JEU, MEDiateur DES APPRENTISSAGES.....	39
I.	Définitions	39
II.	Opposition jeu/travail	40
III.	Dimension éducative.....	41
IV.	Intérêts du jeu.....	41
A.	Notion de plaisir.....	42
B.	Espace à part.....	42
C.	Egalité des joueurs	43
D.	Mise en pratique des apprentissages	43
MATERIEL ET METHODE		45
I.	Population	46
A.	Jean	46
B.	Paul	48
II.	Epreuves proposées pour les bilans.....	49
A.	L'E.CO.S.SE : une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique	49
B.	Le questionnaire	51
C.	Chronosdictées : outil d'évaluation des performances orthographiques	51
D.	Repérage des catégories grammaticales sur de l'écrit.....	52
III.	Construction et élaboration du jeu	52
A.	Préambules à la construction.....	53

1)	Lecture d'un texte d'Erik Orsenna.....	53
2)	Constitution de listes.....	53
3)	Choix d'un plateau de jeu.....	54
B.	La construction.....	54
1)	Le plateau de jeu.....	54
2)	Les jeux à inclure dans le jeu.....	55
3)	Les cartes-question.....	58
4)	La grille de points, les pions et la règle du jeu final.....	59
C.	Validation par le jeu.....	60
RESULTATS.....		61
I. Jean.....		62
A.	L'E.CO.S.SE.....	62
B.	Le questionnaire.....	62
1)	Bilan initial.....	62
2)	Bilan intermédiaire.....	63
3)	Bilan final.....	63
C.	Chronosdictées.....	64
1)	Bilan initial.....	64
2)	Bilan intermédiaire.....	64
3)	Bilan final.....	65
4)	Comparaisons et graphiques.....	65
D.	Repérage des catégories grammaticales.....	67
1)	Bilan initial.....	67
2)	Bilan intermédiaire.....	67
3)	Bilan final.....	68
4)	Comparaisons et graphiques.....	69
II. Paul.....		70
A.	L'E.CO.S.SE.....	70
B.	Le questionnaire.....	71
1)	Bilan initial.....	71
2)	Bilan intermédiaire.....	71
3)	Bilan final.....	71
C.	Chronosdictées.....	72
1)	Bilan initial.....	72
2)	Bilan intermédiaire.....	72
3)	Bilan final.....	72
4)	Comparaisons et graphiques.....	73
D.	Repérage des catégories grammaticales.....	73
1)	Bilan initial.....	73
2)	Bilan intermédiaire.....	74

3) Bilan final.....	75
4) Comparaisons et graphiques	75
DISCUSSION	77
I. Interprétation des résultats	78
A. Jean	78
1) L'E.CO.S.SE.....	79
2) Le questionnaire.....	79
3) Chronosdictées.....	80
4) Repérage des catégories grammaticales.....	81
5) Conclusion.....	81
B. Paul	82
1) L'E.CO.S.SE.....	82
2) Le questionnaire.....	83
3) Chronosdictées.....	84
4) Repérage des catégories grammaticales.....	84
5) Conclusion.....	85
II. A la lumière de la théorie	86
A. Entreprendre et chercher	86
B. La motivation	87
C. Les apprentissages et le groupe	88
D. Le comportement métacognitif.....	89
E. Le comportement métalinguistique	90
F. La notion de règle	90
III. REFLEXIONS OUVERTES	91
A. Le jeu.....	91
1) L'initiative	91
2) Extensions possibles du jeu.....	92
B. L'évaluation et la prise en charge.....	93
C. La population.....	94
CONCLUSION.....	95
BIBLIOGRAPHIE.....	97
ANNEXES.....	102

Lorsqu'on lui pose la question « Qu'évoque pour toi le mot grammaire ? », Amélie, 14 ans, élève de 3^{ème} en collège classique, ne cherche pas longtemps avant de lâcher avec une moue quelques mots : « règles d'orthographe, conjugaison, faute, français, règle de a/à... »

A la même question, Paul, 14 ans, en ITEP, nous répond : « J'ai déjà entendu ce mot... j'en ai déjà fait... ». Quant à Jean, 12 ans, lui aussi en ITEP, il nous dit « c'est écrire... ; ça me fait penser à ma grand-mère. »

Apprendre est une aventure de chaque instant. Or, certains enfants ont plus de difficultés que d'autres à s'investir dans les apprentissages. Les orthophonistes confrontés, au quotidien, aux prises en charge d'enfants et jeunes en retard scolaire, savent que les origines des difficultés des acquisitions peuvent être variées : trouble spécifique des apprentissages (tous les troubles connus sous le surnom de « dys »), trouble attentionnel, difficulté à appréhender l'objet de connaissance, etc. Dès lors, ces professionnels s'efforcent d'adapter au mieux leurs techniques de rééducation. Parmi ces jeunes pris en charge, il y a ceux qui ont connu l'échec scolaire et qui, de surcroît, développent des troubles du comportement qui viennent entraver un peu plus leurs apprentissages. Ces jeunes, souvent mis à l'écart du système scolaire classique, sont pourtant en capacité d'apprendre.

Les mécanismes en jeu dans les apprentissages sont complexes. De nombreuses théories tentent de les expliquer, tantôt sous l'angle de la psychologie cognitive, tantôt sous la perspective des théories psychanalytiques, ou encore par le biais de la biologie. Elles ne s'excluent pas forcément les unes les autres, et peuvent être habilement considérées afin de tenter de saisir au mieux ce qui peut faire défaut chez ces jeunes en mal d'apprendre.

Pour ces enfants, le mot « grammaire » n'évoque pas grand-chose, si ce n'est une vague ressemblance avec le mot « grand-mère ». Il faut pourtant le resituer, car la conscience syntaxique et l'orthographe grammaticale seront l'objet des apprentissages proposés. Savoir reconnaître un mot parmi d'autres, pouvoir en identifier les caractéristiques, lui donner un genre, savoir s'il est au singulier ou au pluriel. Voilà autant de tâches qui paraissent inutiles à celui qui les isole, mais qui sont pourtant essentielles pour la compréhension de la langue et la mise en place de l'orthographe grammaticale.

Afin d'entrer dans ces apprentissages, le jeu nous paraissait être le meilleur support. Tandis que les jeux existent sous de multiples formes, l'hypothèse posée ici n'était pas de savoir si un autre jeu inventé aurait des conséquences positives sur l'apprentissage en matière de notions grammaticales. En revanche, nous voulions tester ici la pertinence de l'inclusion de ces jeunes dans l'élaboration et la construction même d'un jeu auquel ils auraient participé en choisissant le support et les règles. En les associant ainsi à la démarche d'élaboration de l'activité, nous espérons améliorer, chez eux, l'assimilation des notions de nature des mots et des règles d'accords en genre et nombre.

INTRODUCTION

CHAPITRE I : LES APPRENTISSAGES

La construction d'un savoir est une aventure difficile. De nombreux chercheurs psychologues, psycholinguistes et psychanalystes se sont penchés sur les mécanismes en jeu dans les apprentissages. Au fil du temps, plusieurs théories ont vu le jour. Certaines ont été oubliées, les autres ont marqué les esprits. Elles ne mettent pas toutes les mêmes éléments au cœur de leurs modèles et peuvent parfois être contradictoires.

Avant de voir quelques théories, il est essentiel de définir les notions clés qui seront abordées. Puis nous étudierons quelques perspectives théoriques, au premier rang desquelles le conflit cognitif défini par Jean Piaget, qui nous a paru essentiel dans notre approche de l'acte d'apprendre. Il a été enrichi par les réflexions menées par les socioconstructivistes qui introduisent la notion de relation et de contexte dans l'apprentissage. Ce dernier est aussi à explorer du point de vue de la métacognition qui nous amène à parler des fonctions exécutives, que nous envisagerons dans une quatrième partie. Nous ferons ensuite un bilan des mécanismes biologiques sous-tendant ces apprentissages. Nous prolongerons cette approche par l'apport des théories psycho-dynamiques, en cinquième partie, pour aborder, en particulier l'impact des émotions et de la motivation dans les apprentissages.

I. Quelques définitions

Le dictionnaire de psychologie donne cette définition de l'apprentissage : c'est un « *changement dans le comportement d'un organisme (c'est-à-dire ses activités motrices ou mentales) résultant d'une interaction avec le milieu et se traduisant par un accroissement de son répertoire. L'apprentissage se distingue des changements comportementaux survenant à la suite de la maturation de l'organisme.* » (Simon, in Doron et Parot, 1991, p 49)

B. Troadec et C. Martinot (Troadec et Martinot, 2003) rapportent que certains auteurs tenant de la position innéiste, comme Noam Chomsky, tendent à considérer que la notion même de théorie d'apprentissage est aberrante. Pour eux, l'accent est à mettre sur la maturation, c'est-à-dire, sur le développement interne de l'organisme. Le dictionnaire de psychologie apporte quelques précisions sur cette dernière notion : « *Dans une acception stricte, le mot maturation désigne la mise en place des conditions organiques de l'émergence de comportements ne dépendant pas, ou guère, de l'exercice ou de l'apprentissage.* » (Prévost et Richelle, in Doron et Parot, 1991, p 421).

Il convient de distinguer encore une troisième notion, qui, selon les théories peut être indépendante ou en lien avec les apprentissages. Il s'agit de la notion de développement. Ce même dictionnaire stipule que « *le développement conduit l'entité concernée d'un état initial réputé simple ou primitif à un état final considéré comme plus complexe, plus stable, voire comme définitif.* » (Bronckart, in Doron et Parot, 1991, p 197).

Ainsi, Jean Piaget (Troadek et Martinot, 2003) définit ses stades de développement comme indépendants et précédant tout apprentissage. Pour d'autres, l'apprentissage, qui complexifie ou remplace les réactions initiales innées, est assimilé au développement. C'est le cas des théories behavioristes avec Pavlov, Watson, Skinner. Enfin, un troisième type de théories (Troadek et Martinot, 2003), synthèse des deux approches précédentes, considère le développement comme l'interaction entre la maturation du système nerveux et les apprentissages. La maturation permet de meilleurs apprentissages et les apprentissages contribuent à la progression, dans certaines limites, de la maturation.

II. Les théories de l'apprentissage

Plusieurs théories existent autour des apprentissages. Un courant fonctionnaliste, avec W. James et J. Dewey, se construit sur le principe que l'objet de tout apprentissage doit avoir un sens, une fonction. Parallèlement, le courant behavioriste, avec Skinner, pose qu'il faut qu'une tâche soit répétée de nombreuses fois, par association à une récompense ou à une punition pour que l'apprentissage se fasse. Ce dernier est donc basé sur la répétition et les étapes successives. Cela permet la maîtrise d'un élément qui, cumulé à un autre, amène à une autre maîtrise. On conditionne alors par la récompense. Le modèle constructiviste, avec Jean Piaget, pense que le développement cognitif est le fruit d'actions entre l'individu et son environnement. Apprendre, c'est développer de nouveaux schèmes d'action. La théorie de J. Piaget (1896-1980) repose sur une conception biologique de l'apprentissage ; la capacité d'apprendre est liée au développement de l'enfant. C'est sous cet angle du conflit cognitif que nous aborderons les apprentissages.

A. Le conflit cognitif de Jean Piaget

Piaget est particulièrement intéressé par les interactions entre le sujet et son milieu, tant au niveau biologique que dans le processus intellectuel. Il remarque que le sujet, par sa confrontation avec l'environnement extérieur qui le sollicite et exerce sur lui des contraintes, se trouve dans un état de déséquilibre cognitif. Il développe alors à son tour un mécanisme d'équilibration, que Piaget

nomme adaptation (Piaget, in J-M Dolle, 1999). Ce mécanisme d'adaptation est un équilibre entre assimilation, c'est-à-dire incorporation d'éléments du milieu à la structure, et accommodation, c'est-à-dire modification de la structure en fonction des modifications du milieu (Piaget, in J-M Dolle, 1999). Il en résulte que la structure interne du sujet se construit progressivement, par étapes d'équilibrations successives, suite à des conflits cognitifs. Ceux-ci, chez Piaget ont une importance capitale car ils sont la source du processus de développement.

Par ailleurs, Piaget accorde une importance toute particulière à l'action, c'est-à-dire l'assimilation (Troader et Martinot, 2003), du sujet sur son environnement : l'action, pour lui, est le moteur de toute construction mentale. Il ne suffit pas de voir, il faut expérimenter. C'est dans l'action que l'homme acquiert ses connaissances. « *Il n'existe pas (...) de structures cognitives a priori ou innées : seul le fonctionnement de l'intelligence est héréditaire et il n'engendre des structures que par une organisation d'actions successives exercées sur les objets.* » (Piaget, 1979, p 53).

Le sujet intériorise peu à peu toutes les structures de ses actions pour leur donner le statut d'opérations, c'est-à-dire, dans le langage de Piaget (Troader et Martinot, 2003), d'actions intériorisées et réversibles. Autrement dit, le sujet agit d'abord sur le réel concret puis représenté, et enfin, sur le monde de l'abstrait.

Chaque intériorisation et chaque organisation nouvelle des processus cognitifs vont donner lieu à des stades et le passage au stade suivant sera initié par un conflit cognitif ainsi que par un déséquilibre.

Ainsi, le développement de l'intelligence se fait par différentes étapes appelées stades : le stade sensori-moteur (jusqu'à 2 ans) qui caractérise l'intelligence dite pratique et antérieure au langage ; le stade des opérations concrètes (de 2 à 11-12 ans) qui caractérise l'intelligence dite préopératoire qui correspond au passage de l'action directe à l'action intériorisée via la pensée symbolique ; et enfin, le stade des opérations formelles (11-12 ans à 16 ans) qui caractérise l'intelligence hypothético-déductive.

Cependant, il est reproché à Piaget de ne pas s'intéresser aux aspects sociaux et affectifs du développement (Troader et Martinot, 2003). L'enfant est pour lui un « enfant-tout-court », et non pas un « enfant-en-contextes » sociaux et/ou culturels (Troader et Martinot, 2003).

A. Le modèle socio-constructiviste

Dans les années 1980, des études menées par différents chercheurs comme Doise et Mugny (Troader et Martinot, 2003), montrent que les changements dans les stades ou sous-stades sont plus importants lorsque l'enfant est en situation interindividuelle que lorsqu'il est en situation

individuelle. Ces chercheurs sont influencés par les travaux de Henri Wallon, dont l'approche de l'enfant est globale, et de Lev Vygotski, qui met l'accent sur le rôle de l'environnement dans les apprentissages. Pour ce dernier, l'apprentissage est un fait social. Les activités réalisées en collaboration et l'imitation des pairs et de l'adulte favorisent le développement cognitif. C'est le modèle socioconstructiviste.

Alors que Piaget mettait l'accent sur le conflit cognitif et la décentration de soi, les socio-constructivistes démontrent que ceux-ci doivent être accompagnés d'un désaccord social, autrement dit avec un partenaire, afin d'être optimal. D'après W. Doise et G. Mugny (Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny et Butera, 2008), le conflit sociocognitif permet une prise de conscience indispensable à la décentration, ainsi que de l'existence de réponses différentes. De plus, ce type de conflit, à partir de réponses divergentes, favoriserait un engagement cognitif actif pour coordonner idées et actions.

1) Différents modes d'interaction

Des recherches ont mis en évidence différents types de dynamiques interactives, telles que le guidage, la tutelle, la co-construction des connaissances ou les confrontations de points de vue (Buchs et al., 2008).

Au sein de ces dynamiques, J. Bruner (Troader et Martinot, 2003) distingue deux modes de relations : les relations asymétriques, et les relations symétriques. Ces dernières impliquent une co-construction des connaissances, tandis que dans les premières on assiste à une transmission du savoir ou à une exposition. Les relations asymétriques peuvent se retrouver entre un expert et un novice, mais aussi entre pairs lorsque l'un est plus compétent que l'autre.

Ces diverses situations engendrent des conflits cognitifs qui sont vus comme essentiels pour la stimulation du développement cognitif. Or, C. Buchs, C. Darnon, A. Quiamzade, G. Mugny et F. Butera (Buchs et al., 2008) montrent que selon les conditions, les situations de conflit ne sont pas toutes bénéfiques.

2) Conditions de régulation des conflits cognitifs

La confrontation de points de vues entre partenaires peut ne pas être toujours bénéfique. Elle nécessite des conditions qui rendent les conflits cognitifs constructifs.

C. Buchs, et al. (Buchs et al., 2008) expliquent ainsi que, lorsque, dans un groupe en situation d'apprentissage, les membres ne sont pas d'accord et recherchent une réponse commune

en acceptant la discussion, les bénéfices en terme de motivation, et de cognition sont importants. De plus, on observe une augmentation de la curiosité épistémique, c'est-à-dire de la motivation pour comprendre et acquérir de nouvelles connaissances. En revanche, lorsque les membres refusent le conflit et trouvent un consensus rapidement, les bénéfices sont moindres. Cette stratégie d'évitement du conflit engendre une attitude de complaisance, c'est-à-dire d'acceptation de la réponse du partenaire sans examen critique, et donc sans engagement cognitif. Cette attitude se retrouve en particulier chez des individus qui ont peur d'être moins compétents. Ces auteurs estiment que les relations asymétriques favorisent la complaisance.

En plus de cette attitude, adoptée par l'apprenant, d'acceptation de la divergence et de discussion, ou de complaisance, le contexte dans lequel se déroule le conflit conditionne de manière tout aussi déterminante, le résultat de la confrontation. En effet, des études (Buchs et al., 2008) ont montré que le contexte avait des répercussions importantes. Lorsque ce dernier est compétitif, par opposition à coopératif, on assiste plus facilement à des manifestations de réactions défensives. L'apprenant se sent menacé dans ses compétences propres et dès lors campe sur ses positions et refuse d'intégrer les positions alternatives. La régulation du conflit est alors relationnelle et non plus épistémique, ou sociocognitive. Dans le premier cas, les participants sont concentrés sur la comparaison sociale des compétences alors que dans le second, ils sont centrés sur la résolution de la tâche. En général, la stratégie défensive est adoptée lorsque l'apprenant s'oriente vers un but de performance et non de maîtrise.

Cependant, cette attitude défensive ne serait pas forcément engendrée par le fait que l'interlocuteur détient une compétence supérieure, mais davantage parce qu'il impose son statut et amène les apprenants à reconnaître leur incompetence. Elle est donc liée au contexte plus qu'à la personne. Dans une comparaison non compétitive, les apprenants acceptent bien plus volontiers de reconnaître la compétence de l'autre et traitent alors les informations de manière plus adaptée.

Ainsi ces auteurs ont montré que le mode d'interaction peut ou non favoriser les apprentissages et que le contexte a une place importante dans l'acceptation du conflit cognitif ou non.

3) Le rôle du médiateur

Pour sortir d'un enfermement où le rapport au savoir peut devenir conflictuel, J. Bruner (Aumont et Mesnier, 1992), qui s'inspire à la fois de Piaget et de Vygotski, propose la fonction de médiateur pour accompagner l'apprenant dans l'action et l'exploration qui lui permettront d'acquérir de nouvelles connaissances. Il préconise, en effet, une pédagogie de la découverte dans laquelle l'enseignant a un rôle capital de médiateur et non plus de détenteur exclusif du savoir.

Ce personnage est d'abord celui qui reconnaît et suscite le sentiment de compétence en proposant un enjeu à l'apprenant, tout en lui manifestant sa confiance. Dès lors, tout médiateur accepte de ne pas être le détenteur du savoir qui exclurait la relation directe de l'apprenant à l'objet de connaissance. Il ne fait donc pas écran entre l'objet de savoir et l'apprenant. Tel que décrit par Bruner, il doit accepter la perte de pouvoir afin de se tenir à bonne distance de toute relation fusionnelle avec son savoir ou avec l'apprenant.

Le médiateur ne se substitue pas à l'apprenant, il fournit un étayage à travers 3 fonctions (Bruner cité par Aumont et Mesnier, 1992) :

- « l'enrôlement » du sujet à la tâche, moment où le tuteur cherche à éveiller son intérêt et son adhésion envers les exigences de la tâche à accomplir
- « la réduction des degrés de liberté » qui consiste à supprimer certains obstacles ou à simplifier la tâche en réduisant le nombre des actes nécessaires pour atteindre la solution
- « le maintien de l'orientation » par lequel le tuteur incite le sujet à poursuivre l'objectif principal et les objectifs intermédiaires nécessaires pour accomplir toute tâche.

Le médiateur aide l'enfant à donner du sens à son action et à créer des liens avec les savoirs ou savoir-faire antérieurs.

B. Entreprendre et chercher

Une approche encore différente, et tout aussi intéressante, développée par B. Aumont et P-M. Mesnier (Aumont et Mesnier, 1992), consiste à définir l'acte d'apprendre comme la résultante de deux processus : chercher et entreprendre. Partant du constat que la position de l'apprenant était souvent « un impensé », ils évaluent les qualités requises pour affronter un apprentissage.

1) Entreprendre

S'appuyant sur des enquêtes menées auprès d'entrepreneurs, ces auteurs définissent l'action d'entreprendre comme le fait de vouloir mener à bien un projet. On y trouve une dimension pratique où s'interpénètrent affectif et cognitif.

Pour que cette action soit pleinement efficace, ils soulignent l'importance de la pleine liberté du choix de l'entrepreneur. Dès lors, il sera capable de prendre des risques, souvent inhérent à ce processus, et il lui faudra parfois transgresser des règles apprises pour explorer de nouveaux espaces ; entreprendre, c'est également s'appuyer sur des connaissances antérieures et les

confronter à l'expérience. Mais c'est aussi anticiper : le projet précède l'objet. Pour tout cela, l'entrepreneur doit pouvoir s'appuyer sur une image de soi suffisamment solide car entreprendre, c'est aussi être confronté à l'échec, avoir des moments de doute et devoir gérer des périodes de crise.

4) Chercher

La démarche de recherche, nécessite curiosité et avidité de savoir. On y trouve également une dimension affective. En effet, il faut de la motivation pour endurer la phase d'investigation qui est une période de relation à l'objet difficile à vivre lorsqu'il n'est pas encore bien défini. En outre, il faut accepter des étapes d'attente, de lectures, d'écoute de soi et des autres. Selon ces auteurs, les tâtonnements inévitables à cette étape sont une perte de temps nécessaire.

Chercher correspond à une activité exploratoire où le sujet est en relation directe et personnelle avec l'objet à connaître. « *On ne comprend réellement les faits et les interprétations qu'en s'adonnant soi-même à une recherche.* » (Piaget, 1969, p 190). Chercher favorise le questionnement et la transformation des conceptions par le conflit cognitif. Pour Bruner (Aumont et Mesnier, 1992), qu'il s'agisse d'un élève en cours élémentaire ou d'un chercheur, l'activité intellectuelle est la même.

5) Entreprendre et chercher dans les apprentissages

Ainsi, selon ces auteurs, cette démarche « chercher-entreprendre », transposée chez le sujet apprenant, doit lui permettre d'accepter la remise en question et le doute inhérents à l'acquisition de nouveaux savoirs, et de prendre en compte plus facilement des questionnements cognitifs, sans être trop menacé dans son narcissisme. De plus, le fait d'entreprendre permet au sujet de faire appel à ses aspirations de liberté et de responsabilité, qui vont rendre possible l'appropriation de l'objet qu'il n'aura pas forcément choisi. L'apprenant entre alors dans une démarche d'intégration des savoirs ou savoir-faire, nécessaires à la réalisation d'un projet. Le « chercher-entreprendre », en réconciliant la main et le cerveau, selon l'expression d'Aumont et Mesnier, favorise, pour l'apprenant, l'accession à de nouveaux savoirs, et non simplement l'adoption des dires du maître.

La dimension théorique n'est dès lors plus clivée du registre corporel et psycho-affectif de l'individu qui se trouve pleinement engagé dans une relation avec l'objet.

Or, toujours selon Aumont et Mesnier, dans le système scolaire, une majorité des enseignants vit les processus entreprendre et chercher comme contradictoires. Ils instaurent dès lors

un cloisonnement entre les deux. La « joie entrepreneuriale du succès » est, selon ces auteurs, trop peu partagée dans l'univers scolaire où les examens et concours prennent beaucoup de place, et où les enseignements ne sont pas reliés les uns aux autres.

6) Interaction avec des personnes ressources

Par ailleurs, Aumont et Mesnier reprennent la notion, développée par Bruner, de médiation. En effet, pour eux, l'action « chercher-entreprendre » doit être stimulée par des moyens ou des personnes qui exercent une fonction de médiation auprès du sujet. Cette médiation peut aussi avoir une fonction d'organisation de l'objet. Le médiateur permet à l'apprenant de se poser les bonnes questions, tout en le laissant maître et responsable de son action de chercheur et d'entrepreneur. Il lui permet aussi de ne pas perdre de vue l'objectif final à atteindre, qu'il faut parfois mettre entre parenthèses, le temps d'approfondir une notion parallèle nécessaire.

Mais il doit aussi veiller à ne pas prendre la place de l'apprenant ni lui éviter la situation de conflit cognitif. Car certains apprenants choisissent d'accepter par complaisance la réponse de l'enseignant pour éviter le travail cognitif qui, seul, peut leur faire acquérir les bonnes connaissances.

De plus, l'étayage peut aussi se faire dans la confrontation avec les pairs. Le conflit socio-cognitif est une condition essentielle de la construction d'un savoir.

Construire un savoir dans une perspective de « chercher-entreprendre », c'est donc, selon ces auteurs, accepter de passer par des étapes de recherche et de mise en questionnement, mais aussi par une prise en charge de l'objet de façon entrepreneuriale. Dans cette vision, les individus se structurent par l'interaction entre trois dimensions constitutives du sujet : la dimension théorique, la dimension pratique et la dimension sociale.

Par ailleurs, ces processus, précisent ces auteurs, incitent à une activité métacognitive, qui est une composante essentielle de l'acte d'apprendre. En effet, l'apprenant doit apprendre à savoir comment il fonctionne et ce qu'il lui faut mettre en œuvre pour arriver au but.

Voyons donc plus précisément en quoi consiste la métacognition et quel est son rôle dans les apprentissages.

III. La métacognition dans les apprentissages

Dans les années 1970, ce ne sont plus seulement les processus mentaux en jeu dans le traitement des informations internes et externes qui intéressent les chercheurs. Une nouvelle question émerge : les connaissances et la conscience que nous avons de notre propre fonctionnement ont-ils un effet sur les apprentissages ? John Flavell (Dunlosky et Metcalfe, 2009), psychologue spécialisé dans le développement cognitif de l'enfant, est l'un des premiers à souligner l'importance de ces aspects, autrement dit de la métacognition, dans l'éducation et les apprentissages.

A. Définition

Le préfixe grec « méta » signifiant « sur, à propos », la métacognition peut se définir comme une cognition sur la cognition, c'est-à-dire une connaissance de second ordre. Elle est définie par B.-M. Barth (Aumont et Mesnier, 1992, p 201) comme « *le besoin d'analyser et de réfléchir sur la démarche cognitive, et la capacité de mettre en œuvre consciemment un raisonnement.* » Autrement dit, c'est l'ensemble des connaissances et des croyances que nous possédons sur nos propres processus cognitifs passés, présents ou futurs.

1) Deux sous-opérations

J. Dunlosky et J. Metcalfe (Dunlosky et Metcalfe, 2009) décomposent la métacognition en deux sous-opérations. Il y a, d'une part, un processus d'introspection, littéralement « le regard intérieur », et d'autre part, l'exploitation de ces informations introspectives.

a. L'introspection

L'introspection est la capacité d'accéder mentalement à nos opérations mentales, de les rapporter à nous-mêmes ou à autrui.

J. Flavell s'intéresse tout particulièrement à la manière dont l'enfant se représente ses propres connaissances. Selon lui, la manière dont l'enfant conçoit le fonctionnement de sa mémoire va influencer la manière dont il recherchera l'information. Savoir que l'on sait, et savoir que l'on ne sait pas, sont des opérations métacognitives, comme aussi penser avoir fait une erreur ou avoir besoin de revenir en arrière.

b. L'utilisation des informations

Le second volet porte sur l'utilisation que l'on fait de ces informations introspectives. Dans la littérature psychologique, on trouve les termes de « contrôle cognitif », « contrôle métacognitif » ou encore « monitoring ». Il s'agit, en fait, de la capacité de réguler nos propres processus mentaux en fonction de nos introspections. Par exemple, changer de stratégie parce qu'on voit que celle qui est prise n'est pas bonne. En d'autres termes, comme le soulignent B. Troadec et C. Martinot (Troadec et Martinot, 2003), la métacognition inclut les capacités exécutives et attentionnelles de traitement et de régulation des activités cognitives de l'individu.

2) Importance des fonctions exécutives

a. Définition

Lorsqu'il définit la métacognition, Flavel introduit la notion de contrôle actif :

« Entre autres choses, la métacognition renvoie au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus en relation avec les données ou objets cognitifs sur lesquels ils portent, normalement en fonction d'un but ou d'un objectif concret. » (Gombert, 1990, p 17). Or, ces activités d'orchestration ne sont pas autre chose que ce que l'on appelle le contrôle exécutif.

On peut définir celui-ci comme un ensemble de processus de haut niveau tels que l'inhibition d'un comportement automatique, la planification d'un nouveau comportement, la flexibilité ou la capacité de passer aisément d'une tâche ou d'une pensée à l'autre.

Ces fonctions mentales supérieures ont un rôle majeur à jouer dans les apprentissages car elles vont permettre de remettre à plus tard une autre tâche ou une émotion potentiellement envahissante, pour mobiliser les capacités attentionnelles nécessaires, et décider de la stratégie à employer pour apprendre et mémoriser. Elles permettent aussi de changer de point de vue, de réévaluer une situation ou de s'adapter à une situation non familière.

b. Facteurs influençant les fonctions exécutives

M. Van der Linden (Van der Linden, 2009) rappelle que les fonctions exécutives sont en partie déterminées par des facteurs génétiques. Tout le monde n'est pas doté du même potentiel génétique, y compris en ce qui concerne les capacités exécutives.

Toutefois, il note que les fonctions exécutives n'arrivent à maturité qu'à la fin de l'adolescence. Les zones cérébrales dévolues à ces fonctions supérieures sont les régions frontales

et pariétales. Ainsi, ce système n'arrive à sa pleine potentialité que relativement tard. Ceci sous-entend que la plasticité cérébrale demeure importante tout au long de cette période et que le principe de maturation est encore à l'œuvre chez les adolescents. Ce principe consiste en une élimination des synapses surnuméraires et au renforcement des connexions pertinentes.

De ce fait, une conséquence importante émerge : les stimulations en matière de contrôle exécutif sont longtemps pertinentes. Mais, selon l'auteur, c'est en particulier les interactions sociales et surtout les interactions avec les parents qui influencent la capacité à faire correctement appel aux fonctions exécutives. Citant Eisenberg et ses collaborateurs, il rapporte que les capacités d'autocontrôle volontaire d'enfants de 11 ans peuvent être prédites à partir de la qualité des interactions des parents avec ceux-ci à l'âge de 9 ans. Et les capacités d'autocontrôle des enfants de 11 ans prédisent à leur tour des problèmes comportementaux à l'âge de 13 ans.

Un autre facteur influençant les fonctions exécutives serait, d'après Van der Linden et ses collaborateurs (Van der Linden, 2009), la qualité et la quantité de sommeil chez les adolescents. De fait, il a été repéré que des mauvaises habitudes de sommeil étaient associées chez ces derniers à de moins bonnes capacités de contrôle exécutif, à plus de problèmes de comportement et à des résultats scolaires faibles.

Un autre point important porte sur le fait que les performances métacognitives se travaillent (Dunlosky et Metcalfe, 2009). Il faut être confronté plusieurs fois au fait qu'on ne sait pas, avec feedback, pour l'enregistrer et s'améliorer.

B. Intervention d'un médiateur

Encore une fois, les chercheurs notent l'importance de la présence d'un médiateur.

La prise de conscience favorise le processus d'intériorisation de l'action. Mais celle-ci sera plus efficace si, selon J. Bruner (Bruner, 1983), l'identification des stratégies et l'analyse des effets de l'acte se font avec l'intervention du médiateur. En particulier, ce dernier aidera l'individu à transférer les compétences acquises à d'autres situations.

Or, B. Aumont et P.-M. Mesnier constatent que l'apprenant ne connaît pas toujours bien son fonctionnement. Si nous lui posons des questions telles que « comment as-tu fait pour comprendre ? », « Qu'est-ce que tu ne sais pas ? », « Comment peux-tu trouver l'information pertinente ? », « Comment peux-tu faire pour apprendre mieux ? », il ne saurait pas forcément répondre.

C'est donc cela qu'il faut apprendre aux enfants. C'est, pour J. Flavell, une part extrêmement importante des apprentissages, voire la plus importante, car c'est celle qui lui permet d'apprendre à apprendre (Troadec et Martinot, 2003).

IV. Apprentissages et neurobiologie

Comme nous l'avons vu plus haut, l'apprentissage désigne le fait d'acquérir de nouvelles connaissances. Des études sur des patients cérébro-lésés (Kandel et Hawkins, 1992) ont permis de distinguer au moins deux mécanismes de leurs acquisitions : l'apprentissage explicite, qui dépend du registre conscient, et l'apprentissage implicite, qui dépend du registre inconscient. Les informations ainsi acquises sont ensuite stockées en mémoire.

A. Apprentissage explicite

L'apprentissage explicite survient à la suite d'une seule expérience, d'une seule exposition aux stimuli. Il est rapide, nécessite souvent l'association de stimuli simultanés et forme des souvenirs d'évènements localisés dans le temps et l'espace.

G. Chapelle (Chapelle, 2009) souligne que les apprentissages scolaires reposent massivement sur des apprentissages explicites. Ceux-ci vont nécessiter toute l'attention de la personne et surtout son engagement conscient et volontaire dans l'acte d'apprendre.

B. Apprentissage implicite

A l'inverse, l'apprentissage implicite résulte de l'exposition répétée au stimulus. Il est lent et donne des connaissances sur les relations entre les évènements. Par ce mécanisme, le sujet améliore ses compétences sans qu'il soit à même de décrire précisément ce qu'il a appris, ni comment il l'a appris. Cet apprentissage met en œuvre des systèmes de mémoire qui n'utilisent pas les connaissances de l'individu. On trouve dans ce domaine, par exemple, l'apprentissage d'une langue maternelle ou la capacité à faire des catégories mentales parmi les objets de l'environnement.

Pour Axel Cleeremans (Chapouthier et al., 2006), chercheur en sciences cognitives, du fait de la plasticité cérébrale, on apprend en permanence. Le cerveau traite constamment de nouvelles données et il en garde la trace. Le fait de lui présenter ces mêmes informations par la suite va renforcer cette première familiarisation. Aussi préconise-t-il une pratique régulière, une exposition aussi fréquente que possible aux apprentissages.

Cependant, dans ce contexte, S. Pacton (Chapouthier et al., 2006) souligne un point important : il ne faut pas confondre absence d'intention et absence d'attention. On peut apprendre sans intention mais l'attention est toujours une condition nécessaire.

C. Plasticité synaptique

A l'origine, selon J. LeDoux (LeDoux, 2006), le cerveau n'était pas prévu pour les apprentissages, mais la plasticité synaptique permet l'apprentissage en modifiant les connexions. De nouvelles connexions peuvent toujours s'établir.

Au moment de la naissance, on constate une prolifération synaptique, c'est-à-dire des liaisons entre neurones. Puis tout au long de l'enfance, on assiste à une sélection des synapses fonctionnelles avec, en parallèle, une suppression des synapses non fonctionnelles, jusqu'à aboutir à une densité égale à celle de l'adulte entre 11 et 16 ans. Chez l'enfant, la faculté de connexions entre les neurones permet tous les apprentissages.

L'augmentation du nombre de synapses correspondant à l'augmentation de la substance grise dans le cerveau assure un meilleur traitement de l'information. Mais ce n'est pas la seule modification observée au cours des apprentissages (Scholtz et Klein, 2011) : la substance blanche constituée des fibres nerveuses recouvertes de myéline évolue également. La couche de myéline s'épaissit, ce qui permet une optimisation de la transmission de l'information. E. Kandel (Kandel, 2007) s'est penché tout particulièrement sur le fonctionnement cellulaire en jeu lors de ces apprentissages et il a pu montrer qu'il existe effectivement des modifications différentes des synapses selon le mode d'apprentissage.

D. Le rôle des émotions

Nous venons de voir qu'au cours des apprentissages, le cerveau se modifie selon le principe de plasticité cérébrale. Longtemps, ce principe n'a été envisagé que pour la cognition (Lotstra F, 2002). Or, les informations chargées émotionnellement sont souvent mieux rappelées et reconnues que les informations neutres. Aujourd'hui, il a été démontré le rôle important que jouent les émotions dans la mise en mémoire et les apprentissages. Peur ou plaisir, chacune de ces émotions influence le cerveau en positif ou négatif.

Jusqu'à un passé récent, on pensait qu'il existait des centres spécifiques et uniques, traitant l'un du langage, l'autre de vision, un autre encore des émotions, etc. Or, les recherches actuelles (F. Lotstra, 2002) ont mis en évidence que différentes zones du cerveau sont liées et fonctionnent en « systèmes composés » et non plus en centres uniques.

De nombreux scientifiques, dont LeDoux (Lotstra, 2002), ont renoncé au concept de système limbique, considérant qu'il était démodé. Cependant, ce terme continue d'être utilisé, davantage comme commodité langagière, pour décrire les unités ou circuits neuronaux de chaque émotion. Les structures concernées et regroupées sous le vocable de système limbique sont : le noyau

amygdalien, le noyau accumbens, l'hippocampe, l'hypothalamus, le thalamus ainsi que certaines aires du cortex préfrontal et du cortex temporal.

L'amygdale, richement connectée à diverses structures cérébrales, joue un rôle particulièrement important dans la gestion des émotions surtout négatives, comme la peur. Mais, en interaction avec l'hippocampe, elle joue aussi un rôle crucial dans la mémorisation des émotions. L'amygdale prépare cette dernière à évaluer si les conditions de mise en mémoire à long terme sont réunies, ou bien, si l'événement générateur d'émotions peut être oublié. En effet, des études de neuro-imagerie (Giffard, 2008) ont montré l'implication et le rôle modulateur de l'amygdale dans l'encodage, le stockage et le rappel des souvenirs émotionnels, en particulier négatifs.

Lorsqu'il y a plaisir, il y a activation d'un système appelé « système de récompense » (Lotstra, 2002). Il s'agit d'une voie dopaminergique qui s'étend du tronc cérébral au cortex frontal et à l'accumbens, un noyau situé à l'avant du cerveau. Les corps cellulaires de ces neurones à dopamine sont rassemblés dans la partie supérieure du tronc cérébral, dans un petit noyau dit « aire tegmentale ventrale ». Toute situation liée au plaisir active ce circuit et libère de la dopamine dans l'accumbens, mais aussi dans l'hippocampe (Lestienne, 2009). Cette arrivée massive entraîne une potentialisation à long terme, c'est-à-dire un renforcement des liaisons synaptiques de l'hippocampe. Ainsi la mémorisation se trouve renforcée. De nombreux auteurs témoignent du fait que la qualité de nos souvenirs est bien meilleure lorsque l'on a ressenti de telles émotions : le contexte émotionnel, de peur ou de plaisir, favorise la mise en mémoire.

V. Apports des courants psycho-dynamiques

Nous avons vu que la construction des structures opératoires, en particulier telle que définie par J. Piaget et reprise par les courants socioconstructivistes, est indispensable pour l'acquisition de nouvelles connaissances. Mais, comme l'indiquent M. Perret-Catipovic et S. Perret-Vionnet (Perret-Catipovic et Perret-Vionnet, 1992), il faut aussi considérer le lieu dans lequel ces structures peuvent fonctionner et s'activer. C'est ce que tentent de faire les théories psycho-dynamiques, prenant le sujet avec ses composantes affectives et cognitives, et avec son histoire. L'angle d'analyse est, dès lors, totalement différent.

Un certain nombre de psychanalystes ont théorisé le désir de connaissance, l'appelant tantôt « pulsion à connaître » avec Bion, « pulsion d'investigation » ou « pulsion épistémophilique » avec Freud. Ils ont décortiqué les mécanismes qui mènent de la dépendance à la pensée de l'autre à une autonomie de penser.

A. Importance de la mère

Reprenant les théories de Bion, M. Perret-Catipovic et S. Perret-Vionnet (Perret-Catipovic et Perret-Vionnet, 1992), expliquent que c'est la relation maternelle, d'abord fusionnelle, qui va inscrire le bébé dans une continuité vécue. La mère, par son autonomie de pensée personnelle, a les outils pour penser son enfant, pour recevoir et transformer les décharges de son enfant et les lui renvoyer dans une continuité de liens (« rêverie », « fonction alpha »). C'est parce que le bébé aura été pensé par sa mère qu'il pourra à son tour commencer à penser et à se penser.

Selon Freud (Aumont et Mesnier, 1992), la mère est le premier objet d'investissement, le premier objet à connaître. Pour Bion (Aumont et Mesnier, 1992) c'est la relation sein-bébé qui fait surgir le désir de connaître, lui-même à l'origine du désir d'apprendre. Pour Bion autant que pour M. Klein, (Aumont et Mesnier, 1992) la mère est objet d'amour et de haine, mais aussi objet de connaissance. C'est le conflit affectif qui engendre le conflit cognitif, facteur majeur de la construction des concepts et de la pensée créatrice.

De ce premier investissement dépend, selon ces auteurs, la capacité à investir les objets du monde extérieur. Ce n'est qu'à partir de là que pourra se mettre en place le processus d'assimilation de Piaget, qui sera coloré par la qualité des premières expériences émotionnelles, gratifiantes et frustrantes, expériences de satisfaction et de manque.

B. Altérité et conflit

Le concept d'altérité (la mère est autre et échappe au bébé) est fondamental dans la construction psychique et cognitive. La saisie de l'objet n'étant pas toujours possible, les principes de plaisir et de réalité s'affrontent. Ce conflit est à l'origine de la première symbolisation, et donc de la première pensée. Le principe de réalité pousse le sujet à désirer savoir pour résoudre l'énigme que lui pose l'objet. La pulsion d'investigation le pousse à explorer et à agir sur son environnement.

Aumont et Mesnier (Aumont et Mesnier, 1992) soulignent que les positions psychanalytiques et cognitivistes (Piaget en particulier) se rejoignent précisément sur le rôle privilégié du conflit dans la démarche qui conduit à penser et à apprendre.

C. Pulsions épistémophiliques et sublimation

Pour Freud (Vidailhet, 1995), les désirs humains, et en particulier le désir de savoir, ont pour soubassement des pulsions.

Ces pulsions, qui se révèlent à différents stades (oral, anal et phallique), peuvent être sublimées lorsqu'elles sont déviées vers des buts non sexuels, fortement valorisés par la société. L'investissement intellectuel fait partie de ces domaines valorisés dans lesquels la pulsion est redirigée et sublimée. L'instinct sexuel privé de sa nature sexuelle devient alors moteur de la curiosité intellectuelle.

La pulsion épistémophilique peut être reliée aux différents stades : l'agressivité liée au stade des pulsions orales est sublimée et transformée en avidité de connaissances, en soif de savoir. Ne dit-on pas « dévorer un livre », « digérer un cours » ? Au stade anal correspond l'appétence à retenir les connaissances, à accumuler des diplômes. Cette accumulation de connaissances, nous dit Vidailhet, permet la maîtrise du monde et de soi-même ; elle peut être donnée ou retenue à volonté.

D. Notion d'ignorance

B. Aumont et P.-M. Mesnier (Aumont et Mesnier, 1992), citant S. Pain, mettent en valeur la notion d'ignorance comme première étape nécessaire à la genèse de la connaissance. Le fait de ne pas savoir ne s'oppose pas à la connaissance mais en est l'origine. La particularité de ce sentiment est qu'il ne disparaît pas avec la progression de la connaissance. Il continue à aiguillonner le désir de connaître tout au long de la vie d'un sujet.

Cependant, d'élément moteur positif, l'ignorance peut aussi se transformer en frein majeur, inhiber et bloquer le sujet lorsqu'elle se transforme en « épistémophobie » : elle peut détruire le désir de connaître et anéantir la relation sujet-objet. Cette pulsion à ne pas connaître, comme en parle Bion (Aumont et Mesnier, 1992), pousse à construire de fausses représentations pour fuir les émotions déclenchées dans la relation. Cette fuite est associée à l'incapacité du sujet à supporter la frustration et les émotions psychiquement douloureuses qui s'ensuivent.

E. Supporter la frustration

L'enfant réalise en grandissant que sa mère n'est pas toujours présente et peut avoir d'autres liens affectifs que le seul lien avec lui. Selon Bion, certains enfants, suite à cette découverte, pour éviter la douleur du sentiment d'être ignoré, vont préférer ignorer. Savoir constitue un danger.

Supporter le manque, le doute et la frustration est à la base de tout apprentissage. Selon C. Vidailhet (Vidailhet, 1995), c'est à travers le jeu que commencent les premiers apprentissages de la frustration. L'enfant apprend là à différer son désir de satisfaction immédiate dans le plaisir de gagner : il apprend à être frustré et à attendre. Mais cela demande une maturité affective pour

admettre le principe de réalité et renoncer à fonctionner selon le principe de plaisir. Cette maturité vient avec des bases narcissiques solides. Celles-ci permettent notamment à l'enfant de supporter l'absence de la mère sans avoir le sentiment d'être abandonné ou sans perdre le sentiment d'exister. Dans un deuxième temps, selon Diatkine cité par Vidailhet (Vidailhet, 1995), elles permettront aussi à l'enfant de recevoir les suggestions du maître sans avoir le sentiment d'être envahi, de supporter d'affronter les autres et de leur être comparé sans se déprimer.

Si les bases narcissiques sont défaillantes, le sentiment continu d'existence n'est pas assez fort pour rendre supportables les frustrations et l'attente. Selon Vidailhet, les défaillances graves du narcissisme se doublent presque toujours de défaillances graves dans les capacités d'apprendre, et celles-ci aggravent encore les défaillances narcissiques.

F. Facteurs affectifs et émotionnels

Pour M. Perret-Catipovic et S. Perret-Vionnet (Perret-Catipovic et Perret-Vionnet, 1992), les aspects physiques et logico-mathématiques mis en avant par Piaget ne suffisent pas. Il faut en plus prendre en compte l'expérience émotionnelle. En effet, celle-ci, positive ou négative, influence celui qui la ressent et dès lors cette expérience contribue à la réussite ou à l'échec scolaire.

1) Lorsque l'émotionnel est positif : la motivation

Vidailhet (Vidailhet, 1995) souligne le fait qu'il est difficile d'apprendre sans faire un minimum d'efforts, et de faire des efforts sans un minimum de motivation. Or la motivation a, entre autres, des origines affectives.

Selon M. Fournier (Fournier, 2011), la motivation est plus une dynamique qu'un état. Elle permet de passer du désir de savoir à l'acte d'apprendre. C'est, selon S. Michel (in Aumont et Mesnier, 1992) la mise en mouvement du désir.

Selon M. Fournier, on peut distinguer deux sortes de motivation : intrinsèque et extrinsèque.

La première est celle que nous rencontrons lorsque nous sommes mus par la curiosité, un intérêt, le plaisir d'apprendre. C'est ce que nous faisons en général de notre propre chef. Les personnes mobilisées de la sorte sont plus créatives et engagées dans leur tâche que ceux qui ont une motivation extrinsèque.

Pour ceux-ci, il s'agit davantage de décrocher un diplôme, de se sentir fier de soi (gagner, par exemple), de faire plaisir à son entourage (« être un bon élève », faire plaisir à ses parents). C'est aussi ce que l'on fait pour obtenir une récompense ou par crainte des sanctions.

Pour J.-F. Dortier (Dortier, 2011), la motivation extrinsèque est parfois un frein à la motivation intrinsèque. Des expériences ont montré que le plaisir d'apprendre pouvait perdre de son intérêt propre si on y surajoutait une récompense.

Quant à John Carex Eccles (Dortier, 2011), il suppose que les motivations pour s'intéresser à un sujet d'étude peuvent relever de 4 types de valeurs : la motivation intrinsèque, la motivation externe (la récompense attendue qu'est le diplôme), mais aussi l'image de soi (être dans une section prestigieuse) ou encore l'aisance que l'on a dans ce domaine (on choisit souvent ce qui est plus facile pour soi).

D'autres théories, comme celle d'A. Bandura, estiment que c'est la capacité du jeune à évaluer ses compétences propres et sa capacité de réussite qui lui permettront de s'engager ou non dans une tâche.

Quoiqu'il en soit, Dortier conclut que plusieurs composantes entrent en jeu dans la motivation : des influences, des buts et des valeurs diverses, des stratégies réflexives, etc. De plus, il en ressort que la motivation est une construction permanente, donc toujours possiblement à mettre en œuvre.

En sus, Aumont et Mesnier estiment que chez l'apprenant, le plaisir d'apprendre en cherchant peut souvent renforcer la motivation initiale qui avait poussé à entreprendre un apprentissage.

2) Aspect négatif des émotions : la peur d'apprendre

Nous voyons donc que les émotions ont un rôle positif à jouer dans les apprentissages, lorsqu'elles permettent de motiver. Cependant, elles peuvent aussi jouer un rôle négatif, lorsqu'elles deviennent trop intenses et que le sujet n'arrive plus à les gérer. Selon M. Perret-Catipovic et S. Perret-Vionnet (Perret-Catipovic et Perret-Vionnet, 1992), l'expérience émotionnelle peut parfois être source d'une trop grande excitation qui alors empêche la pensée de se dérouler.

La motivation nécessite en effet une image de soi stable et solide qui permette d'évaluer ses points forts et points faibles sans trop se dévaloriser. Il faut ensuite pouvoir se donner un but et donc se projeter. Or ces deux fondamentaux peuvent être mis à mal. Dès lors, le sujet n'est pas capable d'assumer la moindre orientation ni le moindre apprentissage.

VI. Lorsque certains enfants n'arrivent pas à apprendre...

En dehors de ceux qui présentent des troubles spécifiques des apprentissages tels que dyslexie et dysorthographe, on trouve une population qui, en dehors de tout trouble de l'intelligence, présente des difficultés majeures des apprentissages, associées à des troubles du comportement.

M. Perret-Catipovic et S. Perret-Vionnet (Perret-Catipovic et Perret-Vionnet, 1992) pointent du doigt le fait que, la plupart du temps, les enfants en difficulté scolaire ont construit les opérations attendues à leur âge. Cependant, ils ne peuvent les actualiser que dans certaines conditions qui, précisent-ils, ne rendent pas leur mise en sens trop dangereuse. Ceci montre une distorsion dans l'intégration et l'articulation des trois expériences fondamentales, physique, logico-mathématique et émotionnelle.

S. Boimare (Boimare, 2004), psycho-pédagogue travaillant avec des enfants en échec scolaire, met en évidence que certains enfants redoutent à la fois le temps de suspension préalable à toute pensée et le constat d'ignorance nécessaire à l'acquisition de nouvelles connaissances. Ces situations provoquent chez eux une anxiété tellement insupportable qu'ils préfèrent la fuir en perturbant l'activité d'apprentissage. D'où parfois ces troubles du comportement observés qui auraient pour fonction de pervertir la situation d'apprentissage ou de permettre de lui échapper.

Ces enfants ne sont pas de ceux qui ont juste besoin d'un petit coup de pouce pour intégrer certains apprentissages. Au contraire, ils sont enfermés dans un processus d'empêchement d'apprendre, voire parfois même de penser. L'échec sévère est, selon cet auteur, dû à une organisation psychique singulière qui trouve son équilibre dans l'évitement de penser. C'est une réaction de défense pour éviter les angoisses archaïques qui n'ont pas pu être affrontées et élaborées en représentations et qui donc surgissent à l'improviste.

Pour un enfant qui va bien, la confrontation avec le doute, la solitude et le manque sera supportée car l'intérêt de savoir et d'apprendre permet de la dépasser et d'affronter l'effort, l'autonomie et la frustration. En revanche, ces enfants en échec ne supportent pas le manque car ce sentiment renvoie à des idées d'abandon et de mort. Il ne peut pas se mettre à chercher car le passage par le dedans l'entraîne vers des choses bizarres et inquiétantes et le pédagogue en face de lui devient un ennemi car vu comme celui qui cherche à le déstabiliser.

Il faut donc donner à ces enfants les moyens d'affronter les peurs qui les dérèglent. L'un des moyens, envisagé par S. Boimare, est de ne pas se servir de supports neutres car ils favorisent le retour de l'inquiétude. Au contraire, ce psycho-pédagogue a fait l'expérience que l'utilisation de

textes de mythologie où il est question d'incestes, de meurtres, de dévoration permettait, aux enfants dans cette position, de canaliser leurs angoisses.

D'autres part, ces jeunes n'arrivent pas à remettre à plus tard la résolution d'un conflit émotionnel (une bagarre par exemple), ou la nouvelle d'un événement (une naissance, le passage de son idole en ville, etc.). Ces facteurs sont autant d'obstacles à surmonter avant de pouvoir se mettre à apprendre.

Les apprentissages mettent en jeu de nombreux mécanismes : cognitifs et socio-cognitifs, biologiques ou encore psychiques. Les différentes théories exposées ont fait apparaître certaines notions essentielles telles que l'action pour l'appropriation d'un savoir, la relation au pair, le rôle du médiateur, la motivation. L'apprenant doit accepter le conflit qu'engendre la confrontation à un nouveau savoir. Pour cela, il lui faut comprendre comment il fonctionne et apprend, ainsi qu'accepter de ne pas savoir. Dans toutes ces tâches, le médiateur est important, car il peut canaliser les angoisses, donner confiance, supprimer les obstacles insurmontables, relancer la motivation, tout en restant suffisamment discret pour que l'action cognitive demeure celle de l'apprenant.

C'est sur la base de toutes ces réflexions autour de l'acte d'apprendre que nous avons voulu proposer, à des jeunes en mal d'apprendre, de s'investir dans la construction d'un jeu autour de la conscience grammaticale. Nous aborderions les notions de grammaire de nature des mots (déterminant, nom, adjectif et verbe) et les accords entre eux en genre et en nombre. Dès lors, il convient d'aborder, dans un deuxième chapitre les notions d'écriture et d'orthographe.

CHAPITRE II : L'ORTHOGRAPHE

De nombreux chercheurs se sont penchés sur les mécanismes en jeu lors de l'apprentissage de l'écrit, et ce, dans différentes langues. Certaines ont une orthographe moins complexe que d'autres, mais pour autant, les apprentis passent-ils par les mêmes étapes d'acquisition ?

Après un rapide rappel des caractéristiques du système graphique français, nous verrons quelles sont les stratégies de base de la production de l'écrit. Puis nous détaillerons quelque peu les capacités métalinguistiques essentielles en jeu dans cet apprentissage. Enfin, nous ferons un point particulier sur l'orthographe grammaticale, car les notions d'accord en genre et en nombre dépendent de ce volet.

I. Caractéristiques du système graphique français

A. Quelques généralités

Le français est une langue à tendance cénémique (N.Catach, 1979). On y utilise des signes arbitraires pour coder des phonèmes (plus petites unités de sons) ou des syllabes, unités non significatives. C'est ensuite leur combinaison qui en fait une unité significative.

Par ailleurs, c'est une langue dont l'orthographe est opaque ou à faible consistance, c'est-à-dire qu'un même phonème peut être transcrit par différents graphèmes et à l'inverse, un graphème peut être lu différemment selon le contexte.

En français, 26 lettres codent 36 phonèmes de l'oral, qui eux-mêmes correspondent à 45 graphèmes.

B. Trois niveaux de fonctionnement

Le français possède un système graphique qui fonctionne sur trois niveaux.

- au niveau du phonème, c'est le système phonographique. On y trouve une relation directe de conversion phonème-graphème ou phonie-graphie. Ce niveau représente 80 % du système orthographique.
- le niveau du morphème (plus petite unité signifiante) ou système morphographique : les morphèmes portent une information supplémentaire. Elle peut être de nature :

- lexicale (par exemple : le t à la fin du mot « petit »)
- grammaticale (par exemple dans le mot « chats » : le s est un morphème qui indique une modification en nombre)
- le niveau du lexème (plus petite unité lexicale de sens) ou système logographique : la graphie sert ici à différencier les homophones comme pour les mots « où », « ou », « houx ».

En plus de ces trois niveaux, il convient de signaler avec P. Zesiger (Zesiger, 2000) que le français écrit contient de nombreuses violations du principe de conversion du phonème en graphème :

- un phonème peut être codé par différents graphèmes. Par exemple, le son /o/ peut s'écrire : o, au, eau, ot ...
- un graphème peut correspondre à plusieurs phonèmes selon le contexte. La graphie « c » se lira /k/ ou /s/ selon le contexte.
- des graphèmes sont représentés en l'absence de phonèmes, ce qui est le cas des lettres dites muettes.

Toutes ces particularités font du système graphique français un système complexe, à la fois phonologique, historique, étymologique, morphologique et discriminatif (Flaux, 1997). En outre, la plupart de ces complexités ne s'entendent pas à l'oral. De fait, alors que le pluriel s'entend en anglais, ou bien la différenciation masculin/féminin en italien (langue de ce fait, transparente), en français, ce n'est pas le cas.

II. Les stratégies de base de la production écrite

P. Zesiger (Zesiger, 2000) souligne qu'en français, la probabilité d'écrire correctement un mot en se fondant uniquement sur la correspondance son-lettre est faible, en raison de son orthographe opaque et de la complexité de son système. Aussi, le sujet qui doit écrire doit-il à la fois conjuguer ses efforts pour traduire des sons en graphie (correspondance phonème-graphème) et rappeler des informations spécifiques au mot (lettre muette, graphie complexe, une des multiples façons d'écrire le son /o/, etc.).

Le scripteur se retrouve donc devant une double contrainte qui fait intervenir deux voies bien distinctes dans la production d'écrits.

A. La voie phonologique

La première porte le nom de voie indirecte, voie d'assemblage ou encore voie phonologique. Elle nécessite le passage par la médiation phonologique. C'est, selon J.-N. Foulin (Estienne, 2002) la première des voies à s'installer chez l'enfant. Le stock de mots retenus étant faible, à ce niveau de son développement, il n'a pas d'autre choix que de passer par la décomposition du mot en phonèmes et de convertir chaque phonème en graphème. Cette conversion phonie-graphie nécessite par ailleurs une bonne maîtrise du code alphabétique. De plus, pour une bonne utilisation de cette voie, il est nécessaire d'avoir une bonne mémoire de travail phonologique. En effet, le scripteur doit maintenir en mémoire les informations phonologiques tout en les manipulant pour leur faire subir la conversion phonème-graphème.

B. La voie lexicale

La deuxième est appelée voie directe, voie d'adressage ou encore voie lexicale. Elle passe par la mémorisation des formes orthographiques qui sont stockées dans un lexique orthographique ou graphémique.

Selon J.-N. Foulin (Estienne, 2002), la voie lexicale chez l'enfant n'arrive que dans un deuxième temps, et s'installe de manière progressive. C'est d'elle que dépendent les véritables progrès en orthographe, car elle permet à l'écriture d'être un processus moins coûteux. Cependant, l'efficacité de cette voie dépendrait de la qualité du traitement de l'information écrite en lecture, et des connaissances dont dispose le scripteur sur les différents principes orthographiques. D'autre part, cet auteur retient que la conception d'imprégnation passive, par photographie, des séquences orthographiques n'est pas plausible.

C. La stratégie par analogie

Selon P. Zesiger (Zesiger, 2000), il existe une autre façon de produire des mots, une voie combinant les deux précédentes : la stratégie par analogie. L'enfant serait capable de produire des nouveaux mots par analogie avec des mots déjà rencontrés et présentant les mêmes sons. Ainsi, il pourrait écrire « gomme », par analogie avec « pomme », « comme ».

III. Les compétences métalinguistiques, pré-requis aux apprentissages

Cependant, pour acquérir de bonnes stratégies d'écriture, il est apparu qu'une attitude réflexive sur la langue était indispensable, ainsi qu'une capacité à manipuler, en contexte, les objets langagiers. Gombert (Gombert, 1990) relie ces deux attitudes de réflexion et manipulation dans la définition qu'il donne de la métalinguistique.

Celle-ci (Gombert, 1990) a trait à la métalangue, c'est-à-dire aux éléments qui composent la langue : la phonologie, la syntaxe, le lexique, la sémantique et la pragmatique.

Toutefois, cet auteur distingue, au sein même de ce terme général, les capacités épilinguistiques des capacités métalinguistiques. Les premières sont des comportements précoces, occasionnels et qui ne sont pas contrôlés par le sujet. A l'inverse, les secondes sont intentionnelles, reproductibles, réfléchies et conscientes, et n'apparaissent que plus tardivement.

Les capacités métalinguistiques, qui nous intéressent ici plus particulièrement, se décomposent en plusieurs domaines, chacun ayant un rôle spécifique à jouer dans l'apprentissage de l'orthographe. L'objet de notre étude portant particulièrement sur l'orthographe syntaxique, nous ne traiterons que des compétences qui sont en jeu dans l'acquisition de celle-ci.

A. La compétence métasyntaxique

Cette compétence métasyntaxique est définie par Gombert (Gombert, 1990) comme « la possibilité pour le sujet de raisonner consciemment sur les aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément l'usage des règles de grammaire. »

Markman (Gombert, 1990) met en avant le fait que certains enfants, tout en s'exprimant correctement du point de vue grammatical, ne sont pas capables d'effectuer une analyse explicite correcte de la structure du langage. Ainsi, la compétence linguistique de la grammaire générative, c'est-à-dire la connaissance tacite de la grammaire de la langue, n'implique pas la maîtrise métasyntaxique.

Au sein de ces connaissances métasyntaxiques, Gombert distingue l'aspect déclaratif, qui concerne la connaissance des règles, et l'aspect procédural qui concerne la capacité à appliquer les règles de grammaire.

Portant sur les aspects syntaxiques de la langue, cette compétence métasyntaxique concerne autant la phrase que les mots. Ainsi, un sujet doté de compétence syntaxique peut juger de la grammaticalité d'une phrase quant à l'ordre des mots. Chez les enfants de moins de 4 ans, le sens prime sur la grammaticalité et une phrase dont les mots sont dans le désordre peut être acceptée au

même titre qu'une phrase grammaticalement correcte. En revanche, dès l'âge de 4-5 ans, les enfants sont capables de rejeter une phrase agrammaticale. Cependant, Hakes (Gombert, 1990) relève qu'il faut bien distinguer la capacité à reconnaître une phrase agrammaticale de la capacité à dire en quoi elle est incorrecte, donc à expliciter des règles de grammaire. Selon une étude effectuée par ce même auteur, les justifications correctes n'apparaissent que vers 6-7 ans et demeurent minoritaires encore à 8-9 ans.

D'autre part, le jugement de grammaticalité peut porter sur le mot. Il s'agit là plus exactement de conscience métamorphologique, qui de fait, participe de la conscience syntaxique. Il s'agit, par exemple, de repérer les indices flexionnels qui rendent la phrase agrammaticale : un accord incorrect du verbe en personne ou en temps, une absence de la marque du pluriel, un marquage incorrect de la possession.

La possibilité d'émettre des jugements métasyntactiques se trouve avérée à 7 ans, c'est-à-dire à l'âge du début de l'enseignement formel. Par ailleurs, de Villiers et de Villiers (Gombert, 1990) insistent sur le décalage qui existe entre l'utilisation de règles en production et la maîtrise métalinguistique de ces règles.

B. La compétence métamorphologique

La conscience morphologique pour les auteurs (Gombert, 1990) fait partie de la compétence métasyntactique. Cependant, au vu de son importance fondamentale dans l'apprentissage de l'écriture autant que de la lecture, nous choisissons de lui consacrer un développement spécifique.

La compétence métamorphologique est la capacité à prendre conscience des unités significatives dans un mot, autrement dit, à analyser la structure formelle des mots et à manipuler ces unités, appelées morphèmes. Une étude lexicologique citée par F. Estienne (Estienne, 2002) relève que 80% des 34 920 mots du Robert sont plurimorphémiques, c'est-à-dire constitués d'au moins 2 morphèmes. Ainsi, le mot « fillette » a deux morphèmes : « fille » et le diminutif « ette ».

Les morphèmes peuvent véhiculer des informations sur le sens : on parle de morphologie lexicale ou sémantique. Ils peuvent aussi en apporter sur la catégorie syntaxique des mots : c'est la morphologie dite syntaxique, grammaticale, ou encore flexionnelle.

1) La morphologie lexicale

La formation d'un mot de plusieurs morphèmes peut se faire selon plusieurs modes. Il peut être constitué de plusieurs mots selon le mode de composition comme dans le mot « bébé-

éprouvette ». Le mot peut aussi être constitué par dérivation c'est-à-dire par adjonction d'affixes, que sont les préfixes et suffixes. Selon l'affixe rajouté, on parlera de dérivation préfixale ou dérivation suffixale. Ces affixes sont fixés sur une base, que l'on appelle radical du mot.

Les suffixes servent à former des mots dérivés d'une autre catégorie grammaticale, comme par exemple le rajout du suffixe « able » au verbe « manger » donne l'adjectif « mangeable ».

Les préfixes, en revanche, se situent davantage sur l'apport d'une signification nouvelle, comme pour ces mots : re-lire, multi-lingue, in-capable. Le changement de catégorie grammaticale est beaucoup moins systématique.

2) La morphologie grammaticale

La morphologie grammaticale se construit par flexion. On peut aussi trouver le terme de morphologie flexionnelle. Elle traite de la variation des formes des mots selon le genre, le nombre, la personne, la fonction, le temps, le mode. Ainsi, le verbe subit une flexion selon le temps et la personne. La flexion nominale, quant à elle, se retrouve en particulier dans les langues à cas : l'allemand, le latin... Cependant l'ajout d'un -s au pluriel constitue aussi une flexion nominale, apportant une notion de nombre au nom.

3) Importance du repérage des morphèmes

Selon F. Estienne (Estienne, 2002), connaître les morphèmes lexicaux et savoir les repérer a un effet non négligeable sur la capacité à orthographier les mots. D'autre part, la reconnaissance des morphèmes grammaticaux (les marques du pluriel en -s, -x pour les noms, en -ent pour les verbes, le -ons à la première personne du pluriel, etc.) contribuerait fortement à l'acquisition de l'orthographe grammaticale.

En outre, une bonne maîtrise de la conscience morphologique aiderait non seulement à la constitution du stock lexical mais aussi au rappel de celui-ci (Zesiger, 2000). La stratégie orthographique serait alors plus rapide et moins coûteuse. Cependant, Carlisle (Zesiger, 2000) regrette que ces indices soient abordés tardivement dans l'apprentissage de l'orthographe et ne soient pas assez utilisés par les enfants, en particulier par ceux qui ont des difficultés d'apprentissage.

C. Les compétences métasémantiques et métalexicales

Les capacités métasémantiques (Gombert, 1990) permettent à l'enfant de reconnaître le « système de la langue comme un code conventionnel et arbitraire », et de « manipuler les mots, ou les éléments signifiants de taille supérieure au mot, sans que les signifiés correspondants s'en trouvent automatiquement affectés. »

De nombreuses observations témoignent du fait que la distinction entre le signifiant et le signifié n'est pas encore opérationnelle chez le jeune enfant. Il ne peut découper le mot « lapin » en syllabes arguant du fait qu'il ne peut découper un lapin. Berthoud-Papandropoulou (Gombert, 1988) relève effectivement que chez un enfant de 4-5 ans, le mot n'a pas d'existence indépendante de son référent. On peut relever les expressions suivantes : « un mot, (...), c'est quelque chose de vrai parce qu'on voit ce que c'est » ; un mot long est un mot dont le référent est long, par exemple, un train ; un fantôme n'est pas un mot parce que « ce n'est pas réel ».

Ce n'est que vers 6-7 ans que l'enfant commence à distinguer le signifiant du référent. A 7 ans, selon Berthoud-Papandropoulou (Gombert, 1990), l'enfant utilise les apprentissages scolaires pour définir le mot en se servant des termes grammaticaux étudiés en classe. Et, enfin, à 10 ans, l'enfant pourra s'exprimer de la sorte : « c'est quelque chose formé de lettres et qui veut dire quelque chose. » Enfin, la maîtrise métalexicale concerne la capacité du sujet à, d'une part, « isoler le mot et l'identifier comme étant un élément du lexique », et d'autre part, à « faire des efforts pour tenter d'accéder intentionnellement au lexique interne » (Gombert, 1990). Cette capacité, selon Gombert, apparaît vers 6-7 ans et évolue progressivement jusqu'à l'âge de 12 ans.

Cette dernière, conjointement avec la capacité métasémantique, favorise le développement de la conscience syntaxique.

D. Conclusion

L'acquisition de l'orthographe française est une affaire complexe car elle nécessite de nombreuses compétences : assimiler le code alphabétique, intégrer les rapports entre sons et lettres (conscience phonologique), pouvoir et savoir manipuler les mots (consciens métalexicale et métasémantique), comprendre leur structure interne (conscience métamorphologique) et contrôler l'usage des règles grammaticales (conscience métasyntaxique).

Utiliser ces compétences, c'est mettre en place un comportement métalinguistique. Mais un enfant qui refuse explicitement d'écrire sous prétexte qu'il ne sait pas écrire, c'est aussi pour Gombert (Gombert, 1988), un comportement métalinguistique. Car l'enfant reconnaît donc que

l'écriture n'est pas une simple suite graphique, mais un système de marques qui suit des conventions et qui doit faire l'objet d'un apprentissage.

IV. L'orthographe grammaticale

Nous avons exposé, de manière générale, les principes de l'acquisition de l'orthographe. Notre étude concernant plus particulièrement l'orthographe grammaticale, nous aborderons plus précisément cet aspect.

Les mots se retrouvent rarement tout seuls. Ils s'agencent pour former des phrases, mais ils ne se combinent pas n'importe comment. En effet, écrire une phrase implique un certain nombre de contraintes, non seulement au niveau de l'ordre des mots, mais aussi au niveau de l'orthographe.

La variation d'écriture des mots en fonction du contexte est appelée orthographe grammaticale ou orthographe morpho-syntaxique. Afin d'accéder à cette dernière, l'apprenti doit tout d'abord savoir analyser les mots de la phrase et apprendre à reconnaître leur nature et leur fonction. De fait, une étude longitudinale de T. Nunes, P. Bryant et M. Bindman (Nunes, Bryant et Bindman, 1997) a montré que l'enfant n'intègre le statut grammatical d'une terminaison qu'après avoir perçu les différentes parties du discours. Autrement dit, la conscience grammaticale, ou plus exactement, conscience morpho-syntaxique, est indispensable à la maîtrise de l'orthographe conventionnelle des morphèmes grammaticaux.

A. La classe des mots

Les mots qui composent le discours sont classés par catégories pour constituer les « parties du discours ». On distingue généralement : les noms, les déterminants, les pronoms, les adjectifs, les verbes, les adverbes, les prépositions, les conjonctions de subordination, les conjonctions de coordination et les interjections.

Dans un rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire (Bentolila, Desmarchelier, Orsenna, 2006), il est stipulé que la reconnaissance des classes de mots, autrement dit leur nature, est un préalable à tout travail sur la syntaxe. De fait, la plupart des ouvrages de grammaire d'inspiration traditionnelle, centrés sur l'écrit et le mot, sont organisés de telle sorte d'aborder en premier les éléments de la parole (sons, lettres), puis les parties du discours, et enfin la syntaxe (Flaux, 1997).

B. La syntaxe

La syntaxe est l'ensemble des règles qui régissent l'arrangement des mots et la construction des propositions (Grevisse, 1975). Ainsi, regrouper des mots pour faire une phrase répond à certaines exigences. Par sa place et le sens qu'on lui donne, le mot assume une fonction dans la phrase, c'est-à-dire, un rôle par rapport aux autres mots : sujet du verbe, complément du nom, complément d'objet, etc.

Cependant, entre le mot et la phrase existe un niveau intermédiaire : le syntagme. Bien que non ignoré de la grammaire traditionnelle, celle-ci n'en tenait pas compte pour l'analyse des fonctions syntaxiques. C'est la linguistique qui a souligné l'importance de prendre en compte le syntagme. Ainsi, dans une phrase comme « le petit chat gris miaule », le sujet n'est pas uniquement « chat » mais bien l'ensemble « le petit chat gris », c'est-à-dire le syntagme nominal. Selon N. Flaux (Flaux, 1997), le fait de ne pas prendre en compte le niveau du syntagme entraîne la confusion entre catégorie et fonction.

D'autre part, la syntaxe s'occupe aussi de donner les règles d'accords orthographiques entre les mots. Selon Grevisse, on entend par accord « *la convenance établie, quant à une ou plusieurs des catégories morphologiques de genre, de nombre, de personne, entre deux ou plusieurs termes se rapportant à un même énoncé ou à une même chose. De ces termes, l'un, plus fort (par exemple le nom), impose à un ou plusieurs autres, plus faibles (par exemple, l'épithète), situés dans sa sphère d'influence, la nécessité de prendre la même position que lui dans les catégories morphologiques.* » (Grevisse, 1975, §4, 3°, p25)

C. Axe paradigmatique et axe syntagmatique

Avec F. Saussure (Flaux, 1997), la grammaire est revisitée et les rapports entre les mots ne sont plus posés de la même façon. Pour ce dernier, la langue est un système de signes associant forme (le signifiant) et sens (le signifié). Le lien qui unit les deux est arbitraire.

Les signes entre eux établissent deux types de rapports. L'un est un « rapport syntagmatique » : il s'agit de l'axe d'enchaînement des signifiants. La théorie de groupement des mots entre dans cet aspect. L'agencement doit tenir compte des contraintes combinatoires. Les unités ont un rapport dit « in praesentia ».

L'autre rapport concerne l'axe vertical du choix des mots. On parle d'un rapport associatif ou paradigmatique. Ainsi, dans la phrase « la petite fille mange du chocolat », « dévore » peut se trouver sur l'axe paradigmatique de « mange » et remplacer ce dernier sans que la syntaxe de la phrase ne soit perturbée. Les mots remplacés doivent exercer la même fonction dans le même

contexte. Ils entretiennent entre eux un rapport dit « in absentia » : dans l'énoncé final, seul l'un des mots possibles est choisi.

D. Progression des acquisitions en orthographe syntaxique

Une étude de B. Pothier (Estienne 2002), réalisée auprès d'élèves du CE1 au CM2, rend compte des compétences acquises en orthographe grammaticale.

Les compétences testées, regroupées selon trois axes, sont :

- pour le paradigme du nom :
 - pluriel en s
 - accord en genre
 - pluriels particuliers
 - accord en nombre
 - accord genre-nombre associés
- pour la distinction des homophones :
 - confusion entre deux mots-outils : homonymie
 - confusion verbe/mot-outil
- pour le paradigme du verbe :
 - écriture des verbes au présent de l'indicatif
 - écriture des verbes à l'imparfait de l'indicatif
 - écriture des verbes au passé composé de l'indicatif
 - écriture des verbes au passé simple de l'indicatif
 - écriture des verbes au futur simple
 - écriture des verbes au participe passé
 - écriture des verbes à l'infinitif
 - écriture des verbes aux autres modes et aux autres temps

Or, les résultats de cette étude révèlent qu'aucune compétence testée n'est acquise en fin d'année de CE1.

En CE2, seules deux notions syntaxiques sont considérées comme acquises : la distinction verbe/mots homophones (son, sont) et l'écriture des pluriels irréguliers. Nous notons que les pluriels en -s ne sont pas encore acquis à ce niveau.

En CM1, 6 notions sur les 15 sont acquises : en premier, les pluriels irréguliers et les distinctions verbe/mots homophones, puis viennent l'écriture des pluriels en -s, l'écriture des

homophones non-verbe, l'écriture des verbes à l'infinitif et au présent de l'indicatif. Nous remarquons particulièrement, concernant le paradigme du nom, que l'accord en nombre, en genre, et donc aussi, l'accord en genre et nombre associés, ne sont pas acquis.

En CM2, ne sont toujours pas acquises les compétences suivantes : les accords en nombre, les accords en genre et nombre associés, l'écriture des verbes au passé composé, l'écriture du participe passé et l'écriture des verbes aux autres modes et autres temps.

Par ailleurs, une étude faite par C. Totereau, M.-G. Thévenin et M. Fayol (Totereau, Thévenin, Fayol, 1997) corrobore ces résultats : les enfants acquièrent lentement la compréhension des marques des pluriels nominal et verbal. En outre, la reconnaissance des marques du pluriel serait plus aisée que le rappel en contextes appropriés. De plus, le pluriel nominal est acquis avant le pluriel verbal. Ces auteurs remarquent par ailleurs, qu'il est fréquent que des adultes performants en orthographe fassent ce type d'erreurs, en particulier lorsqu'il y a une surcharge cognitive. De plus, il semblerait, selon plusieurs études, que la morphologie soit particulièrement sensible au stress.

Ces études mettent en évidence le fait que les enfants ont besoin de plusieurs années pour acquérir la maîtrise du nombre. C. Totereau, M.-G. Thévenin et M. Fayol (Totereau, Thévenin, Fayol, 1997) en concluent en particulier que l'utilisation des inflexions du nombre doit être automatisée afin de pouvoir donner les marques pertinentes au bon moment.

CHAPITRE III : LE JEU, MEDIATEUR DES APPRENTISSAGES

Nous avons vu que les apprentissages étaient une aventure difficile, dépendant de nombreux facteurs. De plus, nous avons choisi d'aborder les notions de classe grammaticale, élément parmi bien d'autres à acquérir, afin de maîtriser l'orthographe grammaticale. Devant le constat que la grammaire rebute souvent les enfants, le projet risque de s'annoncer plutôt difficile pour des jeunes ayant déjà connu l'échec scolaire. Cependant, nous avons choisi de tenter l'expérience, en étant particulièrement attentif au support pédagogique utilisé. C'est pourquoi, avant de relater notre expérience, il nous faut définir pourquoi nous avons choisi de travailler à partir d'un jeu.

I. Définitions

Jeux de balle, jeux d'échec, jeux de mots, jeux de faire-semblant, jeux de hasard... Autant d'expressions dont on pourrait continuer la liste, où le mot de « jeu » ne revêt jamais tout à fait le même sens et recouvre des situations fort diverses (Brougère, 1995).

Selon le Grand Robert de la Langue française, ce mot vient du latin « jocus » qui veut dire badinage, plaisanterie. Un peu plus tard, en 1080, on le retrouve dans la chanson de Roland où il signifie amusement.

Aujourd'hui, le dictionnaire en donne cette définition : « activité physique ou mentale, gratuite, généralement fondée sur la convention ou la fiction, qui n'a, dans la conscience de la personne qui s'y livre, d'autre fin qu'elle-même, et que le plaisir qu'elle procure. »

Selon R. Caillois (Caillois, 1967), pour qu'un jeu puisse être considéré comme tel, six éléments fondamentaux doivent être présents :

- la liberté : le joueur est libre de s'y engager ou non,
- la séparation : l'activité est limitée dans le temps et l'espace,
- l'incertitude du résultat,
- la gratuité et le caractère improductif,
- l'existence de règles, c'est-à-dire des conventions qui suspendent les lois ordinaires
- le caractère fictif.

Cette définition générale ne fait pas l'unanimité et se trouve parfois controversée (Fournier (1), 2004), en particulier en ce qui concerne les caractères fictif et réglé. Caillois considère qu'il doit être les deux à la fois, alors qu'aujourd'hui on préfère la distinction établie par George Mead (Fournier (2), 2004), et reprise par Winnicott (Bailly, 2001), entre le « play » ou « playing » (jeu libre et fictif) et le « game » (jeu réglé).

Quoi qu'il en soit, jeu symbolique, fictif ou réglé, il est intéressant de noter l'évolution des pensées autour de ce concept. Notons en particulier qu'après une forte opposition à la notion de travail, il a été vu comme un outil pédagogique et éducatif. Enfin, prenons le temps de souligner les intérêts du jeu, qui font que nous avons choisi un tel support comme intermédiaire d'apprentissages.

II. Opposition jeu/travail

La vision accordée au jeu a, pendant de nombreuses années, été étroitement liée aux représentations que l'on avait de l'enfant (Brougère, 1995). Dans l'antiquité, le jeu était vu comme le fait exclusif des enfants or ceux-ci étaient considérés comme dépourvus de raison. Dès lors, le jeu a été opposé à la notion de travail (Fournier et Vincent, 2004). Après un moment de labeur, Aristote accepte l'existence du jeu comme un lieu de délasserment et de récréation nécessaires pour reconstituer ses forces. Il est aussi accepté comme « ruse pédagogique », selon l'expression d'Erasmus (Brougère, 1995) pour attirer les enfants, mais il n'est pas question de faire confiance au jeu en tant que tel. Il n'est là que pour séduire. Pendant de longs siècles, la vision du jeu est négative. Au XVIIIème siècle, l'encyclopédie de Diderot et d'Alembert parle d'« occupation frivole ». Cependant, avec J.-J. Rousseau et le romantisme (Brougère, 1995), l'enfance devient une référence positive. Dès lors, le regard posé sur le jeu change.

Cependant, les concepts clés de délasserment, en opposition à ceux de travail et d'occupation sérieuse, continuent à évoluer et se retrouvent chez des auteurs comme H. Wallon. Néanmoins, pour ce dernier, le jeu n'est pas non plus ce qui ne demanderait pas d'effort, car il peut appartenir au jeu d'exiger et de libérer des quantités beaucoup plus considérables d'énergie que ne pourrait le faire une tâche obligatoire. (Wallon, 2003)

III. Dimension éducative

Au XXème siècle, la pensée du jeu est plus largement explorée. L'historien néerlandais Johan Huizinga ((Brougère, 2005), en 1938, publie un ouvrage qui redéfinit le jeu en soi et permet de sortir de la vision négative dans laquelle il était enfermé. D'un autre côté, la psychologie et la psychanalyse apportent une caution au jeu. Dès lors, dans les maternelles se développe une pédagogie exploitant le jeu, et les textes officiels s'appliquent à souligner le rôle du jeu, nécessaire au développement cognitif et affectif de l'enfant. Piaget le considère d'ailleurs comme un levier des apprentissages (Brougère, 2005).

Les jeux ne sont plus considérés comme un simple délassement ou une détente mais on leur attribue désormais une véritable valeur éducative. Ils sont considérés comme le support des apprentissages et du développement de l'enfant. Pour Decroly (Brougère, 1995, p 183), les jeux éducatifs *« ont pour but dominant de favoriser le développement de certaines fonctions mentales, l'initiation à certaines connaissances et aussi de permettre des répétitions fréquentes en rapport avec les capacités attentives, rétentives et intellectuelles de l'enfant, grâce aux facteurs stimulants empruntés à la psychologie du jeu. »*

Cependant, pour G. Brougère (Fournier, 2004), la dimension d'apprentissage des jeux éducatifs est limitée. Ils peuvent occasionner des apprentissages mais la valeur réelle résiderait surtout dans la manipulation de supports de l'apprentissage et dans le plaisir qu'enfants et adultes trouvent à y jouer ensemble. Autrement dit, ce n'est pas le jouet lui-même qui est éducatif, mais l'usage que l'on peut en faire. Cet auteur considère que le jeu s'inscrit dans la logique des relations adultes-enfants et sert à faire plaisir.

Aujourd'hui, de nombreux auteurs (Fournier, 2004) estiment que les relations entre jeu et éducation deviennent complexes et incertaines. La psychologie du développement ne donnerait plus au jeu un rôle aussi central dans la construction de l'enfant. Ainsi, pour Bruner (Fournier, 2004), le jeu est avant tout un moyen d'exploration et d'invention permettant à l'enfant d'aller sans risque coûteux à la découverte de ses propres compétences.

IV. Intérêts du jeu

Comme nous venons de le voir, le jeu n'est plus aujourd'hui clairement opposé à la notion de travail, et il peut être considéré comme un outil éducatif. Mais qu'apporte-t-il d'intéressant pour celui qui veut en faire un outil pédagogique et éducatif ?

A. Notion de plaisir

Nous avons vu dans le premier chapitre que le plaisir et la motivation sont des éléments importants dans les mécanismes d'apprentissage. Or, le jeu n'est-il pas une occasion unique de trouver du plaisir ? Johan Huizinga est d'ailleurs reconnu pour avoir remis à l'honneur le plaisir et la joie dans le jeu (Fournier, 2004).

Lorsque la psychanalyse s'est emparée de cet outil, elle y a vu, avec Freud notamment, un lieu de manifestation du principe de plaisir et, en même temps, un mécanisme cathartique, permettant de se libérer de certains traumatismes (Brougère, 1995). Mais c'est surtout D. Winnicott qui le relie au plaisir et à la créativité, le définissant comme un phénomène transitionnel entre objectivité et subjectivité (Fournier, Vincent, 2004). Dans le jeu, en particulier le jeu libre, l'enfant rejoue en quelque sorte son rapport au monde (Fournier, 2004). De plus, le plaisir procure une notion de compétence et de maîtrise (Verdier-Gibello, 2003), qui dynamise la quête cognitive et renforce le sentiment de compétence.

Le plaisir qu'on trouve dans un jeu est aussi facteur de motivation. Jouer, c'est accepter de libérer ses émotions. Or émotion et cognition sont, pour Vigostky, intimement liées (Brougère, 2005). Dès lors, le jeu apparaît comme un support de motivation unique. « *Comme vu à travers des verres grossissants, le jeu contient toutes les tendances du développement sous une forme condensée ; dans le jeu, c'est comme si l'enfant essayait de sauter au-dessus du niveau de son comportement normal.* » (Vigotsky in Brougère, 2005, p. 27.)

B. Espace à part

Lorsqu'un jeune en difficulté ressent blocage et peur devant l'acte d'apprendre, le jeu, trouve alors toute sa place. Car non seulement, il est véhicule de plaisir, mais il permet aussi de décentrer l'apprenti de l'objectif premier d'apprendre, en le plaçant dans une situation fictive et sans obligation de résultats (Brougère, 2005). A travers le jeu, les erreurs commises n'ont pas les mêmes portées que les fautes que l'on doit sanctionner dans un travail. Elles sont considérées comme des phases du jeu et portent moins à conséquence.

Tout jeu apporte un espace de loisir. Cet espace permet de compenser le contrôle de soi impliqué par les autres activités, et donc de se laisser aller à l'émotion, l'excitation et parfois de créer des sociabilités.

Cependant, la volonté de participer et d'être membre de la communauté de joueurs est essentielle pour que tous les bénéfices du jeu s'y retrouvent. En effet, si l'un d'eux est contraint, il

n'y trouve plus de notion de plaisir et alors c'est la définition originelle du jeu, telle que précisée dans le dictionnaire, qui est faussée.

C. Egalité des joueurs

De plus, la situation de jeu supprime le rapport de maître-élève, dominant-dominé. Tous les joueurs sont astreints aux mêmes règles, et si l'un sait plus de choses que l'autre, le caractère imprévisible du résultat final met tous les joueurs sur le même pied d'égalité. Cependant, cette égalité vaut aussi du fait que chacun accepte les règles du jeu. Si chacun devait interpréter les règles à sa manière, le jeu serait impossible. Par ailleurs, l'enfant voit que l'adulte qui joue est lui aussi soumis aux mêmes lois. Ceci est d'une importance capitale pour le jeune qui doit comprendre que dans la vie, comme pour la grammaire, les règles sont pour tous, et permettent de mieux vivre, communiquer ou jouer ensemble.

Tout jeu, libre ou réglé, possède des règles. Pour le premier cas, les règles se définissent d'entrée de jeu, alors que pour le second, elles sont pré-existantes. Mais l'existence de ces règles n'empêche pas la liberté : liberté de choisir son déplacement (par exemple aux échecs), de choisir son rôle et ce qui peut être dit. Ce cadre, institué par les règles, permet à l'enfant de créer, tenter, essayer, sans risque car il sait que c'est un espace et un temps autres (Brougère, 1995). Selon Brougère, cette aptitude à jouer n'est pas innée mais elle s'apprend, et ce dès le plus jeune âge, dans la relation mère-enfant.

D. Mise en pratique des apprentissages

Le jeu peut aussi être considéré comme un lieu privilégié pour réviser de façon ludique des points clés des apprentissages. Cependant, il faut faire attention à ce que la notion de plaisir soit préservée, sous peine de perdre le caractère de jeu.

En outre, du fait de jouer à plusieurs, le jeune peut également apprendre de la réponse de l'autre ou de ce que lui-même tente d'expliquer à celui qui pourrait en avoir besoin. Ainsi, on peut créer une situation de groupe où il peut y avoir confrontation de points de vue, comme nous l'avons vu plus haut, ce qui renforce la motivation et l'appétence à apprendre. Ainsi la participation active, nécessaire au jeu, ne peut être que bénéfique.

Lorsque tous les éléments qui font du jeu un plaisir sont regroupés, alors nous pouvons affirmer que celui-ci est un excellent outil pour passer de la peur d'apprendre au plaisir

d'apprendre. « *Il n'y a pas de savoir et de science qui ne s'enracine dans les émotions* » disait W. R. Bion (Golse, 2006 p 21). Or, le jeu, nous l'avons vu, est un vecteur de plaisir et donc d'émotions. Cet élément nous ramène donc à ce que nous avons développé plus haut, sur la relation avec les apprentissages et les répercussions de la libération d'hormones du plaisir dans le cerveau.

Aussi avons-nous choisi de passer par le jeu pour aborder des notions habituellement présentées comme scolaires. Par ailleurs, en incluant les jeunes dans l'élaboration et la création du jeu, nous avons espéré créer une situation non seulement plaisante, mais aussi motivante. En donnant aux participants une fonction supplémentaire, de créateur et du jeu et de ses règles, nous pensions les mettre dans une position d'entrepreneur, telle que décrite par Aumont et Mesnier et que nous avons détaillée plus haut (chapitre I). Par ailleurs, nous avons imaginé que, par ce biais, nous pourrions les investir plus efficacement dans la prise en compte des règles de grammaire.

MATERIEL ET METHODE

De nombreux enfants en rupture d'apprentissages scolaires ne voient pas l'intérêt de faire de la grammaire, en particulier parce qu'elle ne fait pas sens pour eux. Ils décrochent d'autant plus vite que cet enseignement prend l'apparence d'exercices répétitifs.

Comme nous l'avons vu, le jeu est un excellent outil de médiation, y compris en ce qui concerne les apprentissages. Nous avons dès lors posé l'hypothèse que l'inclusion de ces jeunes dans un travail d'élaboration et de construction d'un jeu pouvait les amener à progresser, dans un premier temps au niveau de la conscience syntaxique, et dans un second temps en orthographe grammaticale.

I. Population

Pour cette étude, nous avons choisi de rencontrer des jeunes intégrés dans un Institut Thérapeutique, Educatif et Pédagogique (ITEP). Par souci d'anonymat, leurs prénoms ont été modifiés. Ils ont entre 12 à 14 ans, sont d'intelligence normale, sans trouble sensoriel associé, ni trouble spécifique des apprentissages. Cependant, ils présentent des troubles du comportement qui les ont amenés à connaître l'échec scolaire au point d'être sortis du système d'enseignement classique.

Nous commençons à rencontrer individuellement quelques jeunes début novembre 2011. Le projet d'élaborer et de construire un jeu ensemble sur des notions de grammaire leur a été présenté et certains acceptent de nous rencontrer une première fois.

Après plusieurs rencontres, 3 jeunes correspondant aux critères acceptent le projet : Jean, 12 ans, Paul, 14 ans et Vincent. 14 ans. Mais, de fait, Vincent. trouvera toujours une bonne excuse pour ne pas venir ou sera introuvable à ces moments-là. Ainsi donc, nous ne parlerons que de Paul et de Jean, dont nous livrons dans un premier temps quelques données importantes de leurs histoires personnelles.

A. Jean

Jean est un garçon à l'apparence tranquille dont le visage arrondi porte encore les traces de l'enfance. Il est âgé de 12 ans 10 mois (né le 29/12/1998) lorsque nous le rencontrons pour la première fois. Il est arrivé tout récemment d'un autre ITEP du département, et n'a donc pas encore beaucoup de marques dans cet établissement où il est interne.

- environnement familial :

Jean a une sœur de deux ans plus âgée que lui (née en 1996) qui est scolarisée au collège. Leur père est artisan plombier chauffagiste et leur mère, employée de bureau. Les parents, très pris professionnellement et par leur maison qu'ils construisent eux-mêmes, ne se rendent pas compte tout de suite des difficultés de leur fils, voire même, ils les banalisent. La grand-mère joue un rôle important dans la prise en charge matérielle et éducative de ses petits-enfants.

- développement psychoaffectif :

Des difficultés de comportement sont repérées dès l'école maternelle : instabilité, manque d'appétence pour les apprentissages, agressions. Jean bénéficie alors d'une prise en charge thérapeutique en CSMI dès le CP, puis est orienté en ITEP en 2006. Un diagnostic, établi en 2005, pose que Jean est un garçon intelligent qui présente des troubles psychologiques d'allure dysharmonique associés à des troubles de la personnalité.

Les adultes au contact de Jean témoignent qu'il peut se montrer très intéressé comme très opposant, en particulier lorsque il se trouve dans une situation de frustration. Il se tient très souvent à l'écart du groupe et témoigne de difficultés à entrer en relation avec ses pairs. Cependant, il respecte l'adulte et sa fonction.

- apprentissages et niveau scolaire :

Les capacités attentionnelles de Jean sont faibles et sa concentration fragile. Malgré un certain intérêt pour les apprentissages, il se montre assez irrégulier, selon l'état d'esprit du jour. Il peut parfois se montrer autonome et réinvestir les acquis, comme il peut rester dans son monde, en décalage avec le reste de la classe. Il faut alors souvent intervenir pour qu'il revienne aux apprentissages.

En expression orale, Jean présente de bonnes capacités d'expression et de vocabulaire. En outre, il lit couramment, de façon expressive et sa compréhension est bonne. Cependant, en raison de ses difficultés de concentration, ses compétences sont irrégulières, en particulier quelques faiblesses en orthographe et grammaire.

B. Paul

Paul est né le 5 février 1997 (05/02/1997). Lorsque nous le rencontrons pour la première fois, il a 14 ans et 9 mois et est scolarisé en ITEP pour jeunes adolescents depuis fin août 2010, soit un an et 3 mois.

- environnement familial :

Ses parents sont divorcés, et Paul vit chez son père. Il est le dernier d'une fratrie de garçons : un demi-frère de 26 ans du côté de son père et deux autres frères aînés de 21 et 19 ans qui travaillent tous deux. Son père travaille comme agent de sécurité le jour et rondier la nuit.

- développement psychoaffectif :

Après une grande section de maternelle, Paul est dirigé vers une CLIS. Il est ensuite orienté en CMP, puis en IMP en 2005, et encore en ITEP en 2006. Depuis 2010, il est dans un ITEP pour jeunes adolescents où il fut interne dans un premier temps avant de devenir externe.

Un bilan psychologique révèle une dysharmonie évolutive de la personnalité. Paul est décrit comme un garçon anxieux et insécure et pourtant agréable, mais qui a du mal à entrer en relation avec ses pairs de façon sereine. Il manifeste un comportement agité et décalé dans des moments d'insécurité. Par ailleurs, il manque de distance par rapport à l'adulte. Il a du mal à s'insérer dans une conversation sans emportement, et à prendre en compte le point de vue d'autrui. Il est, en outre, envahi par l'obsession du monde sportif. Il peut manifester une susceptibilité rare en présence de celui qui ne partage pas son avis, et peut passer d'un comportement passif à explosif, jusqu'à passer à l'acte sans retenue.

- apprentissages et niveau scolaire :

Lorsqu'il est disponible, il peut manifester un réel enthousiasme pour les apprentissages. Cependant, son traitement de l'information est hasardeux et il manque de méthode dans l'application des compétences étudiées. En plus de ces difficultés d'organisation, des insuffisances dans la mémorisation et un défaut de concentration freinent la consolidation des connaissances.

Il possède un vocabulaire peu varié, mais suffisant pour exprimer ses idées. Sa lecture manque de fluidité et la compréhension est un peu juste pour son âge. Il possède des connaissances incomplètes des règles de grammaire et des temps de conjugaison. Néanmoins, ses acquis en orthographe lui permettent d'être lisible et compréhensible en dépit de nombreuses erreurs.

II. Epreuves proposées pour les bilans

Afin d'évaluer l'incidence de la construction d'un jeu sur les compétences grammaticales déclaratives et procédurales, nous avons choisi de décomposer cette expérience en deux moments : un premier temps de construction, de novembre 2011 à janvier 2012, et un second de jeu, de février 2012 à avril 2012. Aussi, il convenait de les évaluer avant toute prise en charge (bilan initial), après le temps de construction (bilan intermédiaire) et après un nouveau temps consacré à jouer uniquement (bilan final).

Notre choix s'est porté sur quatre moyens d'évaluation. Tout d'abord, nous avons souhaité nous assurer de la bonne compréhension syntaxico-sémantique de ces jeunes par le biais de l'E.CO.S.SE (Lecocq, 1996). Ce test ne sera donc fait qu'en situation initiale. Ensuite, nous avons établi un questionnaire qui permet, de façon succincte mais révélatrice, d'évaluer les connaissances déclaratives des jeunes sur les composants du groupe nominal et le verbe. Enfin, le test Chronosdictées (niveau CE2) nous a paru adapté pour évaluer la mise en pratique de règles d'orthographe grammaticale. Et nous proposons en dernier lieu un soulignage des différentes catégories grammaticales sur cette même dictée.

A. L'E.CO.S.SE : une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique

Ce test a été conçu pour évaluer la compréhension d'énoncés en modalité auditive et/ou visuelle, pour des enfants de 4 à 12 ans. Dans un premier temps, une épreuve de dénomination permet de s'assurer que le vocabulaire employé dans le test est connu : 51 images représentant verbes, noms et adjectifs sont ainsi soumises au patient. Puis sont proposés des énoncés illustrant une structure syntaxique donnée. Ces énoncés sont regroupés en 23 blocs de 4 items. La complexité augmente au fur et à mesure du test.

A : Syntagmes nominaux (Dét+ nom)	M : « Ni... ni »
B : Adjectifs seuls	O : Phrases + prépositions (au-dessous, sous)
C : Phrases simples (Dét + N + V)	P : Relatives en « qui »
D : Verbes à l'infinitif	Q : Comparatifs et superlatifs (infériorité, supériorité)
E : Phrase négative simple	R : Passives (renversables et non renversables)
F : « Non seulement mais aussi – A la fois »	S : Effacement ou remplacement de relatives
G : Phrases simples + prépositions	T : Relatives en « que »
H : Phrases actives renversables	U : Coréférences ambiguës du pronom
I : Phrases avec pronoms (sujet, objet, pluriel)	V : Adjectifs ordinaux spécifiés ou non
J : Phrases simples + déterminants (singulier, pluriel)	W : Relatives complexes : sur, dans lequel, dont.
K : « Mais pas »	
L : Phrases avec pronoms (sujet, objet, masculin, féminin)	

Ces énoncés peuvent être proposés soit à l'oral (modalité auditive) soit en lecture (modalité visuelle) selon ce que l'on souhaite évaluer : compréhension orale ou écrite. Il est possible d'évaluer les deux modalités, mais alors à 3 semaines d'intervalle, en commençant par la modalité visuelle. Nous choisissons de le passer en modalité auditive.

L'enfant doit désigner, sur une planche de 4 images, celle qui correspond à l'énoncé lu ou entendu. Cet énoncé est présenté alors que l'enfant n'a pas encore les images sous les yeux. Il doit donc faire appel à sa mémoire. De plus, des éléments distracteurs lexicaux et syntaxiques, peuvent venir perturber le choix de la bonne image.

Ce test met en jeu différents niveaux de traitement : l'accès au lexique, l'analyse syntaxique, la composition sémantique, les aspects pragmatiques et les activités de planification.

B. Le questionnaire

	As-tu déjà entendu ce mot ? Sais-tu ce que c'est ?	Peux-tu me donner quelques exemples ?
Le NOM		
Le DETERMINANT		
Le VERBE		
L'ADJECTIF QUALIFICATIF		

	As-tu déjà entendu ce mot ? Sais-tu ce que c'est ?	Peux-tu me donner quelques exemples ?
Le SINGULIER		
Le PLURIEL		
Le MASCULIN		
Le FEMININ		

Ayant choisi de travailler en particulier la conscience syntaxique, il nous fallait un outil pour évaluer les connaissances des jeunes sur les notions de catégories grammaticales (nom, adjectif, déterminant et verbe), et les notions de genre et nombre (masculin, féminin, singulier, pluriel). Nous avons donc établi un questionnaire qui permettait au jeune de dire si le terme lui était connu ou inconnu, s'il savait ce qu'il voulait dire et s'il pouvait en donner quelques exemples.

Nous récoltons ainsi des données permettant, non seulement de dire si l'enfant maîtrise ces concepts, mais aussi de prendre la mesure de leur métacognition. En d'autres termes, ce questionnaire permettrait d'évaluer si le jeune a conscience de son état de connaissance ou de non connaissance.

C. Chronosdictées : outil d'évaluation des performances orthographiques

Après avoir testé l'aspect déclaratif des connaissances de ces jeunes, il nous faut encore évaluer leurs capacités à appliquer ces règles à l'écrit. Nous avons donc choisi Chronosdictées (Baneath B., Boutard C., Alberti C., 2006), niveau CE2, pour ces jeunes en grande difficulté scolaire.

Ce test permet d'évaluer l'orthographe de jeunes du CE1 à la 3^{ème}, à travers un exercice de dictée de phrases. Celles-ci ont été soigneusement choisies afin d'être adaptées à chaque niveau scolaire. Elles peuvent être dictées avec ou sans contrainte de temps.

Cet outil permet d'explorer différents versants de l'orthographe : l'orthographe phonétique (efficacité à convertir des phonèmes en graphèmes), l'orthographe syntaxique ou grammaticale (intégration des règles grammaticales d'accords) et l'orthographe d'usage (qualité du stock lexical orthographique). Les résultats sont donnés en percentiles ou quartiles. Plus les résultats s'approchent du percentile 95, plus ils sont signe de grosses difficultés.

D. Repérage des catégories grammaticales sur de l'écrit

En ce qui concerne la conscience syntaxique, il nous manquait encore l'évaluation des capacités à reconnaître un nom, un adjectif, un déterminant et un verbe. Aussi, à partir de la dictée Chronosdictées (et afin de ne pas surcharger avec un nouveau support), avons-nous proposé de repérer et souligner les noms en bleu, les déterminants en jaune, les adjectifs en vert et les verbes en rouge. Ainsi, nous pourrions comparer le procédural au déclaratif obtenu avec le questionnaire.

Avec ces différents moyens, nous souhaitons pouvoir évaluer leur compréhension syntaxique, d'une part, et d'autre part, rendre compte de leurs connaissances grammaticales tant déclaratives que procédurales.

III. Construction et élaboration du jeu

Nous rencontrons Jean et Paul tous les lundis matins, environ $\frac{3}{4}$ d'heure, de début novembre à fin janvier pour la première phase de l'étude. Au cours des deux premières séances, Vincent est présent puis nous ne le voyons plus.

Le but de ces prises en charge, ou atelier comme eux-mêmes les nomment, pour ces jeunes, est de construire un jeu. Afin qu'ils s'approprient davantage cette construction et qu'ils deviennent pleinement acteurs, voire entrepreneurs selon les termes empruntés à Aumont et Mesnier, nous n'avions pas complètement défini le jeu. Peu importe que celui-ci soit original ou pas, nous pensons que le maximum d'idées devait venir d'eux pour que ce soit leur jeu, et que la motivation soit la plus importante. Dès lors, nous n'avions prévu que quelques pistes de sorte qu'ils ne soient pas perdus. Et c'est avec eux, ensemble, que nous élaborerions ce jeu.

Cependant, nous savions déjà que nous voulions d'une part, travailler les connaissances avec des questions spécifiques sur chaque notion grammaticale, et d'autre part, l'aspect pratique et les automatismes en jouant à des jeux dans le jeu. L'utilisation d'un jeu de plateau, où chaque case peut être affectée à une catégorie ou à une activité particulière, nous a donc semblé être une base technique intéressante pour satisfaire ce double objectif. Nous avons en effet cherché à créer un jeu qui permette une stimulation riche et multiple des connaissances, autant déclaratives que procédurales.

A. Préambules à la construction

1) Lecture d'un texte d'Erik Orsenna.

Avant de démarrer, nous avons lu un extrait du livre d'Erik Orsenna, *La grammaire est une chanson douce* (Orsenna, 2001). Nous souhaitons par là que ces jeunes s'imprègnent d'images pour comprendre les différentes catégories que nous allons aborder pendant plusieurs mois ensemble. Orsenna y représente une ville de mots où ceux-ci se baladent : les noms avec leur article devant eux agitant une clochette pour dire « attention, le mot qui me suit est un masculin, attention, c'est un féminin. » ; ces noms, précédés de leur article, vont ensuite à la mairie s'accorder avec leur adjectif.

Malgré le peu d'intérêt que suscite chez eux cette histoire, nous nous appuyons tout de même dessus pour tenter d'explicitier les notions.

2) Constitution de listes

Avant de construire et envisager le matériel, nous commençons par revoir une à une les notions, notamment en faisant des listes, qui devraient nous servir plus tard. Devant la difficulté à rechercher des exemples, nous nous aidons d'un support : des images d'un calendrier représentant des scouts de façon humoristique. Nous arrivons ainsi à créer une liste de chaque catégorie, nom, adjectif, verbe et déterminant. Toutefois, pour les déterminants, nous avons choisi de nous restreindre uniquement aux articles définis et indéfinis. Etant donné leur tendance à confondre tout, nous avons pensé que l'emploi de termes comme « adjectif possessif » ou « adjectif indéfini » pouvait les perturber davantage dans l'analyse et la rétention de ce qu'est un adjectif qualificatif.

Une fois familiarisés avec l'exercice, ils arrivent peu à peu à piocher dans ce qui leur vient à l'esprit.

3) Choix d'un plateau de jeu

Enfin, nous leur avons proposé de choisir une forme parmi plusieurs types de plateau de jeu : des cases qui se suivent en forme de serpent, une forme de jeu de l'oie, une forme de Trivial Pursuit®, un système permettant d'inventer un nouveau plateau à chaque partie en déplaçant les cases scratchées sur un support. Et c'est finalement la forme de plateau du Trivial Pursuit® qui retient leur attention.

B. La construction

La construction du jeu se fait en plusieurs étapes.

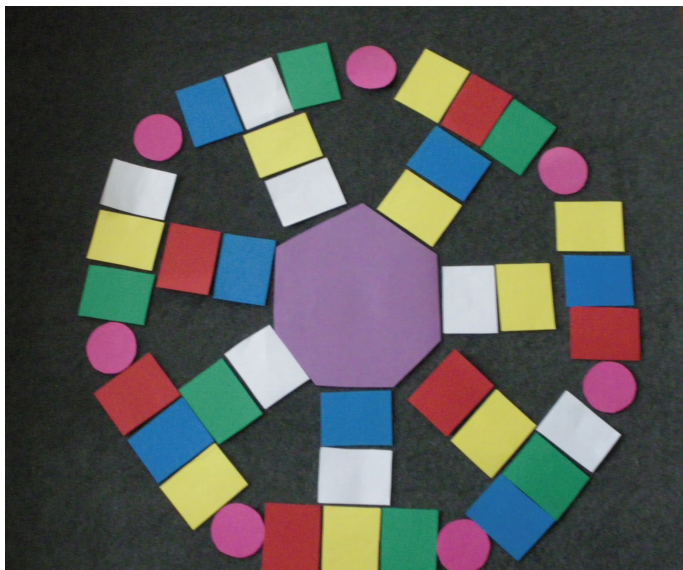
1) Le plateau de jeu

Nous avons tout d'abord commencé par nous occuper du plateau de jeu, pour que cet atelier prenne sens pour eux. Nous avons donc découpé le matériel : des cases dans des cartons de 6 couleurs différentes. Des cases rouges pour le verbe, des jaunes pour le déterminant, des bleues pour le nom et des vertes pour l'adjectif. A celles-ci se rajoutent des cases blanches pour choisir de répondre à la question que l'on veut, et des cases roses permettant de jouer à des petits jeux supplémentaires dans le jeu. Nous ne déterminons pas à l'avance combien de cases il faudra, donc nous en découpons un certain nombre.

En parallèle de cette construction, tout en découpant le matériel et donc en s'occupant les mains, nous tentons de discuter grammaire... Souvent les jeunes amènent leur vécu, leurs difficultés, ce qu'ils ont fait le week-end. Nous les écoutons, mais essayons aussi de leur faire comprendre que les mots que nous employons pour parler, ont des dénominations bien particulières. Ainsi, d'une part, nous leur offrons la possibilité de s'exprimer et de raccrocher leur réel à la grammaire, et d'autre part, puisque nous découpons des cartons de couleurs attribuées à chaque catégorie, nous commentons la catégorie en question. Ainsi, nous expliquons que le nom est un mot qui désigne des choses, des êtres vivants. Et nous avons utilisé les images d'Orsenna (Orsenna, 2001) pour illustrer le concept : c'est comme si nous collions une étiquette devant la chose pour dire son nom, comme au jardin des plantes. Nous faisons de même avec chaque catégorie.

En revanche, nous n'avons pas explicité les concepts de genre et nombre, car ils semblaient les maîtriser. Nous pensions aussi que cette compétence viendrait petit à petit à travers les différents jeux proposés.

Une fois toutes les cases découpées, nous les avons scratchées sur un morceau de moquette (76x82 cm), en tentant de répartir au mieux les différentes couleurs.



Le plateau de jeu fabriqué par les jeunes

2) Les jeux à inclure dans le jeu

Chaque case découpée donne droit à piocher une carte-question, exceptées les cases roses, qui, elles, donnent la possibilité de jouer à un jeu dans le jeu. A partir de la 4^{ème} séance de prise en charge, nous avons alterné, dans la construction, la formulation des questions sur les différentes cartes, et l'expérimentation d'un des jeux dans le jeu.

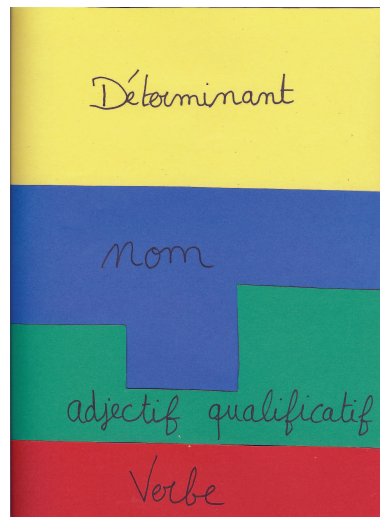
Concernant ces derniers, nous comptons sur les jeunes pour donner des idées de jeux. Nous pensions qu'ils seraient à même de le faire, mais ce ne fut pas possible pour eux. Passant beaucoup de temps aux jeux de console ou sur l'ordinateur pour l'un et à s'informer du foot pour l'autre, ils connaissent très peu de jeux de société. Aussi il nous a fallu leur proposer plusieurs possibilités. Nous les avons donc testées ensemble. Toutes n'ont pas été retenues. Voici celles qui l'ont été :

- « Air-Terre-Mer », pour travailler la distinction des différentes catégories grammaticales
- « Tape-nom », pour travailler le nom et ses différents aspects (modifications en genre et en nombre)
- « Gramatik speed » permettant de travailler l'association et l'accord déterminant - nom.
- Dominos des accords, pour travailler l'accord nom – adjectif.

a. « Air-Terre-Mer »

Nous avons repris un jeu existant et l'avons adapté à nos propos. Classiquement, il se joue en plein air avec un ballon. Nous avons choisi une balle de tennis. Ce jeu permet, de façon ludique et inhabituelle, de travailler les catégories grammaticales en automatisme.

Le premier joueur lance la balle à un autre joueur et lui dit un des 4 mots suivants : déterminant, adjectif, nom ou verbe. Pour les aider, nous avons confectionné un tableau de rappel, où chaque catégorie a la même couleur que celle attribuée pour les cartes.



Celui qui reçoit la balle doit donner un mot faisant partie de la catégorie mentionnée par le joueur qui la lui lance.

Nous pouvons ensuite décider de le faire dans le sens inverse : le premier joueur donne un mot, celui qui reçoit la balle doit dire quelle est sa nature.

Afin qu'une partie ne dure pas trop longtemps, nous utilisons un sablier. Il n'y a pas de gagnant dans ce jeu mais une addition de points dans la partie générale. Chaque joueur remporte 10 points si aucune erreur ou impasse n'a été faite ; mais si l'un des joueurs a passé son tour parce qu'il ne savait pas répondre, ou qu'il a donné une mauvaise réponse, il perd un point sur son total ajouté dans les scores de la partie générale.

b. « Tape-nom »

Par ce jeu nous souhaitons travailler le genre et le nombre des noms. Il permettrait, d'une part, la prise de conscience de l'existence de pluriels masculins et féminins, de même pour les singuliers, et d'autre part, la reconnaissance rapide de ceux-ci. En outre, nous pensons que la compétition entre les joueurs peut stimuler l'acquisition et entraîner un automatisme de la reconnaissance.

Ce jeu est constitué de 20 cartes noms : 5 noms masculins singuliers, 5 noms masculins pluriels, 5 noms féminins singuliers, 5 noms féminins pluriels et d'une toupie fabriquée d'un cercle reprenant ces 4 critères, punaisée sur un bouchon de liège.

Les cartes sont disposées sur la table et on fait tourner la toupie. Selon ce qu'indique la toupie, il faut être le premier à prendre la bonne carte. Ainsi, si la toupie indique masculin singulier, je dois prendre un masculin singulier, par exemple « éléphant ».

Celui qui a le plus de cartes gagne la partie et remporte 10 points d'office auxquels on rajoute un demi-point par carte gagnée. Le second gagne 5 points, plus un demi-point par carte gagnée, et le dernier gagne 1 point, plus un demi-point par carte. Ce décompte un peu complexe a été voulu spécifiquement par Jean.

c. « Grammatik speed »

Nous nous sommes inspirés d'un jeu existant, Jungle Speed®, pour en créer un spécifiquement adapté à notre objectif de travailler l'association déterminant - nom. Nous avons fabriqué 40 cartes : 20 déterminants (articles définis et indéfinis : 5 masculins singuliers, 5 féminins singuliers, 10 pluriels) et 20 noms (5 masculins singuliers, 5 masculins pluriels, 5 féminins singuliers, 5 féminins pluriels). Toutes les cartes sont distribuées : les joueurs les regroupent en tas devant eux, sans les regarder. Un totem, objet fabriqué par les jeunes, est placé au milieu. Chaque joueur retourne à tour de rôle une de ses cartes (comme pour la bataille). Lorsque deux cartes peuvent aller ensemble, un déterminant et un nom, le premier des joueurs concernés par cette association de cartes qui attrape le totem gagne. Il donne alors les cartes qu'il a déjà retournées au perdant. Gagne la partie totale celui qui n'a plus de cartes : il remporte ainsi 10 points. Le second remporte 5 points et le dernier 1 point.

d. Dominos

Enfin, un dernier jeu de dominos permet de travailler l'accord entre le nom (qui peut être au masculin ou féminin, au singulier ou au pluriel) et l'adjectif. Nous travaillons ainsi l'accord dans le groupe nominal.

Chaque carte est composée de deux parties. Sur l'extrémité gauche, un adjectif qui est au masculin, singulier ou pluriel, ou bien au féminin, singulier ou pluriel. Aucun des adjectifs choisis n'a de forme invariable (le masculin identique au féminin, le pluriel au singulier). A l'autre extrémité, un dessin sous lequel est écrit un nom précédé de son déterminant, au masculin, singulier ou pluriel, ou au féminin, singulier ou pluriel.

Ainsi, pour jouer, il faut pouvoir accorder le nom avec un adjectif. Si on ne peut pas jouer, on pioche. Ce qui est important, c'est l'accord du nom avec l'adjectif en terme de grammaire et non que la chose soit plausible. Par exemple, on peut avoir « une chaise – délicieuse ».

Celui qui, en premier, n'a plus de cartes a gagné et remporte 10 points. Le second remporte 5 points et le dernier 1 point.

Ainsi, nous avons expérimenté les jeux les uns après les autres. Parfois un même jeu pouvait être testé sur plusieurs séances lorsqu'un détail restait encore à reprendre : calcul des points ou nombre de cartes à revoir, décider si l'on gardait telle ou telle catégorie, etc.

3) Les cartes-question

Une fois le plateau de jeu terminé, et tout en expérimentant l'un des jeux ci-dessus à chaque séance, nous avons en parallèle commencé à élaborer les questions. Comme les adolescents ne manifestaient aucune envie pour cette activité, nous avons initié les questions pour les laisser les compléter. Ainsi, par exemple, nous avons fabriqué 2 cartes concernant les noms : « donne-moi 3 noms au masculin singulier » et « donne-moi 3 noms au féminin pluriel ». Puis, 2 cartes commençant juste par « Donne-moi » et nous avons fait semblant d'avoir oublié de les terminer. En séance, nous leur demandons donc ce qui nous manque.

De même, nous saisissons toute opportunité d'utiliser le matériel grammatical qu'ils apportaient (et qui pouvait être utilisable : il faut se rappeler que ces jeunes sont souvent dans la provocation un peu crue). Jean racontant un épisode des Simpsons, nous reprenons une des phrases qu'il dit, « Homer glande devant la télé » pour l'écrire sur une carte question, et compléter en écrivant « Où est le déterminant dans cette phrase ? ».

Nous avons ainsi constitué 12 cartes par catégorie (annexe 5), mais ce chiffre n'est pas appelé à rester fixe. Au fur et à mesure de leur progression ou des difficultés émergeant, nous laissons la possibilité de rajouter des questions. Certaines questions leur demandent une recherche active de l'information – qu'ils doivent trouver en eux, dans leurs connaissances ; d'autres questions leur demandent une reconnaissance passive de l'objet d'étude. Il ne leur est pas demandé d'écrire, tâche qui se révèle être trop assimilée au scolaire pour eux. Mais cet aspect peut être envisagé pour un second temps.

Lorsque toutes les cartes ont été faites, nous les avons passées en revue afin qu'ils nous disent si les questions leur semblaient faisables. Ainsi, bien qu'ils n'aient pas inventé les questions eux-mêmes, ils ont participé à leur validation.

Le but du jeu est de répondre à au moins une carte de chaque couleur, avant de pouvoir regagner le centre du jeu pour remporter la partie.

4) La grille de points, les pions et la règle du jeu final

Après avoir testé les jeux et validé les questions, nous commençons l'étape de finalisation. En effet, il reste encore quelques derniers petits détails à régler, dont la répartition des points et la fabrication des pions. Il faut aussi nous mettre d'accord sur la règle du jeu définitive.

Tout en fabricant les pions avec de la pâte à modeler qui durcit au four, nous discutons des règles. Paul et Jean proposent que nous commençons au milieu du plateau et que chaque déplacement remporte des points. Il nous faudra donc noter chaque déplacement sur une feuille. Dès lors, nous mettons en place une grille de points qui puisse faire le récapitulatif des points obtenus lors des déplacements et des points rapportés par les différents petits jeux.

Nous déplaçons nos pions à tour de rôle, à l'aide d'un dé. Lorsque nous tombons sur une case bleue, verte, jaune ou rouge, nous piochons une carte de la couleur correspondant et devons répondre à la question posée. Si nous répondons correctement, nous remportons la carte. Chaque carte remportée rapporte 5 points. Si nous tombons sur une case blanche, nous avons le droit de choisir si nous voulons une question bleue, jaune, verte ou rouge. Si nous tombons sur une case rose, nous choisissons un des mini-jeux, avec la contrainte qu'on ne peut choisir deux fois un même jeu sans avoir fait d'abord la totalité des quatre mini-jeux.

Noms				
	Points	Points	Points	Points
Grammatik speed				
Dominos				
Tape-nom				
Air-terre-mer				
Cartes de couleur (5pts par carte)				
Total des déplacements				
TOTAL				

Enfin, lorsque le joueur a obtenu au moins une carte de chaque couleur, il peut regagner le centre du jeu pour remporter la partie. Il lui faut, cependant, faire le chiffre juste pour arriver au centre du plateau.

En dernier lieu, les jeunes ont trouvé un nom à ce jeu : « La poursuite du Français ».



Pions fabriqués par les jeunes

C. Validation par le jeu

Nous avons terminé la phase d'élaboration et de construction du jeu fin janvier. Suite à cela, nous avons à nouveau évalué Paul et Jean afin de voir si la participation à cette étape les avait aidé à intégrer les notions grammaticales en jeu.

Puis, dans un second temps, nous avons poursuivi nos prises en charge en jouant. Nous avons ainsi continué à nous rencontrer une fois par semaine. Cette deuxième période devait nous permettre d'approfondir et de stabiliser l'acquisition des compétences des jeunes initiée lors de la phase de construction.

RESULTATS

Après avoir présenté les jeunes qui se sont prêtés à l'étude, ainsi que les tests que nous avons utilisés, et la façon dont devaient se dérouler les évaluations et la prise en charge, analysons maintenant les résultats obtenus aux bilans initiaux, intermédiaires et finaux. L'interprétation de ces mêmes résultats fera l'objet du chapitre suivant.

I. Jean

A. L'E.CO.S.SE

A ce premier test, Jean a fait 5 erreurs :

- 1 erreur au bloc S (effacement ou remplacement de relative), sur la phrase « La vache poursuivant le chat est marron »,
- 1 erreur au bloc U (coréférence ambiguë de pronom), sur la phrase « La fille pousse la chaise, pourtant elle est petite »,
- 1 erreur au bloc V (adjectifs ordinaux), sur la phrase « Le chien a fait tomber la deuxième quille »,
- 2 erreurs au bloc W (relatives complexes), aux phrases « Le livre sur lequel est posé le crayon est rouge » et « Le cercle dans lequel il y a une étoile est rouge ».

Ces erreurs sont en particulier faites en fin de test.

Toutefois, ces résultats témoignent d'un niveau de compréhension dans la moyenne de son âge.

B. Le questionnaire

1) Bilan initial

Les réponses de Jean (reportées en annexe 1) indiquent que les termes de « nom », « adjectif », « déterminant » et « verbe » ne lui sont pas étrangers. Cependant, il peut difficilement expliquer ce qu'ils veulent dire. Il se raccroche un peu au mot lui-même pour bricoler une réponse : « nom de famille » pour le nom, « ça détermine quelque chose » pour le déterminant. Mais aucun exemple ne vient étayer les semblants de définition. En ce qui concerne le verbe, Jean montre qu'il a une vague notion de ce que c'est, puisqu'en terme d'exemples, il dit : « le verbe je suis au présent,

je serai au présent, j'étais au passé ». Enfin, l'adjectif entraîne sa réponse « le qualificatif ! », mais il ne peut ni détailler davantage, ni donner d'exemples.

En outre, nous voyons que Jean ne maîtrise pas véritablement les notions de genre et de nombre ; il ne donne aucun exemple et restreint les notions de masculin et de féminin au sexe des personnes.

2) Bilan intermédiaire

Fin janvier, Jean tente encore de définir les notions en s'appuyant sur les termes eux-mêmes (annexe 1). Il est ainsi tout fier de pouvoir dire: « un déterminant, ça détermine quelque chose », « un adjectif qualificatif, ça qualifie quelque chose » ; mais il ne peut pas donner d'exemples pour l'adjectif et propose une réponse un peu ambiguë pour le déterminant : « La chose, Les choses ». Le verbe, est, quant à lui, bien défini (« c'est une action »), néanmoins l'exemple donné montre que la notion n'est pas tout à fait cernée : « je vais chercher à manger, du verbe aller ».

Par rapport au bilan initial, il est capable de donner davantage d'exemples. En effet, il ne peut pas définir ce qu'est un nom, mais il donne comme exemple : « un bus ». Puis, assez rapidement et spontanément, s'exclame « avec le déterminant avant ! ».

Pour définir le singulier et le pluriel, Jean rapporte ces notions aux personnes et non aux mots : « je suis au singulier. C'est la personne qui est toute seule » et « Plusieurs, c'est les personnes qui sont en groupe » ainsi que « vous êtes au pluriel ».

Les notions de masculin et de féminin, sont, de même, rattachées aux personnes.

3) Bilan final

Lors du bilan final (annexe 1), nous pouvons noter que les définitions des termes « déterminant » et « verbe » sont identiques au bilan intermédiaire. Après avoir sagement dit que le déterminant servait à « déterminer les choses » Jean ne peut pas fournir d'exemples. Cependant, il est brusquement capable de le faire lorsqu'il doit, un peu plus tard, repérer les catégories sur les phrases écrites.

Le verbe, bien défini par « c'est une action », est encore une fois expliqué par une phrase comportant une action, et non simplement par un mot : « je vais aller acheter un hamburger, je vais manger un hamburger. »

En ce qui concerne le nom, la définition donnée est correcte, et les exemples confirment la bonne compréhension de cette catégorie. En revanche, pour l'adjectif qualificatif, alors qu'en

janvier Jean tentait une réponse en reprenant le terme de qualificatif, en avril, il avoue ne pas savoir ce que c'est, et ne donne aucun exemple.

Les définitions concernant le genre et le nombre sont tout aussi confuses que celles de janvier mais stables.

C. Chronosdictées

1) Bilan initial

Jean ne montre pas d'opposition à cette tâche, mais il trouve l'épreuve un peu longue. Lorsqu'il écrit, il ne va pas à la ligne pour chaque phrase mais les juxtapose l'une après l'autre, bien que les sujets soient radicalement différents. (annexe 2)

En ce qui concerne l'orthographe, il fait surtout des fautes de syntaxe (9 fautes, soit la moyenne CE2), en particulier des erreurs d'accord du verbe avec le sujet, ainsi que d'accord en nombre, du nom et de l'adjectif.

L'orthographe d'usage est relativement bonne (2 fautes, soit quartile 1 niveau CE2) et il ne fait que peu d'erreurs d'orthographe phonétique (2 fautes, soit la moyenne CE2). Les résultats qu'il obtient le placent dans la moyenne du CE2.

2) Bilan intermédiaire

Le texte proposé à Jean est identique à celui du premier bilan (texte CE2), auquel sont rajoutées deux phrases supplémentaires qui permettent d'évaluer l'enfant par rapport à une population de CM1 (dictée CM1).

Ce jour-là, Jean choisit d'écrire en rouge (texte en annexe 2). Comme la première fois, il ne va pas à la ligne pour chaque phrase. Il éprouve une certaine fatigue sur la fin, décroche et raconte une blague avec des dialogues dont il se souvient très bien. A la fin de la dictée, il ne souhaite pas relire.

Si l'on prend en compte le texte du niveau CE2, il fait uniquement des erreurs d'orthographe syntaxique (6 fautes). Ce score le situe entre le percentile 5 et le percentile 10 en morphosyntaxe, mais aussi en orthographe lexicale et phonétique. Autrement dit, il est très bon pour ce niveau.

Cependant, en intégrant la suite de la dictée, on peut le coter par rapport au niveau CM1 en utilisant l'ensemble du texte. On note alors qu'il commet 2 fautes en orthographe phonétique (moyenne CM1), 2 fautes en orthographe d'usage (quartile 1, niveau CM1) et 11 fautes en orthographe syntaxique (moyenne CM1). Il se situe désormais dans la moyenne du CM1.

3) Bilan final

Lors de la dernière évaluation (annexe 2), on procède comme précédemment en proposant au jeune le texte de la dictée de CM1 (qui est celui de la dictée de CE2, auquel on ajoute deux phrases). On peut ainsi évaluer les résultats au niveau CE2 ou CM1, selon la longueur du texte que l'on prend en compte.

Jean fait 10 erreurs à la dictée de niveau CE2. On distingue 7 erreurs de syntaxes, toutes concernant des accords : 4 concernent les verbes, 2 des adjectifs, et une un nom. Il fait aussi 2 erreurs d'orthographe lexicale et 2 erreurs de segmentation. En revanche, on ne relève aucune erreur d'orthographe phonétique.

Ces scores permettent de situer Jean entre le percentile 10 et le quartile 1 (niveau CE2) pour l'orthographe syntaxique, lexicale et phonétique. En revanche, les erreurs de segmentation le situent dans le quartile 3 (niveau CE2).

Si l'on considère la dictée niveau CM1 (l'ensemble du texte), Jean fait 18 erreurs. Parmi celles-ci, 11 concernent l'orthographe syntaxique (4 de plus dans le texte supplémentaire, portant sur l'accord du nom, de l'adjectif, une mauvaise terminaison du futur et l'utilisation de l'homophone « ses » au lieu de « ces »). Il commet le même nombre d'erreurs syntaxiques qu'au bilan précédent, mais seules 7 sont identiques. Les 4 autres sont différentes.

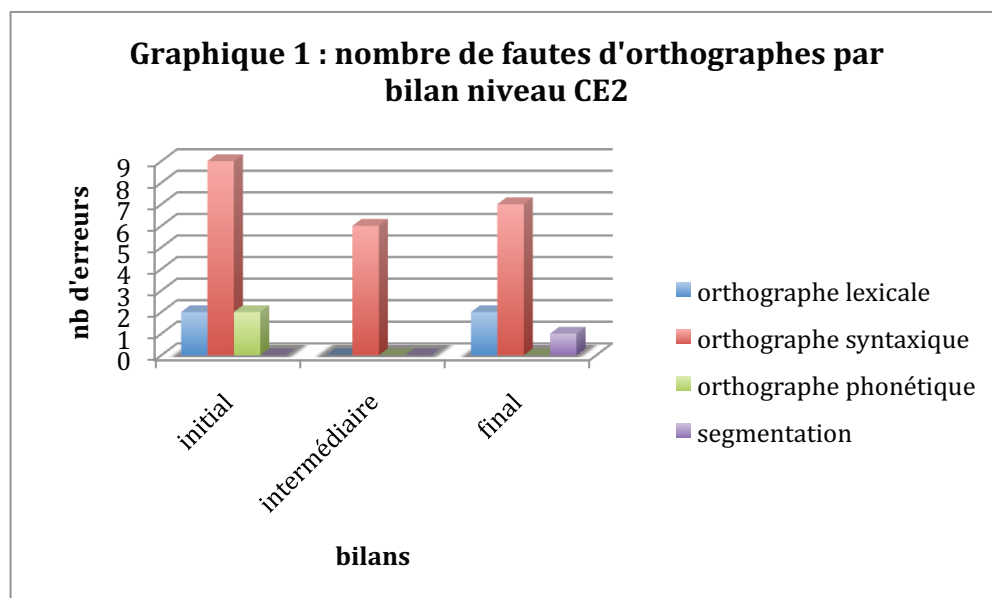
En orthographe lexicale, il fait un total de 4 erreurs (dont les 2 du texte de CE2). Les erreurs de segmentation sont au nombre de 3 (une de plus par rapport au texte CE2), et enfin, en orthographe phonétique, il n'y a toujours aucune faute.

Ces résultats le situent dans la moyenne du CM1 au niveau de l'orthographe syntaxique, légèrement au-dessus de la moyenne en orthographe lexicale et au percentile 10 en orthographe phonétique. En revanche, ils le situent au-dessus du percentile 95 en segmentation.

Nous pouvons donc situer son niveau d'ensemble à celui de CM1.

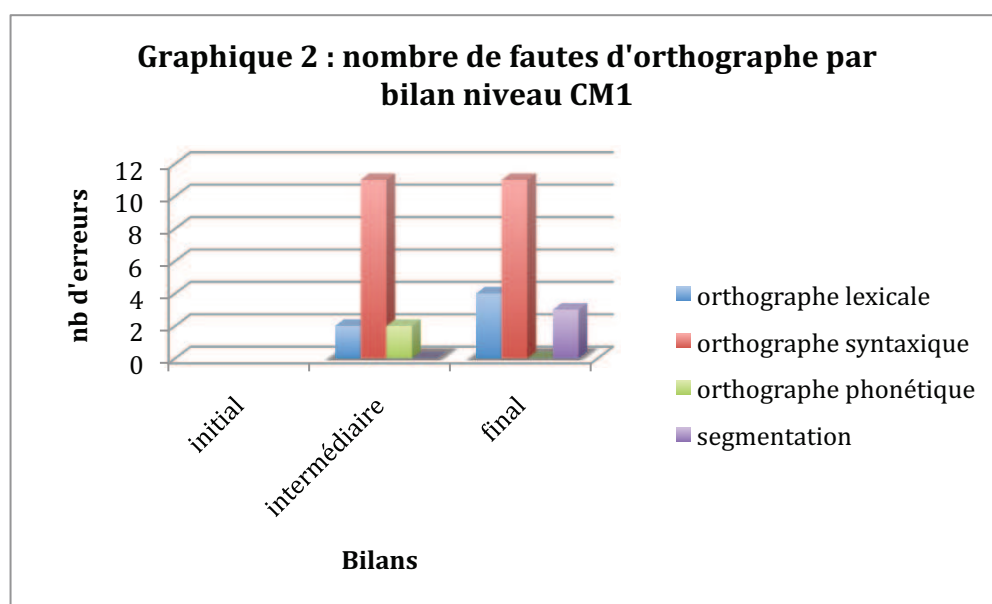
4) Comparaisons et graphiques

Nous pouvons voir sur les graphiques qui suivent, l'évolution des performances de Jean.



Le graphique 1 fait bien ressortir qu'au bilan intermédiaire (après la phase de construction), si l'on se situe au niveau CE2, Jean ne fait que des erreurs d'orthographe syntaxique. De plus, celles-ci sont moins importantes en nombre qu'en initial ou en final.

En revanche, lorsqu'on cote cette épreuve au niveau CM1 (graphique 2), on peut voir que l'orthographe syntaxique n'est plus la seule touchée par la dégradation. On remarque d'une part qu'il n'y a aucune progression en orthographe syntaxique, entre fin janvier et avril, et d'autre part, les scores en orthographe lexicale et en segmentation sont moins bons. En revanche, une amélioration en orthographe phonétique peut être notée.



D. Repérage des catégories grammaticales

1) Bilan initial

Comme indiqué dans le tableau ci-dessous, nous remarquons que Jean souligne correctement quelques noms. Il ne les repère pas tous (5/19), mais tous les mots qui sont soulignés en sont. En revanche, il ne repère aucun déterminant, ni adjectif. Par ailleurs, il peut repérer quelques verbes (5/8) mais il englobe, à trois reprises, le complément d'objet direct.

	Nombre de mots trouvés de la bonne catégorie grammaticale		Nombre de mots soulignés n'appartenant pas à cette catégorie
Déterminants	0/17	0%	
Dont articles définis/indéfinis	0/9		
Noms	5/19	26,31%	
Adjectifs qualificatifs	0/6	0%	
Verbes	5/8	62,5%	Trois compléments d'objets directs (soit 3 déterminants et 3 noms)

Tableau 1 : nombre de mots trouvés par catégorie et équivalent en pourcentage, et nombre de mots incorrects soulignés au bilan initial.

2) Bilan intermédiaire

Fin janvier, nous lui demandons de souligner les catégories grammaticales à partir du texte écrit, donc de CM1. Mais nous ne prendrons en compte que les données prises sur le texte de CE2, afin d'avoir une base semblable pour estimer l'évolution des compétences de Jean.

Lorsqu'il est question de souligner les déterminants, Jean déclare qu'il ne sait pas ce que c'est. Cependant, alors qu'il repérait une autre catégorie, il s'exclame brusquement : « Mais, je sais ce que c'est ! ». Il reprend alors le stylo jaune et repère tous les déterminants (17/17), parmi lesquels les articles définis et indéfinis (9/9). Mais il souligne aussi 6 prépositions (dans, de, pour, sur, à) et 1 pronom relatif (qui).

Tous les verbes sont correctement repérés. Puis, 17 noms sur 19 sont trouvés mais, Jean souligne aussi un verbe à l'infinitif avant de se reprendre et 2 adjectifs (timide, simple). Enfin, il ne trouve aucun adjectif. Le tableau 2, ci-dessous, regroupe ces résultats.

	Nombre de mots trouvés de la bonne catégorie grammaticale		Nombre de mots soulignés n'appartenant pas à cette catégorie
Déterminants	17/17	100%	6 prépositions (dans, de, pour, sur, à), 1 pronom relatif (qui).
Dont articles définis/indéfinis	9/9	100%	
Noms	17/19	89,47%	1 verbe à l'infinitif (filmer, corrigé ensuite) ; 2 adjectifs (timide, simple)
Adjectifs qualificatifs	0/6	0%	
Verbes	8/8	100%	

Tableau 2 : nombre de mots trouvés par catégorie et équivalent en pourcentage, et nombre de mots incorrects soulignés au bilan intermédiaire.

3) Bilan final

Lors de la dernière évaluation, Jean repère 15 déterminants sur 17, dont 7 articles, définis et indéfinis, sur 9 (2 « l' » sont omis). Cependant, il souligne en plus 5 prépositions (dans, de, pour, sur), 1 pronom relatif (qui) et 1 verbe (lit).

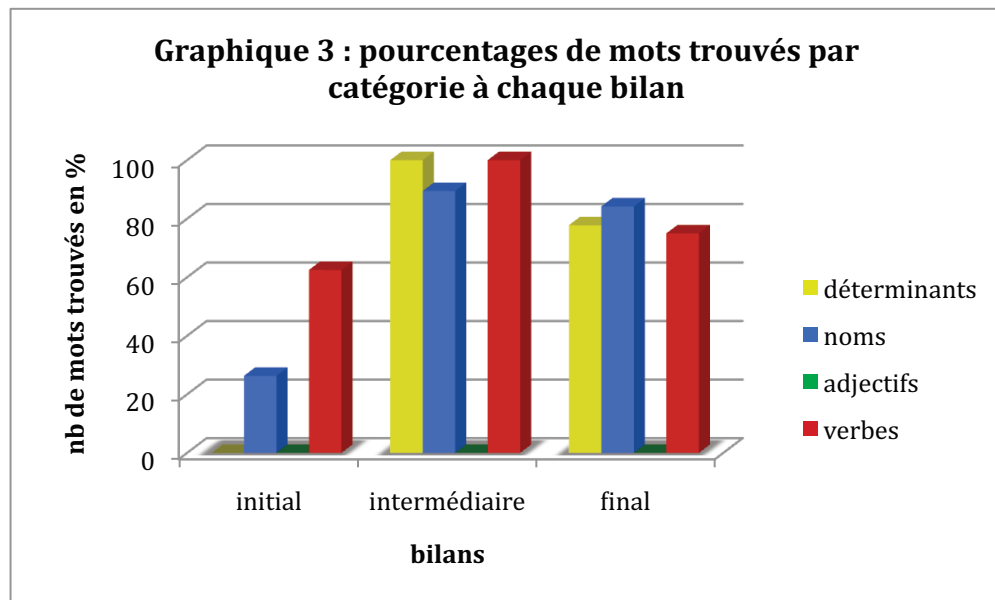
En ce qui concerne les noms, il en repère 16/19, et souligne en plus 3 adjectifs (timide, intrépide, simple). 6 verbes sur 8 sont correctement repérés mais 2 adjectifs (sage, morte) et un nom (peur) le sont aussi. Enfin, aucun adjectif n'est souligné. Pour plus de lisibilité, le tableau 3, ci-dessous, regroupe ces résultats.

	Nombre de mots trouvés de la bonne catégorie grammaticale		Nombre de mots soulignés n'appartenant pas à cette catégorie
Déterminants	15/17	88,23%	5 prépositions (dans, de, pour, sur), 1 pronom relatif (qui), 1 verbe (lit).
Dont articles définis/indéfinis	7/9	77,78%	
Noms	16/19	84,21%	3 verbes (j'embarquerais, naviguer, emportent) ; 4 adjectifs (timide, simple, intrépide, découverts)
Adjectifs qualificatifs	0/6	0%	
Verbes	6/8	75%	2 adjectifs (sage, morte), 1 nom (peur)

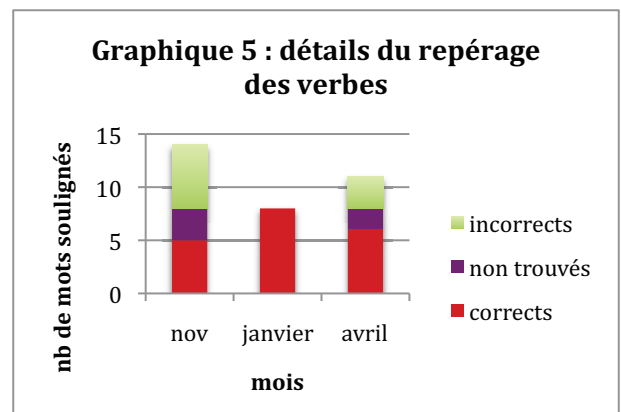
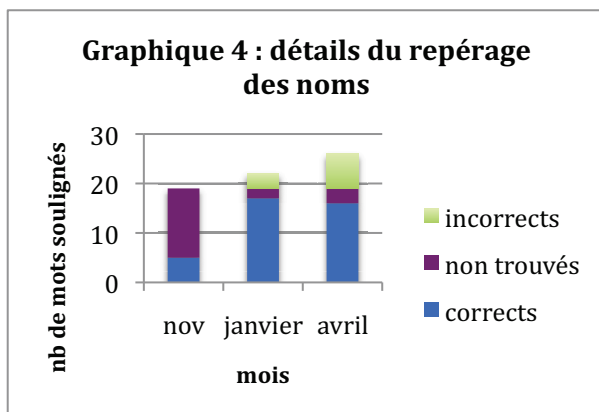
Tableau 3 : nombre de mots trouvés par catégorie et équivalent en pourcentage, et nombre de mots incorrects soulignés au bilan final.

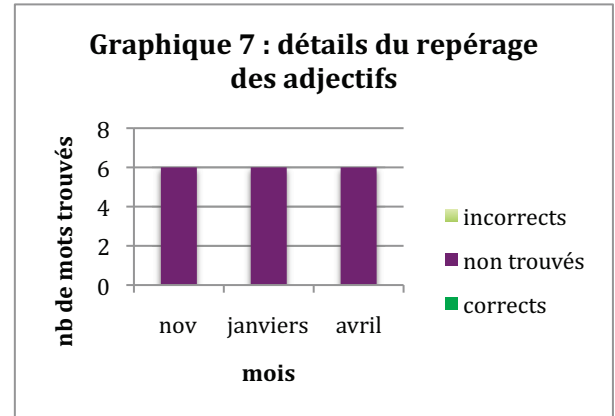
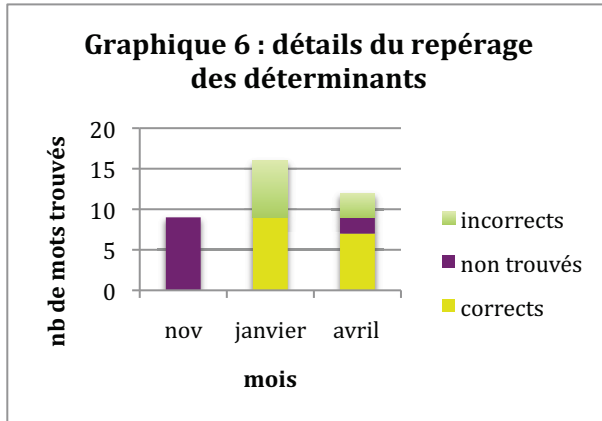
4) Comparaisons et graphiques

Le graphique 3 montre l'évolution des capacités de Jean à repérer le nom, le déterminant, le verbe et l'adjectif. Nous voyons qu'après la phase de construction (bilan intermédiaire), le repérage est plus efficace. Il demeure relativement efficace lors du bilan final, après la phase de jeu, mais l'est moins qu'après la première phase. Nous pouvons aussi remarquer que l'adjectif n'est pas repéré.



Il est également intéressant de regarder le détail du repérage de chaque catégorie. En effet, il arrive fréquemment que lorsque le nombre de mots corrects trouvés augmente, le nombre de mots hors catégorie (en vert pâle) augmente aussi (graphiques 4, 5, 6 et 7). Toutefois le verbe fait exception, au bilan intermédiaire, ainsi que les adjectifs qui ne font l'objet d'aucune recherche.





II. Paul

A. L'E.CO.S.SE

Paul annonce régulièrement pendant l'épreuve que c'est « trop facile », mais fait tout de même 9 erreurs. Ce score le situe dans le 1^{er} quartile, ce qui, à l'inverse des autres tests, indique ici un état proche du pathologique.

Les erreurs se trouvent réparties comme suit :

- 1 erreur au bloc R (passives, renversables et non renversables), à la phrase « Le camion est poussé par le garçon »,
- 1 erreur au bloc S (effacement ou remplacement de relative), à la phrase « Le cercle dans l'étoile est jaune »,
- 2 erreurs au bloc T (relative en « que »), aux phrases « La vache que le chien poursuit est marron » et « Le monsieur regarde la vache que poursuit le chat »,
- 2 erreurs au bloc U (coréférence ambiguë du pronom), aux phrases « Le garçon regarde l'éléphant, parce qu'il est gros » et « Le garçon ne voit pas le monsieur bien qu'il porte des lunettes »,
- 1 erreur au bloc V (adjectifs ordinaux), à la phrase « Le chien a fait tomber la deuxième quille »,
- 2 erreurs au bloc W (relatives complexes), aux phrases « Le livre sur lequel est posé le crayon est rouge » et « Le cercle dans lequel il y a une étoile est rouge ».

B. Le questionnaire

1) Bilan initial

Les réponses de Paul au questionnaire (annexe 3) sont limitées. Il réduit la définition du nom au nom de famille. Ensuite, il a une explication tout à fait erronée du verbe, dont il confond la définition avec celle du sujet : « c'est celui-là qui fait l'action ». Les quelques fragments de connaissances avec lesquels il compose sont malheureusement mal exploités. En outre, il ne sait pas ce que sont les déterminants ni les adjectifs qualificatifs.

Il ne donne quasiment pas d'exemples.

Par ailleurs, Paul a conscience qu'il ne maîtrise pas bien ces notions puisqu'il nous dit « je le sais, mais que quand je suis avec monsieur P. (son instituteur) ».

En revanche, les connaissances concernant le genre et le nombre sont maîtrisées. Il rappelle notamment, et spontanément, qu'il faut un -s au pluriel. Et lorsqu'il dit savoir, l'explication fournie, toute pauvre qu'elle est, corrobore ses dires. D'autre part, il fait bien la différence entre masculin et féminin, entre pluriel et singulier. Cependant, il ne donne pas d'exemples pour étayer.

2) Bilan intermédiaire

Fin janvier, Paul a toujours du mal à définir ce que sont un nom, un déterminant, un adjectif et un verbe. Certaines définitions (annexe 3) n'ont pas de sens, ou sont complètement erronées. Pour l'adjectif, après un long moment d'hésitation, il déclare qu'il s'agit d'une action. En revanche, les explications données pour masculin, féminin, pluriel et singulier sont claires.

A l'inverse de la première évaluation faite en novembre, il peut donner des exemples. Ceux-ci sont corrects d'une part, lorsqu'il s'agit du nom et du déterminant, pour les catégories, et d'autre part, du singulier, du pluriel, du masculin et du féminin. En revanche, certains exemples sont exprimés de façon maladroite, et sont de fait difficilement exploitables : « tu me tueras » pour le verbe, « j'ai peur ... (il se montre en même temps qu'il dit « je »), y'en a qu'un seul » pour le singulier.

3) Bilan final

En avril, lors du bilan final, après la dernière phase de cette étude, Paul ne peut donner aucune définition et les exemples ne sont pas non plus toujours adéquats (annexe 3). On note donc une régression par rapport à l'évaluation après la première phase. En ce qui concerne les catégories

grammaticales, les seuls corrects sont les déterminants. Les masculins et féminins ne sont pas définis mais les exemples donnés sont bons. En revanche, les exemples donnés pour le pluriel et le singulier ne sont pas très clairs : « nous deux on est au pluriel », et pour le singulier, « je suis tout seul ».

C. Chronosdictées

1) Bilan initial

Paul fait de nombreuses erreurs : les trois aspects de l'orthographe sont touchés (dictée en annexe 4). En orthographe d'usage (4 fautes), il se situe dans la moyenne du CE2. En orthographe syntaxique, il fait de nombreuses fautes (11 erreurs), qui le situent entre la moyenne et le quartile 3 (CE2). Il se situe ensuite dans le quartile 3 (CE2) en phonétique (4 erreurs) et pour les omissions (1 omission). Mais surtout, il est au percentile 90 (CE2) en segmentation (2 erreurs). Au résultat, c'est un ensemble très faible pour un jeune de 14 ans, qui le situe plutôt au niveau fin CE1.

2) Bilan intermédiaire

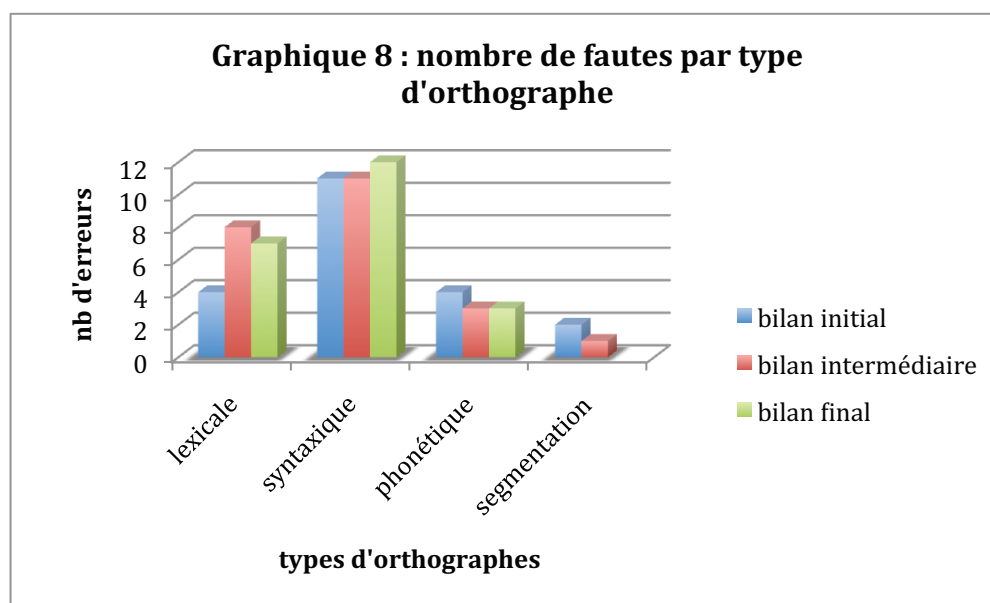
Fin janvier (annexe 4), nous proposons à Paul, tout comme à Jean, de faire la dictée niveau CM1. C'est-à-dire la dictée de CE2 à laquelle sont rajoutées deux phrases supplémentaires. Cependant, nous prenons conscience que ce niveau est encore trop dur pour lui. Nous avons donc choisi de rester sur la dictée CE2 pour la cotation et les comparaisons de scores. Tous les aspects de l'orthographe sont à nouveau touchés. En orthographe d'usage, il fait 8 fautes là où il n'en faisait que 4 en novembre. Ce score le situe entre le quartile 3 et le percentile 90 (niveau CE2). En orthographe phonétique, il fait 3 erreurs, contre 4 en novembre, ce qui le situe entre la moyenne et le quartile 3 (niveau CE2). Il se situe au même niveau en orthographe syntaxique avec 11 fautes, et au quartile 3 en segmentation avec 1 faute. Nous pourrions le situer à un niveau de CE1 très faible.

3) Bilan final

Au dernier bilan (annexe 4), Paul se situe au quartile 3, niveau CE2 pour trois aspects de l'orthographe : l'orthographe d'usage (7 fautes), l'orthographe syntaxique (12 fautes) et pour les omissions (1 erreur). En orthographe phonétique (3 fautes), il se situe entre la moyenne et le quartile 3. Son niveau est relativement identique à celui qu'il avait au bilan intermédiaire.

4) Comparaisons et graphiques

Le graphique 8 met en évidence le nombre d'erreurs commises par Paul lors des bilans. Ce qui nous intéresse ici, est l'orthographe syntaxique (en deuxième position sur le graphique). Nous relevons que celle-ci ne s'est pas améliorée après la première phase de l'étude, et s'est dégradée après la deuxième.



D. Repérage des catégories grammaticales

1) Bilan initial

Le soulignage des catégories grammaticales révèle des confusions importantes.

Lorsqu'il doit repérer les verbes, Paul dit tout haut qu'il pense qu'il s'agit de « celui-là qui fait l'action ». Seuls 3 verbes sur 8 sont soulignés. Mais 13 autres mots ou groupes de mots sont classés dans cette catégorie : des noms seuls, des groupes nominaux, une proposition relative. Il souligne autant le verbe lui-même que le sujet de l'action. Par exemple, les mots « arme », « chevalier » ou « trente dragons » sont soulignés car ils sont auteurs d'action. De plus, il rajoute parfois le lieu où se fait l'action.

Quelques noms sont toutefois retirés de l'action et reconnus comme tels (4/19). Quelques déterminants sont détectés (5/17), mais aucun adjectif qualificatif (0/6). Le tableau 4, ci-dessous, récapitule ces données.

	Nombre de mots trouvés de la bonne catégorie grammaticale		Nombre de mots soulignés n'appartenant pas à cette catégorie
Déterminants	5/17	29,41%	1 préposition (de)
Dont articles définis/indéfinis	3/9	33,33%	
Noms	4/19	21,05%	1 adjectif (timide)
Adjectifs qualificatifs	0/6	0%	
Verbes	3/8	37,5%	9 noms, 7 articles, 1 préposition, 1 pronom relatif, 1 adjectif numéral, 1 adjectif qualificatif

Tableau 4 : nombre de mots trouvés par catégorie et équivalent en pourcentage, et nombre de mots incorrects soulignés au bilan initial.

2) Bilan intermédiaire

Paul mélange tout : lorsqu'il doit souligner les noms en bleu, il souligne les déterminants, et en trouve 8 sur 17, dont 7 articles sur 9. Lorsqu'il faut alors repérer les déterminants, il entoure deux prépositions (dans, pour) et un pronom relatif (qui). Pour les adjectifs, il entoure 2 noms (enfant, hiver), 1 conjonction de coordination (car, écrit « quart »), un déterminant avec l'adjectif qui suit (l'intrépide) et un verbe (filmer). Enfin, lorsqu'il s'agit de souligner les verbes, il en entoure 2 sur 8 mais aussi, dans la foulée, 6 noms (café, école, leçon, chevalier, dragon, renard), 1 déterminant (l'), 1 adjectif numéral (trente) et 1 adjectif (timide).

	Nombre de mots trouvés de la bonne catégorie grammaticale		Nombre de mots soulignés n'appartenant pas à cette catégorie
Déterminants	0/17	0%	2 prépositions (dans, pour), 1 pronom relatif (qui)
Dont articles définis/indéfinis	0/9	0%	
Noms	0/19	0%	8 déterminants
Adjectifs qualificatifs	1/6	16,67%	2 noms (enfant, hiver), 1 conjonction de coordination (car), 1 déterminant (l') et 1 verbe (filmer)
Verbes	2/8	25%	6 noms (café, école, leçon, chevalier, dragon, renard), 1 déterminant (l'), 1 adjectif numéral (trente) et 1 adjectif (timide).

Tableau 5 : nombre de mots trouvés par catégorie et équivalent en pourcentage, et nombre de mots incorrects soulignés au bilan intermédiaire.

3) Bilan final

Lors du dernier bilan, Paul avoue ne plus savoir et dans le doute, ne veut rien souligner. Il repère tout de même 4 articles sur 9, mais souligne en plus une préposition (de). Il souligne aussi quelques noms, correctement repérés, dont l'un avec son article (l'). En revanche, il ne sait plus ce que sont les verbes et adjectifs et n'en souligne aucun.

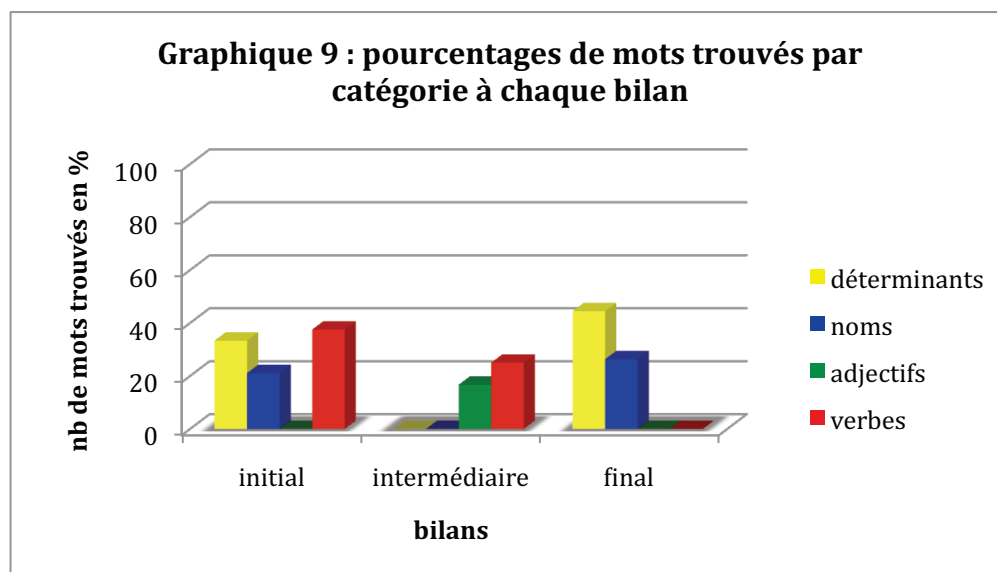
	Nombre de mots trouvés de la bonne catégorie grammaticale		Nombre de mots soulignés n'appartenant pas à cette catégorie
Déterminants	4/17	23,53%	1 préposition (de)
Dont articles définis/indéfinis	4/9	44,44%	
Noms	5/19	26,31%	1 déterminant (l')
Adjectifs qualificatifs	0/6	0%	
Verbes	0/8	0%	

Tableau 6 : nombre de mots trouvés par catégorie et équivalent en pourcentage, et nombre de mots incorrects soulignés au bilan final.

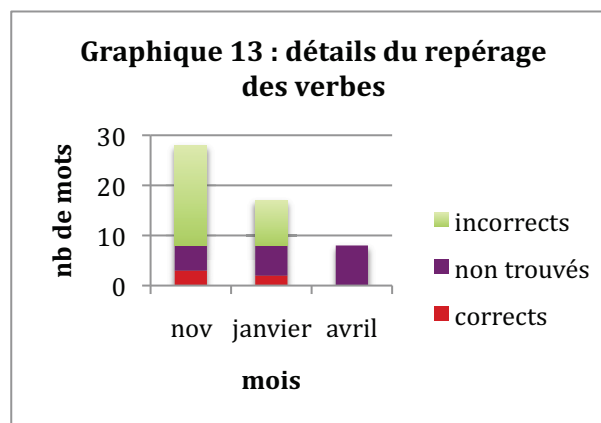
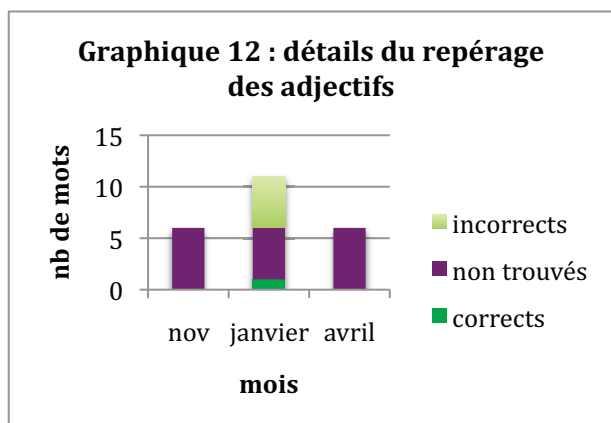
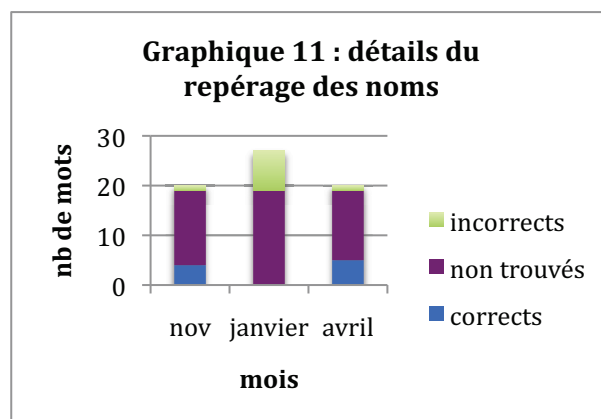
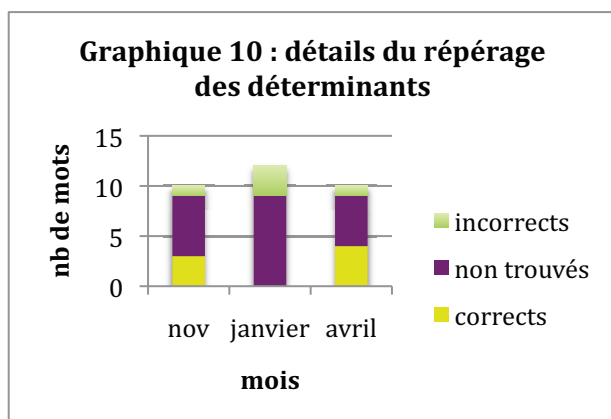
4) Comparaisons et graphiques

Le repérage des catégories, chez Paul, est pauvre et non stabilisé. Le graphique 9 ci-dessous, récapitulant les résultats cités plus haut, en témoigne.

Notons aussi que le meilleur score, celui des déterminants, ne dépasse pas les 50%. De plus, une partie de ce qui est bien repéré lors du premier bilan ne l'est plus au suivant (déterminants et noms). En revanche, ils le sont au dernier bilan, alors que les 2 catégories (verbe et adjectif) repérés au bilan intermédiaire, ne le sont pas au dernier bilan.



Par ailleurs, le détail du repérage de chaque catégorie (graphiques 10 à 13) montre clairement que les mots « non trouvés » (en violet) sont plus importants que les mots corrects trouvés ou que les mots incorrects soulignés en plus (vert clair). Par ailleurs, les mots incorrects sont plus nombreux au bilan intermédiaire, pour chaque catégorie à l'exception du verbe. En revanche, au bilan final, adjectifs et verbes ne sont pas trouvés, mais ne sont pas non plus assimilés à d'autres catégories.



Enfin, le nombre de mots corrects trouvés a augmenté entre le bilan intermédiaire et le bilan final pour deux catégories : les noms et les déterminants. Nous pouvons alors remarquer que le nombre de mots incorrectement associés est relativement faible, et a diminué par rapport au bilan intermédiaire.

DISCUSSION

Le but de cette étude était tout d'abord d'étudier l'acquisition de certaines notions grammaticales chez des adolescents d'ITEP en difficulté scolaire : les concepts de nature du nom, du déterminant, de l'adjectif et du verbe. Par là, nous souhaitons les initier ou les familiariser avec un comportement métalinguistique. Dans un second temps, il nous intéressait de voir si l'acquisition de cette conscience syntaxique permettait d'améliorer l'orthographe syntaxique.

Pour cela, nous avons décidé de construire un jeu sur ces notions. Nous avons scindé notre étude en deux parties : la première, de construction du jeu, la seconde, du jeu en lui-même. Après chaque phase, un bilan a été réalisé pour tenter d'estimer les acquisitions ou non acquisitions de ces notions par ces jeunes. Les résultats ont été exposés dans le chapitre précédent. Prenons le temps dès à présent d'interpréter ces résultats obtenus par l'un et l'autre des jeunes participants, pour ensuite en discuter à la lumière de la théorie et en tirer les conclusions qui s'imposent.

I. Interprétation des résultats

A. Jean

Lorsque nous le rencontrons pour la première fois, Jean paraît content de faire quelque chose avec nous. Il est souriant, poli et se présente spontanément. Il se prête très volontiers aux quelques épreuves que nous lui proposons, y compris la dictée. C'est un garçon qui aime bien raconter quelques blagues entendues sur internet ou vues dans des dessins animés. Cependant, les moments choisis pour cela ne sont pas toujours opportuns.

Au fil des séances, nous découvrons que Jean peut être soit très intéressé, soit totalement étranger au travail présenté. Dans de tels moments, il se montre opposant, refuse catégoriquement de jouer, tente quelques mots un peu plus familiers, mais ne manifeste pas de violence.

Lorsqu'il est de bonne humeur, c'est lui qui mène le jeu, invente de nouvelles règles, et manifeste sa joie de gagner. Ces jours-là, il répond volontiers aux questions du jeu. Et lorsque nous faisons l'un des mini-jeux, il n'a pas besoin du rappel de la règle de grammaire, ni d'ailleurs de la règle du jeu.

Nous remarquons toutefois que la motivation de Jean baisse assez rapidement une fois que la construction du jeu est terminée. Petit à petit, il refuse de jouer, considérant ce jeu « trop nul ».

1) L'E.CO.S.SE

En utilisant L'E.CO.S.SE en première intention, notre but était de tester les capacités de compréhension morpho-syntaxique, à l'oral, de Jean. Les résultats obtenus ont montré que Jean se situait dans la norme attendue pour son âge. Cependant, nous pouvons relever que les erreurs indiquent une faiblesse au niveau des participes présents (la vache poursuivant le chat est marron), et des relatives complexes (avec les conjonctions de subordination « sur lequel », « dans lequel »). A sa décharge, nous pouvons noter que ce genre de formulations est rare dans l'environnement de ce jeune d'ITEP.

2) Le questionnaire

Nous avons ensuite choisi de tester les connaissances déclaratives, ou compétences métalinguistiques, de ce jeune, concernant les catégories grammaticales, que sont le nom, le déterminant, l'adjectif qualificatif et le verbe. Pour cela, nous avons utilisé un questionnaire.

Les réponses quasi inexistantes au bilan initial, ont révélé que, avant la construction du jeu, les concepts n'étaient pas acquis, ou difficilement maîtrisés.

Suite à la première phase de cette étude, autrement dit après la construction du jeu, Jean se lance dans les définitions du déterminant, du verbe et de l'adjectif avec assurance, mais les exemples sont encore un peu maladroits : la formulation des exemples du verbe laisse penser qu'il ne peut dissocier le verbe de ce qui l'accompagne : « je vais chercher à manger, du verbe aller » ; de même, pour les déterminants, il cite un déterminant suivi d'un nom. Quant à l'adjectif, malgré une définition qui peut faire penser que Jean a compris de quoi il s'agissait, aucun exemple ne peut être donné. Enfin, le nom, non défini, est tout de même bien repéré, ce que confirme l'exemple donné.

Après la seconde phase, soit après la pratique du jeu, nous pouvons noter un véritable progrès de Jean concernant la définition du nom et de ses exemples. L'approche du verbe, tant dans sa définition que dans l'exemple, est stable mais cette notion n'est pas véritablement cernée : l'exemple est celui d'une action et non d'un verbe seul. Par ailleurs, le déterminant n'est, dans un premier temps, pas identifié. La reconnaissance sera déclenchée par le repérage actif sur la dictée. Quant à l'adjectif, Jean ne cherche plus à faire semblant de savoir, et assume cette non connaissance. En ceci, nous pouvons aussi dire qu'il a fait des progrès puisqu'il faut accepter de ne pas savoir pour ensuite acquérir des connaissances.

La question du genre, ramenée aux personnes aux premier et deuxième bilans, peut en être détachée au troisième pour se raccrocher à un mot. Le concept est acquis et le discours métalinguistique, ou plus précisément métasyntaxique, se met en place.

Enfin, le nombre non défini en première intention, l'est ensuite en rapport avec les personnes, qui sont vues seules ou à plusieurs, aux deux autres bilans.

Finalement, nous pouvons voir que Jean a fait des progrès dans son approche des concepts tout au long de la prise en charge. Le discours métalinguistique qui lui semblait inaccessible avant la prise en charge, lui est un peu plus familier après les deux phases de l'étude. Cependant, la phase de construction seule n'aura pas été suffisante pour acquérir les concepts. Néanmoins, le fait qu'il ne donne pas toujours d'exemples ajustés peut faire penser que, malgré les progrès, les acquisitions ainsi que les compétences métasyntaxique et métasémantique ne sont pas encore stabilisées.

Malgré la faiblesse de ses réponses, nous pouvons noter que Jean est honnête avec ses connaissances : il sait avouer ne pas savoir lorsque c'est le cas. Il nous a paru assez clairement qu'il ne s'agissait pas d'un « je ne sais pas » d'opposition. Nous notons par là, qu'il est capable d'une bonne introspection, premier élément essentiel de la métacognition.

3) Chronosdictées

Cette épreuve révèle les difficultés de Jean dans l'application des règles grammaticales, autrement dit de morpho-syntaxe. Présentant un niveau de moyenne de CE2 en début de prise en charge, il présente donc un retard de 3 ans par rapport à sa classe d'âge.

Les résultats obtenus après la phase de construction montrent que Jean est passé d'un niveau de moyenne de CE2 à un niveau de moyenne de CM1 en orthographe syntaxique. Ce niveau s'est ensuite stabilisé au cours de la phase de jeu. Cependant, les erreurs d'accord non commises à l'un des bilans, peuvent être faites au suivant, et une partie des mots bien orthographiés ne le sont plus. Il n'y a donc pas de stabilité de l'orthographe syntaxique. Cependant nous pouvons constater un progrès dans la prise de conscience de l'existence des pluriels des noms, des adjectifs et des déterminants. Le pluriel des verbes est aléatoire, mais nous ne l'avons pas travaillé.

Par ailleurs, on relève aussi que les autres types de fautes d'orthographe sont produits de façon aléatoire.

4) Repérage des catégories grammaticales

Avant toute prise en charge, Jean ne se risque à reconnaître que des verbes et des noms, ce qui est en cohérence avec le peu de réponses fournies au questionnaire. De plus, sur 5 verbes repérés, il englobe à 3 reprises le complément d'objet direct. Le verbe, qu'il ne définit pourtant pas encore comme une action, semble toutefois assimilé à celle-ci, mais intégralement, c'est-à-dire avec fusion de l'objet. L'action définie par le verbe seul ne paraît pas lui suffire. Ceci témoigne du fait que la notion n'est pas bien définie, ce qui à nouveau, corrobore les réponses obtenues au questionnaire.

Après la phase de construction du jeu, il y a une nette amélioration du repérage de toutes les catégories à l'exception de l'adjectif. En ce qui concerne le déterminant, qu'il avait pourtant bien défini quelques minutes plus tôt, lors du questionnaire, il ne sait brusquement plus de quoi il s'agit. Cependant, lorsqu'il doit souligner le nom, il se souvient alors de ce petit mot qui accompagne celui-ci. Sa mémoire semble avoir fonctionné par association : le nom appelle le déterminant. Se lançant dans le repérage, il les identifie alors tous, tout en les comptant à voix haute. Et emporté par son élan, il finit par souligner tous les petits mots. Nous avons alors nettement la sensation qu'il n'est plus du tout à ce qu'il doit faire. En outre, il ne repère pas uniquement les déterminants dont nous avons parlé en séance, c'est-à-dire les articles définis et indéfinis. Il souligne aussi les adjectifs possessifs, les articles contractés, les adjectifs démonstratifs. Il semble qu'il y ait résurgence d'acquisitions antérieures.

Les résultats obtenus au dernier bilan, après la phase de jeu, sont moins significatifs qu'au bilan intermédiaire. Mais Jean s'est démobilisé pendant cette dernière phase. Lors de certaines séances, il refuse de participer au jeu. Il peut néanmoins répondre à quelques questions que nous lui posons, mais il peut tout aussi bien nous répondre que c'est à nous de répondre puisque lui ne joue pas.

5) Conclusion

Jean a accédé à certaines notions grammaticales pendant la construction du jeu et le jeu lui-même. Les aptitudes métasyntactiques de Jean se sont petit à petit mises en place, avec une nette progression dès la construction du jeu lui-même. Les connaissances déclaratives, recueillies lors du questionnaire, et les connaissances procédurales, produites lors du repérage des catégories grammaticales, sur la dictée, sont cohérentes et témoignent de ces progrès, plus importants en fin de

première phase qu'en fin de seconde phase. De même, les résultats obtenus à la dictée montrent une progression de Jean dans le champ de l'orthographe syntaxique, passant de la moyenne de CE2, à la moyenne de CM1, dès la phase de construction. La phase de jeu n'apporte aucune amélioration supplémentaire de cet aspect, puisque Jean commet plus de fautes au dernier bilan qu'au bilan intermédiaire.

Nous pouvons donc conclure que la construction du jeu aura été plus productive pour Jean que ne l'a été la phase de jeu.

B. Paul

Dès la première prise de contact, nous comprenons que Paul est fan de l'O.M. (Olympique de Marseille). Il ne s'offusque pas devant notre ignorance de ce monde, mais a du mal à ne pas lancer la discussion sur le dernier match de foot. Néanmoins, il se montre très coopératif et volontaire pour participer au projet.

Paul est toujours ravi de venir et de jouer, en particulier parce que cet atelier lui permet de ne pas aller en informatique. Les séances sont donc l'objet d'une motivation secondaire ou externe. En fin de prise en charge, vers le mois d'avril, il nous révèle que ce temps lui permet de penser à autre chose qu'au foot.

Il aime en particulier jouer aux dominos. Cependant, nous remarquons que Paul se moque de répondre correctement ou pas. En avril, il répond encore au hasard aux questions de reconnaissance des catégories grammaticales. A chaque début de mini-jeux, il a besoin d'un petit moment pour se réapproprier les règles de grammaire nécessaires pour jouer.

1) L'E.CO.S.SE

Les résultats obtenus à ce test sont assez faibles, puisque Paul se situe dans le 1^{er} quartile, soit le plus proche du pathologique. Il nous semble pourtant que ces résultats, dénonçant un déficit, ne traduisent pas tout à fait la réalité des capacités de Paul. Ayant clamé d'emblée que ce test était trop facile, il ne prend pas le temps d'analyser ce qu'il entend ni le temps de la réflexion et se précipite beaucoup. Les erreurs de jugement sont essentiellement dues au fait que Paul n'écoute pas vraiment ce qui est dit. Il entend les mots pleins, porteurs de sens, mais ne fait pas attention à la structure grammaticale de la phrase (la voie passive, les conjonctions employées, les relatives enchâssées). Au bloc U, où nous trouvons des coréférences ambiguës du pronom, Paul ne fait pas

l'effort de bien regarder les images et ne semble pas prendre conscience qu'il y a deux sens possibles mais dont l'un n'est pas très plausible. Ainsi pour « le garçon regarde l'éléphant, parce qu'il est gros », cela ne le gêne pas de désigner l'image représentant un garçon gros regardant un éléphant. D'autre part, les conjonctions de subordination « sur lequel » et « dans lequel » ne sont pas maîtrisées.

Paul, à 14 ans et 9 mois, devrait avoir une réussite supérieure à ce test. Toutefois, ces résultats nous indiquent que ce jeune garçon a des difficultés à se réguler et à investir pleinement la situation présente.

2) Le questionnaire

Lors du premier bilan, Paul est en grande difficulté lorsqu'il doit définir les notions grammaticales abordées. Les connaissances métasyntactiques ne sont pas en place. En revanche, ses réflexions témoignent de la conscience de ne pas maîtriser ces notions puisqu'il nous dit « je le sais, mais que quand je suis avec monsieur P. (son instituteur) ». Cette réflexion pourrait témoigner, du point de vue métacognitif, d'une aptitude d'introspection des connaissances, sans toutefois posséder la capacité d'utiliser ces dernières. Paul a le sentiment de vaguement savoir, mais ne sait comment assembler ses connaissances. Il est à noter cependant, que cette réflexion pourrait aussi témoigner d'une façon de se dédouaner et d'un cloisonnement des connaissances. En l'occurrence, il nous a semblé que ce n'était pas le cas.

Après la phase de construction, il a fait quelques progrès dans l'aspect déclaratif des connaissances, en particulier pour le nom, le déterminant et le verbe, malgré le peu de définitions. L'adjectif, quant à lui, n'est pas cerné. Les notions de genre et de nombre semblent acquises mais sont rapportées aux personnes et non aux mots.

Cependant, au dernier bilan, après la phase de jeu, toutes les connaissances sur les catégories semblent s'être à nouveau désorganisées. Seul le déterminant reçoit des exemples, mais n'est pas plus défini que les autres catégories. Le genre est bien compris. La notion de nombre semble l'être aussi, mais est à nouveau ramenée à la notion de personne.

Finalement, la phase de construction semble avoir permis quelques émergences de connaissances déclaratives, mais la phase de jeu n'a pas aidé à la consolidation de celles-ci. Par ailleurs, alors qu'il osait d'emblée dire qu'il ne savait pas au bilan initial, il tente, au bilan final, toutes les réponses possibles, en guettant nos réactions, avant de dire qu'il ne sait pas.

3) Chronosdictées

Paul fait de nombreuses fautes d'orthographe, tant lexicales que syntaxiques ou phonétiques. Ses résultats le situent bien souvent entre la moyenne et le quartile 3, niveau CE2, ce qui équivaut à un décalage de 6 ans par rapport à sa classe d'âge. La construction du jeu et le jeu lui-même ne lui ont pas permis de faire des progrès en orthographe syntaxique. De fait, après la première phase, les résultats ont stagné, puis après la deuxième phase, le nombre d'erreurs a augmenté.

Chaque bilan a été réalisé en première heure de la matinée le jeudi matin. Paul précise à chaque fois qu'il n'a pas encore eu le temps de « se préchauffer » en classe. Mais il ne veut pas non plus prendre le temps de la relecture. L'acte d'écriture semble lui peser.

4) Repérage des catégories grammaticales

Alors que les connaissances déclaratives de Paul sont quasi nulles, les connaissances procédurales sont légèrement meilleures mais restent tout de même faibles et instables.

Tout d'abord, le repérage des verbes décroît au fur et à mesure des bilans. Au premier bilan pour identifier le verbe, il a conscience qu'il est question quelque part d'une action, mais il pense que c'est « celui-là qui fait l'action ». On pourrait donc s'attendre à ce qu'il ne souligne que des noms, mais il repère autant le verbe lui-même que le sujet de l'action. De plus, il rajoute parfois le lieu où se fait l'action. Au deuxième bilan, il fait le même type d'erreurs, avec un peu moins de mots incorrects soulignés. Et au dernier bilan, il ne souligne plus aucun verbe.

Ensuite, le repérage des noms est meilleur en début et en fin de prise en charge. Au bilan intermédiaire, lorsqu'il s'agit de les repérer, il souligne les déterminants, ce qui indique tout de même qu'il sait repérer cette classe de mots, même s'il n'y met pas le bon terme. Toutefois, ceci est en contradiction avec ce qu'il a déclaré lors du questionnaire, où il donne de bons exemples pour cette catégorie. Lorsqu'il s'agit ensuite de repérer les déterminants, il n'a pas le réflexe inverse de souligner les noms. En revanche, il souligne quelques petits mots disparates de catégories diverses, dont il n'a jamais été question pendant le jeu et sa construction.

Enfin, les adjectifs ne sont pas repérés. Si au bilan intermédiaire, il y a une légère amélioration du score du repérage de ceux-ci, cela relève uniquement du hasard, car ce jeune souligne alors énormément de mots de toute sorte.

Toutefois il est à noter que Paul, au dernier bilan, modifie son approche de l'exercice. Alors que dans les deux premiers bilans il souligne un peu à tort et à travers, au dernier bilan il souligne

peu, et les rares mots identifiés sont quasiment tous corrects. Il semble que Paul prenne conscience de son « ignorance » qu'il n'assumait pas forcément lors du jeu ou lors du dernier bilan.

5) Conclusion

Paul est celui des deux jeunes qui a le plus apprécié construire et jouer. Et pourtant, les résultats obtenus aux trois bilans témoignent chez lui d'une très faible acquisition et d'une absence de consolidation des notions. Il ne prend pas le temps de la mise à distance pour vérifier si son jugement est bon, ni le temps de la relecture pour la dictée.

La phase de construction n'apporte aucune amélioration quant à l'orthographe syntaxique, ni au repérage des catégories. Cependant, il y a une légère amélioration au niveau des connaissances déclaratives.

Ces dernières améliorations ne se confirment pas après la phase de jeu : seuls les exemples de déterminants perdurent. Cependant, le repérage de deux catégories, nom et déterminant, s'est amélioré. Pourtant, Paul n'a pas su donner de définition au nom, ni fournir d'exemples.

Ces résultats témoignent de connaissances déclaratives et procédurales contradictoires chez ce jeune. Il ne semble pas savoir optimiser ou appliquer ses connaissances. Ses réponses sont souvent de l'ordre du hasard, même si au dernier bilan, il se risque moins à repérer les mots de peur de se tromper. Tout au long du jeu, nous avons pu observer qu'il ne se souvenait pas des réponses, comme s'il n'avait jamais été attentif à ce que nous avons fait pendant tous ces mois. A chaque question, il teste au hasard l'une des réponses possibles. Si elle n'est pas bonne, il en tente une autre sans modifier son approche aléatoire. Il ne semble pas vouloir développer une démarche d'analyse de la question. Cependant, ses réponses, tout aléatoires qu'elles sont, portent sur les notions étudiées. Ce qui tend à prouver qu'il garde désormais une trace mnésique de ce vocabulaire particulier.

Par ailleurs, ces évolutions montrent que Paul n'adopte pas de stratégie particulière pour essayer de retenir. Celle à laquelle il recourt le plus facilement est de regarder ce que l'autre fait, ou dit, afin de l'imiter.

II. A la lumière de la théorie

A. Entreprendre et chercher

En voulant mener à bien un projet de construction de jeu avec des jeunes, notre but était de les mettre dans la position d'entrepreneur, tel que nous l'avions vu avec Aumont et Mesnier (Aumont et Mesnier, 1992), mais également en position de chercheur car il fallait chercher à comprendre les catégories avant de les intégrer au jeu.

Or, ces positions d'entreprendre et de chercher ont d'emblée été mises à mal. La première étape obligeait à chercher, puisqu'il fallait construire le concept des catégories grammaticales. Cependant, chercher, tout comme réfléchir, s'est révélé être difficile dès le début. Le simple fait de devoir trouver des mots relevant de telle ou telle catégorie leur semblait hors de portée. Petit à petit cependant, dans le contexte du jeu et de questions revenant sans cesse, la familiarisation avec le vocabulaire a opéré et ils pouvaient trouver d'eux-mêmes les mots. Cependant l'acte de recherche est dans ce contexte très limité : il n'a pas été sous-tendu par la curiosité et l'avidité du savoir dont parlent Aumont et Mesnier. Ces jeunes préfèrent nettement rester dans l'adoption des dires de l'adulte.

Dans l'étape d'entreprendre, la construction du jeu tient une place importante. Or, elle fut assez laborieuse pour ces jeunes. En effet, nous avons tout d'abord pris conscience qu'ils n'avaient pas l'habitude des jeux de société : l'un ne jure que par le foot et le second n'aime que les jeux vidéos. Leur manque de connaissances de jeux existants et de pratique de jeux les empêche dès lors de s'investir d'emblée dans le projet. Nous avons alors été contrainte de prendre une place un peu plus importante que nous ne l'aurions souhaité, tout en leur laissant le plus d'autonomie possible. Mais de cette autonomie de penser, ils ne semblent pas non plus vouloir. Aumont et Mesnier (Aumont et Mesnier, 1992) précisaient que l'action d'entreprendre nécessitait une image de soi suffisamment solide pour être confrontée au doute et à l'échec. Or, comme le précisait S. Boimare (Boimare, 2004), ces jeunes n'ont souvent pas les assises nécessaires pour affronter les déséquilibres cognitifs engendrés par la mise en projet.

Du point de vue de la mise en place concrète, Paul est très maladroit dans le découpage du carton. Quant à Jean, il y passe beaucoup de temps car il mesure chaque côté au moins deux fois, pour être sûr de ne pas se tromper. Le temps de préparation lui semble donc long : en effet, il ne découpe que 6 cartons en $\frac{3}{4}$ d'heure. Ce que l'un comme l'autre veulent, c'est jouer, et le passage par la construction entraîne pour eux quelques frustrations, en particulier pour Jean qui commence à manifester de l'impatience. Ils apprécient donc que nous leur donnions un sérieux coup de main pour aller plus vite.

Néanmoins, un minimum de construction leur a permis de s'approprier le jeu.

Du point de vue de la mise en place intellectuelle, ils ne s'emparent pas véritablement du sujet d'étude. Ils ne posent d'ailleurs jamais la question de savoir pourquoi on fabrique un jeu sur la grammaire, ni à quoi sert la grammaire. Bien sûr, cela peut être vu positivement, car ils ne remettent pas en question l'utilité de cette activité. Cependant, ils n'entrent pas non plus dans la démarche métacognitive indispensable pour mettre en place des stratégies d'apprentissage.

Ils manifestent très peu d'autonomie et attendent que les idées viennent de nous. Ils se désintéressent de l'acte de chercher pour se réfugier plutôt dans le connu : le foot, ou les blagues. Par ailleurs, si Jean accepte de nous consacrer un peu de son temps, c'est pour jouer et non pour réfléchir. Il ose toutefois proposer quelques règles. En revanche, Paul, lui, est dans une position passive tout au long des séances de construction. Il attend calmement le moment de jouer. Cependant, il veut bien tester les questions afin de dire si elles conviennent ou pas.

La construction et l'élaboration du jeu ont donc été limitées. De ce fait, ce que nous en attendions d'émulation cognitive et de motivation l'a aussi été.

B. La motivation

Nous pensions donner, à ces jeunes, une motivation intéressante en leur faisant construire un jeu qui pourrait éventuellement servir à d'autres, ou que nous aurions proposé au reste de la classe. D'autre part, par un abord ludique de notions souvent considérées comme repoussantes, nous pensions créer un espace de dynamique favorable aux apprentissages.

Or, chez Jean, la motivation est très fluctuante. Les deux premières séances, il bougonne un peu, demandant à partir plus tôt. Puis, brusquement, il s'investit pleinement dans la construction, refusant même de le proposer à d'autres car « c'est notre jeu à nous ». Il semble donc se l'être approprié. Cependant, peu de temps après, il dit qu'il est nul, parce qu'on y fait de la conjugaison. Or il n'a jamais été question de conjugaison pendant aucune séance. Il ne veut donc pas le partager. Lorsque la construction du jeu est achevée, Jean manifeste très nettement une baisse de motivation. Il râle à chaque fois qu'il vient et nous assure qu'il n'avait jamais été d'accord pour participer à cette étude. Il profite alors de la première occasion pour donner comme nom féminin pluriel « une pute », mot sur lequel nous rebondissons pour dire, en s'amusant, « ah non, il est au singulier ! ». Il se déride alors et accepte de rester un moment. Mais au fur et à mesure des séances, il est de plus en plus difficile de le motiver et de le retenir.

En ce qui concerne Paul, la motivation est secondaire : il vient parce que cela lui permet de rater le cours d'informatique. Il a donc plus d'intérêt à venir jouer qu'à être sur un ordinateur.

Cependant, il semble trouver un certain plaisir à jouer, en particulier aux dominos. Par ailleurs, c'est un lieu où il peut parfois parler de ce qui le préoccupe.

C. Les apprentissages et le groupe

Nous avons vu, avec C. Buchs et al. (Buchs et al., 2008), que le conflit cognitif entre pairs pouvait être bénéfique pour les apprentissages. C'est pourquoi nous avons choisi de voir ces jeunes ensemble, et non séparément, de sorte de favoriser l'émulation cognitive.

Or, le fait d'être en groupe, ne semble pas les avoir particulièrement aidés. Le conflit cognitif qui devait avoir lieu n'émerge pas. Lors de la première rencontre, Jean refuse de décrocher un mot et de participer parce que Vincent, qui ensuite ne viendra plus, est présent. Paul, à son tour, invective Jean parce qu'il ne veut pas jouer. Et pendant ce temps là, Vincent nous coupe sans arrêt la parole pour savoir l'heure.

Lorsque Jean et Paul se retrouvent à deux, les seuls échanges qu'ils ont entre eux concernent le foot ou l'actualité de l'ITEP. Ils ne se corrigent pas l'un l'autre lorsqu'il s'agit de donner une réponse au jeu, ou si l'un d'eux fait une erreur lors de la mise en place du projet. Ils ne sont d'ailleurs pas attentifs à ce que l'autre répond, sauf si c'est pour parler d'autre chose. Nous notons à ce propos que la curiosité épistémique, telle que nous l'avions vue avec C. Buchs et al. (Buchs et al., 2008), ne voit pas le jour, mais c'est plutôt une attitude de complaisance, c'est-à-dire, un évitement du conflit cognitif, qui prédomine.

Lors des premières séances, il nous semble que les acquis ne sont stables ni pour l'un ni pour l'autre. Il faut constamment reprendre les définitions. Ils semblent peu autonomes dans leurs réflexions et raisonnements cognitifs : réfléchir tout seul semble difficile pour eux. Cependant, les résultats aux bilans nous ont montré que quelques éléments avaient été retenus par Jean.

Lors d'une séance et du jeu « Grammatik speed », Paul fait une remarque qui nous a portée à croire qu'il avait pris conscience de certaines règles. Il avait brusquement repéré que lorsqu'il y avait un -s sur chaque carte, il fallait prendre le totem : les mots sur les cartes pouvaient aller ensemble. Le déclic attendu semblait avoir enfin eu lieu. Et pourtant, lors des séances suivantes, à ce même jeu, Paul s'attache davantage à guetter nos réactions pour voir si nous allons prendre le totem plutôt que de regarder les cartes. Les résultats des bilans ont ensuite confirmé cet état de fait : Paul ne fixe pas les connaissances. Il répond très fréquemment au hasard, peu soucieux de faire une mauvaise réponse, et guettant nos réactions. Lorsque nous lui proposons des moyens mnémotechniques pour retenir, par exemple, ce qu'est un déterminant, il le refuse en disant : « vous me voyez dire à Monsieur P., « alors, attendez, le déterminant, c'est jaune, donc c'est comme la clochette ! » ». (Le déterminant est représenté par une clochette dans le livre d'Orsenna). Il tourne

en dérision la moindre aide apportée pour favoriser les apprentissages. D'ailleurs, il ne nous le dit pas franchement, mais il acquiesce d'un sourire et d'un léger hochement de tête, lorsque nous lui demandons s'il n'a aucunement l'intention de retenir. Même le fait de pouvoir gagner en répondant le mieux possible ne le motive pas. Et pourtant, Paul ne veut pas que les séances s'arrêtent...

Enfin, en raison de leurs positionnements face au savoir, la stature de médiateur est difficile à tenir. Alors que nous tentons de ne pas être celle qui détient le savoir, par leurs comportements et raisonnements, ils nous renvoient constamment à cette position de détenteur de la connaissance. Néanmoins, pour reprendre les 3 points de Bruner (Aumont et Mesnier, 1992) concernant le médiateur, nous avons fait en sorte, premièrement, d'enrôler les jeunes à la tâche, deuxièmement, de réduire au maximum les degrés de liberté en supprimant les obstacles qui auraient pu décourager et enfin, de maintenir l'orientation des jeunes dans la direction envisagée. Mais ils ne se saisissent pas de ces opportunités. Il semble que cela les rassure que nous soyons la détenteur du savoir ; savoir qu'ils n'ont pas envie de partager, et estiment n'avoir pas besoin de connaître. Serait-ce plus rassurant de ne pas être confronté au fait de ne pas savoir ?

D. Le comportement métacognitif

Reconnaître ne pas savoir, nous l'avons vu, est l'un des comportements métacognitifs essentiels à l'acquisition d'un savoir. Les résultats obtenus aux questionnaires nous donnent des renseignements précieux quant à ce comportement. Nous découvrons que ces jeunes peuvent faire preuve de cette juste introspection, mais elle n'est pas constante. Paul en particulier oscille entre la position de reconnaître qu'il ne sait pas et celle de tester toutes les réponses sans prendre acte ni des erreurs, ni de la bonne réponse.

De plus, le fait de ne pas se poser la question de l'utilité de connaître ces notions de grammaire manifeste une absence de réflexion sur l'objet d'étude. Or, savoir où l'on veut aller et pourquoi, est nécessaire non seulement pour la motivation mais aussi pour savoir quelles stratégies mettre en place pour apprendre, pour retenir.

En outre, ils n'ont pas toujours la capacité ou la volonté d'inhiber un comportement non adapté, tel que de réciter une blague ou de parler de foot, ni la capacité de remettre à plus tard la résolution d'un conflit. Le fait même de savoir adapter un comportement relève des fonctions exécutives, tel que le mentionnait Van der Linden (Van der Linden, 2009). Lors du bilan intermédiaire, un point virgule dans la dictée déclenche une réponse de la part de Jean : « point sur la gueule ! ». Après quelques secondes de silence, il éclate de rire et raconte la blague dans laquelle il est question de ce jeu de mots.

E. Le comportement métalinguistique

Avec Gombert (Gombert, 1990), en particulier, mais aussi avec d'autres auteurs, nous avons vu qu'un certain nombre de comportements métalinguistiques étaient nécessaires pour entrer dans l'orthographe syntaxique. Il faut en particulier posséder des compétences métamorphologiques pour reconnaître et repérer les indices flexionnels. Aussi avons nous tenté de faire prendre conscience, aux joueurs, des questions qu'il faut se poser sur les mots : Est-il féminin ou masculin, singulier ou pluriel ? Est-ce un nom, un adjectif ? C'est pourquoi nous avons choisi les jeux tels que les dominos, Grammatik speed et Tape-nom, afin d'automatiser ces reconnaissances et ainsi améliorer la compétence métamorphologique.

Par ailleurs, nous avons été surprise par la réaction de Jean alors que nous lui propositions un exemple de verbe. En effet, celui-ci nous a alors répondu : « mourir, ce n'est pas une action ! ». Nous avons alors constaté que les aptitudes métasémantiques de ce jeune n'étaient pas en place. Afin de reconnaître le verbe comme une action, il faut accepter l'abstraction et la mise à distance. Cette compétence métasémantique est nécessaire pour le développement de la conscience syntaxique.

Néanmoins, à travers ce jeu et sa construction, nous avons pu manipuler ces concepts grammaticaux, et ainsi, familiariser ces jeunes à ce vocabulaire et à l'existence de catégories de mots.

F. La notion de règle

La finition des règles du jeu a beaucoup intéressé Jean. Cependant, il pouvait décider de changer de règle d'une séance à l'autre. Il décide, par exemple, assez soudainement qu'il n'est plus nécessaire de répondre aux questions lorsqu'on est proche de la fin du jeu. Son rapport à la règle se manifeste dès la troisième séance, lorsque nous devons tester le jeu de dominos. Voyant qu'il ne peut mettre ses dominos où il veut, puisqu'il y a une règle à respecter, il envoie furieusement balader toutes ses cartes : « C'est nul ce jeu, si on ne peut pas mettre où on veut ! ». Cependant, ce comportement ne se reproduira pas : il râlera peut-être encore un peu mais se pliera aux règles. Selon C. Vidailhet (Vidailhet, 1995), c'est à travers le jeu que les premiers apprentissages de la frustration se font. Nous avons effectivement vu, à travers ce jeu de domino mais aussi à travers la construction du grand jeu, le comportement de Jean se modifier par rapport au sentiment de frustration.

Paul pour sa part, aime bien gagner, mais ne se formalise pas plus que ça lorsqu'il perd. Il peut parfois ne pas tenir compte des règles de grammaire, comme par exemple associer un nom au

pluriel avec un adjectif au singulier. Si nous le reprenons, il convient que ça ne va pas, mais que « c'est pas grave ». Ce jeune n'est pas dans un comportement d'opposition frontale comme Jean, mais plutôt dans une indifférence passive.

A travers ces quelques exemples de comportement vis à vis de la règle du jeu, nous pouvons comprendre leurs difficultés à intégrer d'autres règles, telles que les règles d'orthographe. Lorsqu'au dernier bilan, Jean doit écrire le mot « terrier », correctement orthographié aux deux premiers bilans, il dit ouvertement qu'il a envie de l'écrire avec un « d » à la fin, parce que, « j'sais pas, je le sens comme ça aujourd'hui ». Mais il se ravise cependant. Ceci témoigne d'une difficulté à accepter l'immutabilité de la règle d'orthographe. L'un comme l'autre ne voient pas l'intérêt de s'y configurer puisqu'on peut malgré tout les comprendre. C'est pourquoi, il nous a semblé important d'appréhender la notion de ces règles à travers le jeu, qui lui-même en comporte, afin qu'elles leur paraissent moins dénuées de sens.

III. REFLEXIONS OUVERTES

A l'issue de notre prise en charge, la conscience syntaxique demeure très faible autant chez l'un que chez l'autre, et l'orthographe grammaticale demeure altérée. Tout au long de notre étude, des questionnements et réflexions ont émergé. Prenons dès à présent le recul nécessaire à la mise en perspective des résultats obtenus.

A. Le jeu

Notre but, en créant ce jeu avec ces jeunes, n'était pas de faire un énième jeu, différent de tous ceux qui, nombreux et de bonne facture, existent sur le marché. Notre objectif était de le construire avec eux, et surtout de leur donner la possibilité d'inventer leur propre jeu, tout en restant dans le domaine étudié. Qu'il puisse alors ressembler à un autre jeu n'aurait pas été important.

1) L'initiative

Comme nous l'avons vu, ces jeunes ont de la difficulté à se lancer dans l'innovation. Aussi n'était-il peut-être pas tout à fait approprié de vouloir les laisser prendre en main l'idée, être pleinement « entrepreneur ». Il fallait, nous l'avons expérimenté et nous avons pu nous réajuster, davantage les accompagner non seulement en leur proposant nous-mêmes, des possibilités de jeu,

mais aussi en étant initiateur. L'initiative ne peut naître que d'un terreau existant. Si elle n'est pas possible, le médiateur peut façonner ce terreau pour donner par la suite la capacité de rebondir. Aumont et Mesnier critiquent le fait que les enseignants ne laissent pas assez de liberté aux apprenants, mais en ce qui concerne notre population, nous pensons qu'il faut, avec finesse, les laisser être partie prenante, tout en encadrant de près l'ensemble de la démarche innovatrice pour pouvoir la relancer à chaque instant.

2) Extensions possibles du jeu

Nous avons choisi, au vu du niveau de ces jeunes, de ne pas trop charger le jeu en notions grammaticales. C'est pourquoi nous avons restreint l'objet d'étude à la nature des éléments principaux du groupe nominal (déterminant, adjectif, nom) et du verbe. En outre, le déterminant était réduit aux articles définis et indéfinis.

Notons cependant que l'adjectif est le grand perdant dans cette étude. Aucune des aides que nous avons essayées de leur donner n'aura porté du fruit. Après maints exemples ils pouvaient dans la foulée donner quelques adjectifs, mais la notion ne s'imprimait pas en eux comme si le fait de qualifier quelque chose leur était étranger ou impossible. Peut-être aurait-il fallu diminuer encore au départ, le nombre de notions abordées, pour élargir ensuite. On pourrait tout à fait envisager de faire évoluer ce jeu et d'y inclure de nouvelles questions, et éventuellement de nouvelles notions, comme l'adverbe. La case blanche qui, dans le jeu actuel, permettait de choisir sa couleur de question, pourrait être celle de l'adverbe.

De même, toutes sortes de « petits » jeux peuvent être rajoutés : un « pouilleux » avec des noms et adjectifs, un memory, reconstruire une phrase en désordre, inventer un maximum de phrases avec un verbe et un nom, construire une phrase avec nos cartes de couleurs récoltées... Mais comme dans cette étude, l'initiative devait au maximum venir des jeunes, il était difficile de leur imposer ces idées. Seules celles qu'ils acceptaient pouvaient être retenues.

En sus, certains jeux, comme le « Tape-nom », se prêtent facilement à une extension. Au lieu de n'avoir que des noms, il pourrait y avoir aussi des adjectifs, des déterminants et des verbes. A l'aide d'un dé comportant ces catégories, il faudrait être celui qui ramasse le plus de cartes de la catégorie indiquée par le dé.

Enfin, nous avons opté pour ne pas faire intervenir de tâche d'écriture, en raison du caractère scolaire que cette activité aurait risqué de prendre. Nous prévoyions pouvoir le faire dans un second temps. Cependant, nous pensons qu'il aurait été intéressant de tenter de le faire dès le début, à petites doses. Dès lors, nous nous sommes, dans cette étude, davantage concentrée sur un

travail de reconnaissance et de rappel oral des concepts, afin d'éveiller leur conscience syntaxique. De fait, l'application des règles orthographiques n'était pas notre objectif premier.

B. L'évaluation et la prise en charge

L'évaluation des capacités d'invention et d'écriture des jeunes, aurait pu être complétée par une tâche de production écrite semi-dirigée, à partir d'images. Cependant, celle-ci a été refusée par tous. L'un d'eux, très intéressé dans le choix de l'image à partir de laquelle écrire, se rétracte soudainement au moment d'écrire, arguant que sa tête est vide. Nous remarquons que cette tâche faisant appel à l'imagination ne les met pas à l'aise. Ces refus témoignent certainement d'une difficulté à évoquer et à faire appel à sa propre imagination.

A propos de la prise en charge, nous pensons que celle-ci a été de trop courte durée. Il aurait en particulier fallu une phase de construction plus longue. Cependant, cela n'a pas été possible à mettre en place, en partie parce que la motivation n'était pas facile à maintenir tant que le jeu ne prenait pas une forme concrète. Jean commençait à manifester de la saturation ou de l'ennui. Il aurait pourtant été intéressant de leur proposer, et de construire avec eux, plus de jeux, en prenant par exemple, le temps d'écrire soi-même les mots sur les cartes. Malheureusement devant le refus d'écrire de Jean, il a fallu adapter la prise en charge. Paul, familier par ailleurs, des séances d'orthophonie, se prêtait plus volontiers aux propositions.

Par ailleurs, nous regrettons que l'histoire d'E. Orsenna dans son livre *La grammaire est une chanson douce* (Orsenna, 2001), ne les ait pas intéressés. De plus, nous pensions que l'abord ludique et les répétitions effectuées au travers des jeux les aideraient à se souvenir. Or cela n'a pas été le cas. Nous nous posons dès lors la question d'une motivation suffisante, sous-tendue par de l'émotionnel. De fait, Paul se souvient facilement du « l' » parce que nous l'avons prononcé d'une drôle de façon la première fois ; il le reprend ensuite à chaque séance. Mais aucun autre concept n'a été retenu, et pourtant nous avons tenté plusieurs approches possibles. Nous espérons que ce petit déterminant l'aidera à fixer les autres.

Enfin, il aurait certainement été intéressant de pouvoir comparer deux groupes de sujets : l'un construisant le jeu et jouant, l'autre ne faisant que jouer. Ainsi nous aurions pu tester les effets de la construction du jeu sur les jeunes. Malheureusement, l'objet d'étude (la grammaire) n'était pas assez attractif pour pouvoir attirer suffisamment de jeunes d'ITEP susceptibles d'accepter de jouer uniquement. D'autre part, il aurait fallu que la phase de jeu à elle seule dure aussi longtemps que l'ensemble des deux phases construction plus jeu. Or cela aurait été trop long et difficile à tenir pour ce genre de population.

C. La population

Les jeunes intégrés en ITEP sont sujets à des troubles du comportement. Leurs difficultés se manifestent en particulier lorsqu'ils se retrouvent sous le regard de l'autre. Nous avons ainsi pu observer quelques moments de travail en salle de classe où le seul fait de la présence du pair perturbe. Dès lors, leur proposer un travail en groupe relevait de la gageure. Cependant, nous espérions que par la teneur de ce que nous proposons ainsi que par le fait d'un cadre un peu exceptionnel, nous engagerions des comportements différents. Nous avons pu effectivement noter des comportements moins agités que ceux vus en cours.

La question du ciblage de cette population pour une telle démarche peut alors se poser. Mais si nous avons choisi ce genre de population, c'est parce que nous croyions que nous pouvions travailler avec eux. La relation à l'autre, instituée par la construction du jeu, a été un facilitateur de l'ouverture sur la connaissance. L'activité de construction est alors tout à fait pertinente car elle fait jouer des ressorts inédits pour cette population. Cependant, une question mérite d'être posée : aurait-il été plus facile de proposer ce genre de travail à un public d'ITEP plus jeune ? On pourrait par ailleurs penser que plus jeunes, les enfants auraient peut-être plus d'intérêt pour l'histoire d'Orsenna ainsi que pour l'activité de construction.

Il pourrait aussi être intéressant de tester ces différentes phases de construction et de jeu auprès d'une autre population, comme par exemple à des élèves de CM1 classique, et auprès d'un échantillon plus important. En effet, notre étude ne permet pas de dire clairement si la construction d'un jeu est efficace dans la prise en charge, car seul l'un des jeunes s'est investi dans la construction. Autrement dit, nous n'obtenons que 50 % de résultats positifs.

CONCLUSION

Comment apprendre ? Comment retenir ? Voilà certaines des questions qui nous ont orientée vers cette recherche auprès de jeunes ayant des difficultés d'apprentissages. Pourquoi n'ont-ils pas acquis certains concepts ? Les différentes théories sur les apprentissages que nous avons pu étudier puis exposer nous ont dès lors orientée vers la possibilité de passer non seulement par le jeu, mais aussi par son élaboration et sa construction. Nous avons alors voulu proposer à ces jeunes d'inventer un jeu, sur les notions de nature des mots, ainsi que sur les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal.

Notre étude a montré que la phase de construction du jeu n'avait eu d'implications sur l'acquisition de connaissances que pour l'un des deux jeunes. Malgré une opposition parfois marquée, Jean a acquis des notions tant que la motivation le tenait. Les résultats qu'il obtient après la deuxième phase de jeu sont légèrement moins bons. La stabilisation des connaissances n'est donc pas certaine. Quant à Paul, la phase de construction du jeu ne lui a apporté aucune amélioration. Le peu de progrès ne se manifeste que dans le repérage de deux catégories (nom et déterminant), en deuxième phase de l'étude. Ainsi, nous n'obtenons pas de résultats homogènes. Pour l'un la construction a été bénéfique, pour l'autre non. L'attitude et l'investissement personnel de chacun de ces garçons est un facteur probablement déterminant dans les résultats obtenus.

La construction de jeux avec ou pour des patients est un outil utilisé par de nombreux orthophonistes. Malgré l'absence de résultats pertinents à notre étude, nous pensons néanmoins que la construction d'un jeu, avec les personnes concernées, est bénéfique. Il nous semblait intéressant de voir si cette solution était aussi efficace avec de jeunes adolescents d'ITEP, qui peuvent avoir tendance à ne pas entrer dans la voie que nous leur proposons. Cependant, il nous apparaît évident, suite à ce travail, que si nous leur avions apporté un jeu tout fait, la motivation de l'un d'eux tout au moins, aurait certainement été de plus courte durée. Dès lors, nous pouvons conclure qu'inclure ces jeunes dans un tel projet de construction est avantageux.

Ce travail nous a beaucoup intéressée de plusieurs points de vue. Il est parfois plus confortable d'avoir tout préparé à l'avance. Or, dans la position que nous avons voulu tenir, où nous devons être à la fois médiateur et dans l'attente des décisions des jeunes, nous avons appris qu'il y a constamment un équilibre à trouver. Il ne faut ni aller trop vite, ni trop lentement, afin de garder la motivation active. Ensuite ce travail nous a permis d'approfondir, tant du point de vue de la théorie que dans la pratique, une certaine forme d'apprentissage. De cette expérience, nous avons conclu

qu'il y a nécessité de s'adapter à tout enfant, car pour les uns, le groupe ou la construction peuvent se révéler être des éléments moteurs alors que pour les autres, d'autres voies sont préférables.

Expérimenter la construction d'un jeu avec des jeunes nous a appris que rien n'est acquis d'avance.

Ainsi, ce travail nous sera-t-il très profitable pour notre future pratique.

BIBLIOGRAPHIE

Dictionnaires :

1. Doron R. et Parot F. (1991), *Dictionnaire de Psychologie*. PUF. Paris.
2. Le Grand Robert de la Langue française, article « Jeu », version électronique. 2^{ème} édition. Université Bordeaux Segalen. ENT.

Ouvrages :

3. Aumont B. et Mesnier P.-M. (1992), *L'acte d'apprendre*, Pédagogie aujourd'hui. PUF. Paris
4. Bentolila A., Desmarchelier D., Orsenna E. (2006). *Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire*. Ministère de l'Education Nationale.
<http://www.education.gouv.fr/cid4767/rapport-mission-sur-enseignement-grammaire.html>
5. Boimare S. (2004), *L'enfant et la peur d'apprendre*. Dunod. 2^{ème} édition. Paris
6. Brougère G. (1995), *Jeu et éducation*. L'Harmattan. Paris.
7. Brougère G. (2005), *Jouer/Apprendre*. Ed. Economica. Paris.
8. Bruner J. (1983), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. PUF. Paris.
9. Caillois R. (1967), *Les jeux et les hommes*. Gallimard. Folio essais. Paris.
10. Chapelle G. (2009), « Peut-on interrompre la spirale de l'échec ? », in : Chapelle G., Crahay M., *Réussir à apprendre*, coll. Apprendre, PUF. Paris. p 33-45

11. Dolle J-M (1999), *Pour comprendre Jean Piaget*. Dunod. Paris.
12. Dunlosky J. et Metcalfe J. (2009), *Metacognition : A Textbook for Cognitive, Educational, Life Span & Applied Psychology*, Sage Publications.
13. Estienne F. (2002), *Orthographe, pédagogie, orthophonie*. Masson. Paris.
14. Flaux N. (1997), *La grammaire*. Collection Que sais-je ? PUF. Paris.
15. Giffard B. (2008), « Chapitre 22. Émotion, humeur et motivation », in Eustache F, Lechevalier B. et Viader F., *Traité de neuropsychologie clinique*. De Boeck Université « Neurosciences & cognition », 2008 p. 381-427.
16. Golse B. (2006), « Émotions, intersubjectivité et structuralisme des processus », in Dugnat M., *Les émotions (autour) du bébé*. Erès. p 21-31.
17. Gombert J.E. (1990), *Le développement métalinguistique*, Psychologie aujourd'hui, PUF. Paris.
18. Grevisse M. (1975), *Le bon usage*. Editions Duculot. 10^{ème} édition.
19. Kandel E. (2007), *A la recherche de la mémoire, une nouvelle théorie de l'esprit*. Odile Jacob. Paris
20. Nunes T., Bryant P. et Bindman M. (1997) « Orthographe et grammaire », *Des orthographes et leur acquisition*. Delachaux et Niestlé. Paris. p. 101-123.
21. Orsenna E. (2001), *la grammaire est une chanson douce*, Ed. Stock.
22. Piaget J. (1969), *Psychologie et pédagogie*. Denoël. Paris
23. Piaget J. (1979), « La psychogenèse des connaissances et sa signification épistémologique » in : Piattelli-Palmarini, *Théories du langage. Théories de l'apprentissage*, Le Seuil. Paris. p. 53-64.
24. Totereau C., Thévenin M.-G., Fayol M. (1997) « Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français », *Des orthographes et leur acquisition*. Delachaux et Niestlé. Paris. p 147-165.

25. Troadec B. et Martinot C. (2003), *Le développement cognitif. Théories actuelles de la pensée en contextes*. Editions Belin. Paris.

26. Van der Linden M. (2009), « Difficultés de régulation des émotions et de gestion des relations sociales », in : Chapelle G., Crahay M., *Réussir à apprendre*, ?? coll. Apprendre, PUF. p. 101-112

27. Vidailhet C. (1995), « Le psychiatre : quelle place pour quels besoins ? », in Farriaux J.-P. et Rapoport D., *Troubles de l'apprentissage scolaire*. Progrès en Pédiatrie vol. 11. Doin éditeurs. Paris. p 127 – 141

28. Wallon H. (2003), *L'évolution psychologique de l'enfant*. Armand Colin. 11^{ème} édition. Collection Cursus. Paris.

29. Zesiger P. (2000), « L'évaluation des troubles de l'apprentissage du langage écrit chez l'enfant », in : Rondal J.-A., Seron X., *Troubles du langage : bases théorique, diagnostic et rééducation*. Mardaga. p 290- 309.

Articles :

30. Bailly R. (2001) « Le jeu dans l'œuvre de D.W. Winnicott », *Enfances & Psy*, 3/2001 (n°15), p. 41-45.

31. Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G., & Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, 163, 105-125.

32. Catach N. (1979), « Le graphème », *Pratiques* n°25, p21-32.

33. Chapouthier G, Pacton S., Rouet, J.-F., Peigneux P., Cleeremans A., Vera A., Berthoz A., Nolen-Hoeksema S., Fossati P. (2006), « Apprendre... inconsciemment. », *Le Monde de l'intelligence* n°6, septembre-octobre 2006, pp 24-25.

34. Dortier J.-F. (2011) « Comment je suis devenu un élève (presque) modèle », *Sciences Humaines*, 10/2011, n° 230, p36 – 41.

35. Fournier (1) M. (2004) « Le jeu en vaut-il la chandelle ? », *Sciences Humaines*, 8/2004, n° 152, p 23.
36. Fournier (2) M. (2004) « Le jouet est-il éducatif ? », *Sciences Humaines*, 8/2004, n° 152, p 25.
37. Fournier M., Vincent S. (2004), « Jeu et éducation », *Sciences Humaines*, 8/2004, n° 152, p 25.
38. Fournier M. (2011), « La motivation, ça s'en va et ça revient... », *Sciences Humaines*, 10/2011. n° 230, p 33 -35.
39. Gombert, J.E. (1988) « La conscience du langage à l'âge préscolaire », *Revue Française de Pédagogie*, n° 83, pp 65 – 81.
40. Kandel E. et Hawkins R., (1992), « Les bases biologiques de l'apprentissage », *Pour la science*, n°181, novembre 1992, pp 70 – 78.
41. LeDoux J. (2006), in « Les dernières découvertes sur le cerveau », *Science Revue* n° 28, octobre-novembre. p 38-39.
42. Lotstra F. (2002), « Le cerveau émotionnel ou la neuroanatomie des émotions », *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 2002/2 no 29, p. 73-86.
43. Lestienne R. (2009), « La bonne influence de nos émotions », *La Recherche* n° 432, juillet-août. p 58-61.
44. Perret-Catipovic M., Perret-Vionnet S. (1992), « Apprendre à penser : de l'émotionnel au cognitif », *Le journal des psychologues*, mars 1992, n° 95.
45. Scholtz J. et Klein M. (2011) « L'apprentissage modifie le cerveau », *Cerveau & Psycho*, janvier-février 2011, n°43, p.72- 76
46. Verdier-Gibello M.-L. (2003), « De l'appréhension cognitive au plaisir d'apprendre », *Enfances & Psy.* 4/2003 n°24, p. 111-122.

Tests :

47. Lecocq P. (1996), *Epreuve de Compréhension Syntaxico-Sémantique (E.CO.S.SE)*, Presses universitaires du Septentrion.

48. Baneath B., Boutard C., Alberti C. (2006), *Chronosdictées*, Orthoédition.

ANNEXES

Annexe 1 : Réponses de Jean au questionnaire

Novembre 2011 :

	As-tu déjà entendu ce mot ? Sais-tu ce que c'est ?	Peux-tu me donner quelques exemples ?
Le NOM	« nom de famille »	-
Le DETERMINANT	« Ca détermine quelque chose »	-
Le VERBE	« oui, je pense »	« le verbe je suis au présent, je serai au présent, j'étais au passé »
L'ADJECTIF QUALIFICATIF	« non, je ne sais pas... Adjectif qualificatif ! »	-

	As-tu déjà entendu ce mot ? Sais-tu ce que c'est ?	Peux-tu me donner quelques exemples ?
Le singulier	« je sais pas »	-
Le pluriel	-	-
Le masculin	« mon sexe »	-
Le féminin	« votre sexe »	-

Janvier 2012 :

	Sais-tu ce que c'est ?	Peux-tu me donner quelques exemples ?
Le NOM	« j'sais plus »	« un bus... avec le déterminant avant ! »
Le DETERMINANT	« ça détermine les choses »	« <u>La</u> chose, <u>les</u> choses... »
Le VERBE	« c'est une action »	« je vais chercher à manger, du verbe aller »
L'ADJECTIF QUALIFICATIF	« c'est quelque chose qui qualifie l'autre chose »	

	Sais-tu ce que c'est ?	Peux-tu me donner quelques exemples ?
Le singulier	« c'est la personne qui est toute seule »	« je suis au singulier. »

Le pluriel	« plusieurs, c'est les personnes qui sont en groupe »	« vous êtes au pluriel. »
Le masculin	« c'est ceux qui ont une bite »...	
Le féminin	« c'est celles qui ont des chattes »...	

Avril 2012 :

	Sais-tu ce que c'est ?	Peux-tu me donner quelques exemples ?
Le NOM	« quelque chose. C'est comment s'appelle la chose. »	« table, chaise, mur... »
Le DETERMINANT	« Ca détermine comment est la chose »	(tout d'abord aucun exemple) puis, après avoir vu autre chose : « <u>la</u> personne est en train de pleurer. », en appuyant par l'intonation sur le « la »
Le VERBE	« c'est une action »	« je vais aller acheter un hamburger. Je vais manger un hamburger. »
L'ADJECTIF QUALIFICATIF	« non »	

	Sais-tu ce que c'est ?	Peux-tu me donner quelques exemples ?
Le singulier	« ça veut dire simple »	(ne donne pas d'exemple, mais redonne sa définition)
Le pluriel	« il y a plus de..., il y a un groupe de personne, l'une est seule, les autres sont plusieurs »	(idem)
Le masculin	« c'est... »	... un camion »
Le féminin		« une image »

Annexe 2 : Productions de Jean au test Chronosdictées

Novembre 2011

le pilote avale du café, dans l'école c'est enfant sage lis sa leçon,
un chevalier prend ses armes, car l'HIVER, 30 dragons noirs chasse
dans la ville MORTE de PEUR. ce timide renard penètre dans
la vigne, au pied des buissons qui course son terrier
l'intrepide voyageur escaladait un VOLCAN POUR FILMER de simple
explosion.

Février 2012

le pilote avale du café. Dans l'école, cet enfant sage lis sa leçon.
~~Un chevalier~~
un chevalier prend ses armes, car l'HIVER, 30 dragons noirs chassent
dans la ville morte de peur. ce timide renard penètre dans
la vigne, au pied des buissons qui couvre son terrier.
l'intrepide voyageur escaladait un volcan pour filmer de simple
explosions. j' embarquerait bientôt sur ses voitures pour
apprendre à manigancer. découvrir, les voleurs n' empêche pas
les vases; ils se sauvent par le couloir du garage.

AVRIL 2012 :

le pilote avale du café. Dans l'école, c'est enfant sage lis sa leçon.
un chevalier prend ses armes car l'hiver 30 dragons noirs chasse dans
dans la ville morte de peur - ce timide renard penètre
dans la vigne, au pied des buissons qui couvre son terrier terrière.
l'intrepide voyageur escaladait un Volcan POUR FILMER
de simple explosion embarquerait bientôt sur ses voitures
pour apprendre à manigancer découvre les voleurs n' empêche
pas les vases; ils se sauvent par le couloir du garage

Annexe 3 : Réponses de Paul au questionnaire

Novembre 2011 :

	As-tu déjà entendu ce mot ? Sais-tu ce que c'est ?	Peux-tu me donner quelques exemples ?
Le NOM	« nom de famille »	« comme moi, je m'appelle C. T. »
Le DETERMINANT	« non »	-
Le VERBE	« oui ... » « ... Ah oui, c'est celui-là qui fait l'action »	-
L'ADJECTIF QUALIFICATIF	« non »	-

	As-tu déjà entendu ce mot ? Sais-tu ce que c'est ?	Peux-tu me donner quelques exemples ?
Le singulier	« c'est quand on est tout seul »	-
Le pluriel	« c'est quand y'en a plusieurs. On met un s à la fin »	-
Le masculin	« un. c'est masculin »	-
Le féminin	« c'est pour les filles. Une, c'est féminin »	-

Janvier 2012 :

	Sais-tu ce que c'est ?	Peux-tu me donner quelques exemples ?
Le NOM	« c'est comme vous, Catherine »	« une chaise, une table »
Le DETERMINANT	-	« l', le, la, une, un, des, les »
Le VERBE	« des mots »	« tu me tueras »
L'ADJECTIF QUALIFICATIF	« qualificatif ! », « j'sais pas, j'hésite... c'est une action »	« vous êtes en train d'écrire »

	Sais-tu ce que c'est ?	Peux-tu me donner quelques exemples ?
Le singulier	« ça veut dire qu'il y en a qu'un seul »	« j'ai peur » (se montre en même temps) « y'en a qu'un seul »
Le pluriel	« ça veut dire qu'il y en a plusieurs »	« des filles, des stades, des..., des... »
Le masculin	« un garçon »	« un chapeau »
Le féminin	« une fille »	« une maison, une... »

Avril 2012 :

	Sais-tu ce que c'est ?	Peux-tu me donner quelques exemples ?
Le NOM	-	-
Le DETERMINANT	-	« le, la, les »
Le VERBE	« le petit truc, là ! le truc ! »	-
L'ADJECTIF QUALIFICATIF	-	-

	Sais-tu ce que c'est ?	Peux-tu me donner quelques exemples ?
Le singulier	-	« Je suis tout seul »
Le pluriel	-	« nous deux on est au pluriel »
Le masculin	-	« un cadre »
Le féminin	-	« une boule de poils »

Annexe 4 : Productions de Paul au test Chronosdictées

Novembre 2011 :

- le pilote avale du café
- dans l'école, cette enfant sacc lise sa leçon.
- un chevalier prend cette arme, quart l'heure, tranké
dragon noir chasse dans la ville morte de peur.
se timide renard pénètre dans rigne, au pied des buisson
quit course sort terror.
l'interpide réingéner escalade un vol non pour filmer
deux simples explosions.

Janvier 2012 :

le pilote avale du café.
dans l'école, cette enfant lit sa leçon.
un chevalier prend ses armes, quart l'heure
dragon noir chasse dans la ville morte
de peur. se timide renard pénètre dans la rigne,
au pied des buisson quit course sort terror.
l'interpide réingéner escalade un vol non pour filmer
deux simples explosions.
à naviguer. découvrir les vol non porte pas les yeux,
il se sacc rare le couloir du garage.

Avril 2012 :

le ribote avale du café dans l'école, 7 enfant sage lit se lecom.
un chevalier prend ses armes, quart l'hiver, 30 dragon noir
chasse dans la ville morte de peur. se timide regard pénètre doré
la ringne, au pied de Brunan quitte course sur l'église.
l'intéressé voyageur baladé un volcamp pour filmé de simple
épression.

Annexe n° 5 : Les cartes questions

	Repérage	Production	Connaissances
Questions bleues – le nom	<p>1. « cirque– chimpanzés – nuages – farces – ciel » Quels noms sont au pluriel ?</p> <p>2. « arbre – fleur – jardin – pelle – arrosoir » Quels noms sont au masculin ?</p> <p>3. Souligne un nom en bleu dans une blague de Toto.*</p> <p>4. « Des voleurs ont cassé la vitre du camion et piqué la roue de secours ». Où sont les noms dans cette phrase ?</p>	<p>5. Donne 3 noms au masculin pluriel.</p> <p>6. Donne 3 noms au masculin singulier.</p> <p>7. Donne 3 noms au féminin pluriel.</p> <p>8. Donne 3 noms au féminin singulier.</p>	<p>9. Qu'est-ce qu'un nom ?</p> <p>10. Comment reconnaît-on le nom ?</p> <p>11. Comment sais-tu qu'un nom est au singulier ?</p> <p>12. Comment sais-tu qu'un nom est au pluriel ?</p>
Questions vertes – l'adjectif qualificatif	<p>1. Mets ces 2 adjectifs au masculin : « belle » - « mauvaise »</p> <p>2. Mets tous ces adjectifs au masculin : « heureuse » - « apprise » - « admirable »</p> <p>3. Mets ces 2 adjectifs au féminin : « grand » - « blanc »</p> <p>4. « Le grand cirque s'est installé dans une petite ville ». Trouve les 2 adjectifs.</p> <p>5. « Ces éléphants sont énormes » Où est l'adjectif ?</p> <p>6. « Le T-Shirt de mon grand frère est trop large. » Où sont les 2 adjectifs ?</p> <p>7. Trouve 3 adjectifs qualificatifs dans : « Le petit chaperon rouge trottaient dans les bois ».</p> <p>8. Souligne un adjectif en vert dans une blague de Toto*.</p>	<p>9. Donne 3 adjectifs au féminin.</p> <p>10. Donne 3 adjectifs au masculin.</p>	<p>11. A quoi sert un adjectif ?</p> <p>12. Est-ce que l'adjectif peut être au féminin ou au pluriel ?</p>

<p>Questions jaunes – le déterminant</p>	<p>1. « les – idiot – un – l’ – voiture » Retrouve les déterminants dans ces mots. 2. « arbre – une – des - feu – courir – l’ » Retrouve les déterminants dans ces mots. 3. « Omer glande devant la télé ». Où est le déterminant ? 4. « L’instituteur est dans la classe ». Combien y a-t-il de déterminants ? 5. Souligne un déterminant dans une blague de Toto*.</p>	<p>6. Donne 2 déterminant au masculin. 7. Donne 2 déterminants au féminin. 8. Donne 2 déterminants au pluriel.</p>	<p>9. A quoi sert un déterminant ? 10. Qu’est-ce qu’un déterminant ? 11. Peut-on trouver un déterminant tout seul ? 12. Est-ce que le déterminant peut être au singulier ou au pluriel ?</p>
<p>Questions rouges – le verbe</p>	<p>1. « les animaux de la forêt fuient les chasseurs. » Où est le verbe ? 2. « Le joueur marque un but extraordinaire ! » Où est le verbe ? 3. « Mon orthophoniste est gentille » Où est le verbe ? 4. « C. se balance sur sa chaise. » Où est le verbe ? 5. Quand je dis « il sourit », c’est le verbe... ? 6. Quand je dis « nous rions » c’est le verbe ... ? 7. Souligne un verbe en rouge dans une blague de Toto*.</p>	<p>8. « je mange, tu manges, il mange... » Le verbe manger se conjugue, continue : nous..., vous... , ils.... 9. Donne 2 verbes, dont un qui se termine par ‘ir’. 10. Donne 3 verbes</p>	<p>11. Qu’est-ce qu’un verbe ? 12. Comment reconnais-tu le verbe dans une phrase ?</p>

* les blagues de Toto sont un ensemble de trois textes présenté aux jeunes sur une feuille à part.