



HAL
open science

Un jeu de société coopératif pour amener une élève à développer la théorie de l'esprit et les capacités d'interaction

Antoine Martin

► To cite this version:

Antoine Martin. Un jeu de société coopératif pour amener une élève à développer la théorie de l'esprit et les capacités d'interaction. Education. 2021. dumas-03442868

HAL Id: dumas-03442868

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03442868v1>

Submitted on 23 Nov 2021

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.

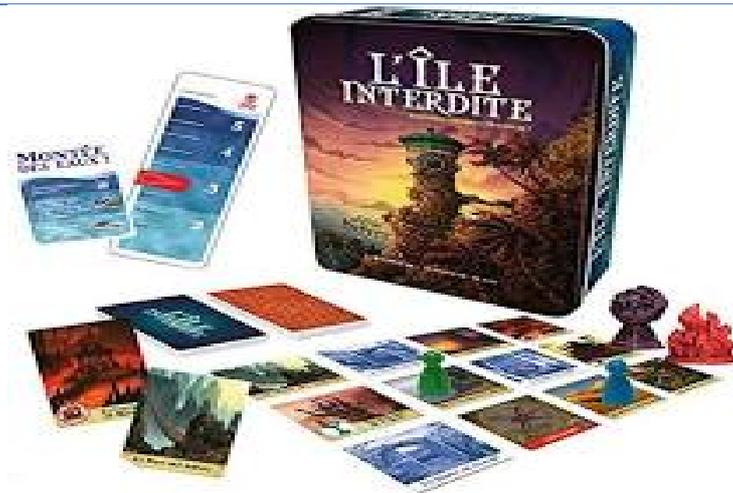
L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ DE NANTES

INSPÉ Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes

Un jeu de société coopératif pour amener une élève à développer la théorie de l'esprit et les capacités d'interaction



Présenté et soutenu par Antoine MARTIN

Année universitaire 2020-2021

Sous la direction de

Mme TOULLEC

et

Mme LACROIX

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma gratitude.

Je souhaite avant tout remercier mes directrices de mémoire, Marie TOULLEC et Florence LACROIX, pour le temps qu'elles ont consacré à m'apporter les outils conceptuels et méthodologiques indispensables à la conduite de cette recherche. Merci pour leur patience et leur grande disponibilité . Leur exigence m'a grandement stimulé.

L'enseignement de qualité dispensé par le Master MASH a également su nourrir mes réflexions et a représenté une profonde satisfaction intellectuelle, merci donc aux enseignants-chercheurs.

Je remercie également la direction du CESAME ainsi que le médecin chef du service, le Dr MALKA et le cadre supérieur de santé, M. ROUX, du pôle de pédopsychiatrie d'Angers, sans lesquels cette étude n'aurait pas pu avoir lieu.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers mes collègues du service de pédopsychiatrie et plus particulièrement Carole qui m'ont conseillé tout au long de ce long parcours de réflexion et de production de ce mémoire de recherche.

Un grand merci également à ma famille, mes proches, mes enfants et Grégory pour leur soutien constant et leurs encouragements.

Enfin je souhaitais tout particulièrement remercier Nour, cette élève qui m'a accompagné tout au long de cette recherche. C'est surtout grâce à elle que j'ai pu apprendre.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	p.6
PARTIE 1	
1. L'école inclusive et la scolarisation des élèves à besoin éducatifs particuliers.....	p.11
1.1.Ce qu'est l'école inclusive.....	p.11
1.2.L'autisme et l'école inclusive.....	p.13
1.3.Les particularités des UE externalisées.....	p.14
1.4.La scolarisation inclusive et l'élève avec autisme.....	p.15
2. Le cadre institutionnel de l'étude et présentation de Nour.....	p.17
2.1.Le dispositif externalisé de scolarisation.....	p.17
2.2.Qui est Nour ?.....	p.19
3. Divers champs conceptuels à éclaircir à partir du cas de Nour.....	p.21
3.1.TSA et autisme.....	p.21
3.2.Ce que dit la recherche des répercussions du trouble autistique.....	p.23
3.2.1. Les hors-jeux, une manière de rompre de lien et de quitter la situation didactique.....	p.23
3.2.2. L'attention conjointe et la théorie de l'esprit.....	p.23
3.3.Le jeu coopératif comme situation pédagogique pour répondre aux répercussions du trouble autistique.....	p.26
3.3.1. Le jeu.....	p.26
3.3.2. La coopération et les interactions.....	p.27
4. Le cadre théorique : la TACD et les descripteurs de l'action didactique.....	p.29
4.1.Le cadre théorique de la TACD.....	p.29
4.2.Les descripteurs de l'action didactique dans la TACD.....	p.30
4.3.La dialectique contrat-milieu, descripteur de l'action didactique choisi.....	p.31
5. Problématique et hypothèses.....	p.32

5.1.La problématique.....	p.32
5.2.Les hypothèses.....	p.33
PARTIE 2	
1. Le milieu de l'étude.....	p.35
1.1.Le dispositif d'aide pédagogique au CMP.....	p.35
1.2.Le contexte des jeux coopératifs, leurs règles définitives et leurs règles stratégiques...p.36	
1.2.1. Les jeux coopératifs.....	p.36
1.2.2. Le jeu coopératif « L'île interdite ».....	p.36
2. Le cadre méthodologique.....	p.38
2.1.De l'enseignant spécialisé au chercheur.....	p.38
2.2.Quelle méthodologie pour les données récoltées ?.....	p.39
3. Une étude de cas : le singulier – le contexte – l'histoire.....	p.40
4. Le récit des parties jouées.....	p.42
4.1.La partie du 26-01-21.....	p.42
4.2.La partie du 02-02-21.....	p.49
4.3.La partie du 09-02-21.....	p.55
4.4.La partie du 16-02-21.....	p.62
4.5.La partie du 09-03-21.....	p.69
5. Evénements et enjeux autour de l'hypothèse 1 : « La nécessité de coopérer dans ce type de jeu de société permettrait d'amener Nour, élève avec autisme, à rentrer en interaction avec son partenaire de jeu ».....	p.79
5.1.La coopération comme élément central.....	p.80
5.2.Un accord, un désaccord, un questionnement.....	p.81
5.3.Les règles stratégiques, moteur d'interactions avec l'autre et d'actions sur le milieu.....	p.84
5.4.Le processus d'équilibration didactique et l'ajustement ou le désajustement des interactions.....	p.85
6. Evénements et enjeux autour de l'hypothèse 2 : « le jeu de société coopératif contraindrait Nour à se mettre à la place de l'autre, le reconnaître différent de soi, interpréter ses intentions, donc à progresser dans ses compétences contribuant au développement de la théorie de l'esprit ».....	p.88
6.1.Les transactions attestant d'une attention conjointe.....	p.89

6.2.L'autre existe, je lui donne une carte trésor.....	p.90
6.3.Se mettre à la place de l'autre et lui proposer des actions.....	p.92
6.4.Se mettre à la place de l'autre et estimer ses besoins, ses désirs.....	p.94
6.5.Exercice de théorie de l'esprit.....	p.96
7. Evénements et enjeux autour de l'hypothèse 3 : « Les défenses autistiques qui amènent Nour à se mettre hors-jeu seraient contenues et inhibées par le jeu et sa dynamique ».....	p.98
7.1.L'épisode du masque.....	p.99
7.2.L'épisode de la carte « sac de sable ».....	p.100
8. La discussion des hypothèses.....	p.103
8.1.Discussion de l'hypothèse 1 : « La nécessité de coopérer dans ce type de jeu de société permettrait d'amener Nour, élève avec autisme, à rentrer en interaction avec son partenaire de jeu ».....	p.103
8.2.Discussion de l'hypothèse 2 : « Le jeu de société coopératif contraindrait Nour à se mettre à la place de l'autre, le reconnaître différent de soi, interpréter ses intentions, donc à progresser dans ses compétences contribuant au développement de la théorie de l'esprit ».....	p.104
8.3.Discussion de l'hypothèse 3 : « Les défenses autistiques qui amènent Nour à se mettre hors-jeu seraient contenues et inhibées par le jeu et sa dynamique ».....	p.105
CONCLUSION.....	p.107
BIBLIOGRAPHIE.....	p.109
SOMMAIRE DES TABLEAUX.....	p.113
SOMMAIRE DES SCHEMAS.....	p.114
SOMMAIRE DES DIAGRAMMES.....	p.115
ANNEXES.....	p.116

INTRODUCTION

Je suis professeur des écoles spécialisé depuis près de 15 ans. Après un parcours en classe ordinaire, puis en ULIS école, je suis maintenant en poste dans une unité d'enseignement en service de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent. Dans ce cadre professionnel et institutionnel, je suis amené à accompagner pédagogiquement des élèves qui bénéficient d'un suivi pédopsychiatrique dans le service. Ils ont entre 3 ans et 14 ans, et sont scolarisés de la maternelle au collège et rencontrent tous des difficultés dans leur parcours scolaire. Je tente au quotidien de résoudre des obstacles qu'ils rencontrent dans leur scolarisation, et je bénéficie d'un éclairage pluricatégoriel. Je travaille en effet avec des soignants du service, des personnels médicaux (médecin pédopsychiatre et interne) ou paramédicaux (psychologue, infirmier, cadre de santé, éducateur spécialisé, éducateur de jeunes enfants, orthophoniste, psychomotricien, secrétaire, assistant social et agent de service hospitalier). Leurs éclairages et les liens avec les enseignants des établissements scolaires (école et collège) permettent une spécification des obstacles que ces élèves rencontrent dans leur scolarité. Ceux-ci concernent les apprentissages mais peuvent aussi tenir de troubles du comportement, de déscolarisation, ou tout au moins de difficultés de conformité à l'institution scolaire. Parmi les profils d'élèves à « besoins éducatifs particuliers », ceux développant des troubles neuro-développementaux et plus spécifiquement d'autisme, présentent une grande complexité du point de vue des apprentissages et de la problématique scolaire en général. En effet, les élèves avec autisme suivis dans le service de pédopsychiatrie, présentent des troubles, où la question des liens à l'autre et à l'environnement est centrale. L'altération, voir la rupture des liens entraînent de grandes difficultés dans l'accessibilité aux savoirs et aux attentes de l'école. Or l'école est le lieu de l'apprentissage, où toute « *action didactique* » est « *nécessairement conjointe* » et « *organiquement coopérative* » (Sensevy, 2007, p. 14 et 15). Ainsi existe une triangulation entre l'enseignant(e), l'élève et le savoir (compétences à acquérir). Cette dimension conjointe entre l'enseignant(e), l'élève et le savoir est souvent altérée par les troubles autistiques. L'autisme se caractérise, en effet, d'une part par des déficits de la communication et des interactions sociales, et, d'autre part, par un caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts (Dyade autistique, DSM5). Ces élèves « à besoins éducatifs particuliers » rencontrent ainsi en classe des obstacles à :

- interagir avec l'autre et avec leur environnement ; ou en tous les cas n'interagissent pas comme l'enseignant l'attend.
- se décentrer de leurs émotions, de leurs perceptions, de leurs désirs et de leur pensée. Ils ont ainsi de grandes difficultés à se mettre à la place de l'autre, à le reconnaître comme différent de soi avec une interprétation souvent erronée de leurs intentions (difficultés à interpréter les expressions faciales et attitudes corporelles par exemple).

Ainsi les situations d'enseignement-apprentissage génèrent souvent des malentendus du côté de l'élève qui ne comprend pas de quoi sont faites les attentes scolaires; il arrive alors que cet élève se retranche dans un mode défensif et manifeste alors des comportements troublés (agitation, inhibition, stratégies d'évitement, refus, provocation...). L'enseignant qui ne comprend pas toujours les manifestations de l'élève, peut les attribuer à une provocation ou à une toute-puissance. Des énoncés comme ceux-ci peuvent ainsi être fréquents de leur part : « il (l'élève) le fait exprès », « il fait ce qu'il veut » ; « il ne travaille que si ça l'intéresse ».

C'est pourquoi, lors des séances d'aide pédagogique spécialisée, je tente de travailler avec le ou les élèves (en fonction du choix d'un dispositif individuel ou groupal) les interactions entre les éléments de ce triangle didactique (enseignant – élève – savoir) et les compétences participant au développement de la théorie de l'esprit. La théorie de l'esprit se définissant comme « *la capacité mentale d'inférer des états mentaux à soi-même et à autrui et de les comprendre* » (Duval, 2011). Pour cela, j'axe mes propositions sur la question de la coopération à travers de multiples entrées didactiques et en particulier le jeu coopératif.

La rédaction de ce mémoire de Master 2 MASH à travers la recherche, est ainsi l'occasion pour moi de comprendre, d'une part, ce qui, chez ces élèves en raison de leur trouble psychiatrique les empêche de répondre aux exigences et aux demandes d'un système didactique. Ce dernier a comme objectif de faire apprendre quelque chose à quelqu'un alors que ce quelqu'un n'en voit pas forcément la nécessité (Sensevy, 2007). Et, d'autre part, j'essaye de comprendre en quoi la situation didactique du jeu par sa dimension coopérative, peut être une entrée pédagogique pertinente, afin de répondre aux obstacles spécifiques qu'ils rencontrent.

Pour cela, j'ai choisi de réaliser une étude de cas (Passeron et Revel, 2005) d'une élève que je nomme Nour. Scolarisée cette année en CP, cette jeune élève avec un trouble neuro-développemental, a de grandes difficultés à répondre aux demandes de son enseignante et à saisir précisément ce que l'on peut attendre d'elle. Malgré une grande efficacité intellectuelle qui l'amène à déjà savoir lire en début d'année, elle ne peut se conformer aux attentes scolaires. Elle est ou répond toujours « à côté ». En effet, fortement envahie par son imaginaire, ses associations d'idées, Nour participe rarement à ce qui se fait dans la classe. Il existe peu d'interactions avec l'autre et avec son environnement. Je travaille alors avec Nour individuellement toutes les semaines au CMP¹. Ces séances ont pour enjeu de travailler :

- la capacité à se poser et agir dans un cadre de travail précis et se conformer à une situation d'apprentissage.
- les interactions avec l'autre et son environnement

¹ Centre médico-psychologique

- des compétences contribuant à développer la théorie de l'esprit (TDE), afin de l'amener à reconnaître et penser l'autre.

J'ai fait le choix de proposer des jeux coopératifs pour mettre en place un milieu didactique contraint dans le temps et l'espace, avec ses règles que tous les membres doivent respecter ; « *puisque tout jeu est soumis à des lois momentanées, précises, arbitraires et irrécusables que les joueurs doivent accepter pour permettre le déroulement d'une partie* » (Callois, 1967, p. 23). De plus le jeu conduit à établir des relations de groupe, de communication (Winnicott, 1971/2009, *Jouer c'est faire*).

La particularité des jeux choisis, c'est qu'ils sont tous coopératifs. Contrairement à de nombreux de jeux où les joueurs jouent les uns contre les autres, ici les membres du jeu sont partenaires. Pour gagner, ils doivent jouer ensemble, coopérer, interagir dans leur communication et leurs actions. En effet coopérer peut se définir comme « *collaborer et agir ensemble à travers une action commune. Situations d'échanges où des individus ont la possibilité de produire ou d'apprendre en s'aidant mutuellement ou en s'entraidant* » (Marcel, 2007, p. 11).

Ma question de recherche questionne ce choix de situation de travail dans le cadre des séances d'aide pédagogique spécialisée : **en quoi un jeu coopératif avec des règles définitives et stratégiques, peut-il être un « milieu » suffisamment pertinent pour engager Nour à développer des transactions de manière ajustée ? (Sensevy, 2007)**

Avec l'appui du cadre théorique de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) de Sensevy, mon étude portera sur des analyses de transcriptions de cinq séances filmées afin de discuter les hypothèses suivantes :

- Hypothèse n°1 : La nécessité de coopérer dans ce type de jeu de société permettrait d'amener Nour, élève avec autisme, à rentrer en interaction² avec son partenaire de jeu (Golse, 2016 ; Olry-Louis, 2003, 2011).
- Hypothèse n°2 : Le jeu de société coopératif contraindrait Nour à se mettre à la place de l'autre, le reconnaître différent de soi, interpréter ses intentions, donc à progresser dans ses compétences contribuant au développement de la théorie de l'esprit. (Bachkine et Slachevsky, 2008 ; Duval, 2011).
- Hypothèse n°3 : Les défenses autistiques qui amènent Nour à se mettre hors-jeu seraient contenues et inhibées par le jeu et sa dynamique (Athassiou-Popesco, 2017 ; Desmonts et al, 2014 ; Harrisson et St Charles, 2012).

Pour structurer mon propos et ma réflexion, je découperai mon mémoire en deux grandes parties.

2 «toute **action conjointe**, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs» (Vion, 1992).

Dans la première, je commencerai par exposer le contexte institutionnel (école inclusive, plan autisme et unités d'enseignement externalisées), puis le cadre institutionnel dans lequel se déroule l'étude (Service de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent) et une brève présentation de Nour. Dans un deuxième temps seront exposés les différents champs conceptuels qui émergent (l'autisme, les hors-jeux, la théorie de l'esprit, le jeu, la coopération et les interactions). Dans un troisième temps, j'exposerai le cadre théorique de la TACD, cadre avec lequel je structurerai mon analyse. Enfin, pour clore cette première grande partie, j'exposerai en détail ma problématique et les trois hypothèses soulevées.

Dans une deuxième partie, je présenterai, dans un premier temps, le milieu de l'étude et le jeu coopératif choisi. Puis j'exposerai le cadre méthodologique avec lequel j'exploite les données recueillies et ce que signifie méthodologiquement une étude de cas. Ces éléments ainsi posés, je mettrai d'abord en récit les parties jouées des cinq séances enregistrées. C'est à partir de ces récits que seront mis en lumière et analysés certains événements emblématiques, en rapport avec chacune des trois hypothèses. Ces hypothèses seront discutées dans un dernier chapitre. Je terminerai ce mémoire par une conclusion abordant la question de la montée en généralité des résultats obtenus.

PARTIE 1

Cette première partie permet, dans un premier temps, de définir les contextes de l'étude. Ces contextes sont d'ordre législatif avec l'école inclusive, le quatrième plan autisme, et les unités d'enseignement externalisées (dispositif où se déroule l'étude). Dans un deuxième temps, cette première partie est l'occasion de présenter le contexte institutionnel de l'étude, ainsi que Nour, l'élève qui fait cas dans cette recherche. Cette présentation met en exergue ce qui fait obstacle et donc pose problème dans la scolarité de cette élève de CP souffrant d'autisme. Il convient ensuite de développer de manière théorique les concepts mis en exergue par les problématiques soulevées précédemment, à savoir l'autisme, les phénomènes de « hors-jeu », l'attention conjointe et la théorie de l'esprit, le jeu et les notions d'interaction et de coopération. Les trois hypothèses de cette recherche s'appuient d'ailleurs sur cette revue de littérature. Amenant la problématique de ce mémoire, un dernier chapitre développe le cadre théorique de la théorie de l'action conjointe en didactique de Sensevy. C'est à partir de ce cadre théorique de la TACD et la dialectique contrat / milieu que sera d'ailleurs analysé, dans la deuxième partie de cette recherche, les données récoltées.

1. L'école inclusive et la scolarisation des élèves à besoin éducatifs particuliers

1.1. Ce qu'est l'école inclusive

Depuis près de 25 ans, la scolarisation des élèves en situation de handicap ne cesse d'évoluer. Il s'est d'abord agi d'intégration, puis d'inclusion et actuellement c'est plus souvent l'adjectif inclusif qui est employé. Les désignations des personnes ont, elles aussi, beaucoup évolué, d'arriérés, inadaptés, éducatibles, on parle d'élèves handicapés puis d'élève en situation de handicap et enfin d'élèves à « besoins éducatifs particuliers ». Ces changements progressifs de désignation abordent la personne non plus par sa déficience, ses manques, mais par ses besoins pour que chacun soit pleinement citoyen de la cité, pleinement élève de l'école de la République. Cette évolution et ces changements sont insufflés par des textes de loi.

La loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005 vient consacrer l'obligation de scolarisation des enfants présentant un handicap. Elle définit le handicap comme « *toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant* » (Art. L.114). Elle ouvre le droit aux personnes avec un handicap à des compensations³. La création des MDPH (maison départementale des personnes handicapées) en est garante. « *La personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie* » (Ibid, Art. L. 114-1-1). La compensation s'organise autour des besoins de la personne « *qu'il s'agisse de l'accueil de la petite enfance, de la scolarité, de l'enseignement, de l'éducation, de l'insertion professionnelle, des aménagements du domicile ou du cadre de travail nécessaires au plein exercice de sa citoyenneté et de sa capacité d'autonomie* » (Ibid). Ainsi, la loi du 11 février 2005 affirme le droit pour chaque enfant et adolescent à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté, à un accompagnement spécifique et à un aménagement des conditions d'examen. Les parents sont, de plus, étroitement associés à la décision d'orientation de leur enfant et à la définition de son projet personnalisé de scolarisation (PPS). Ce sont eux qui doivent saisir la MDPH et ils restent souverains dans les décisions d'orientation. « *Le projet personnalisé de scolarisation constitue un élément du plan de compensation. Il propose des modalités de déroulement de la scolarité coordonnées avec les mesures permettant l'accompagnement de celle-ci*

³prestations, orientations en établissements ou services, préconisations ou conseils pour répondre à des besoins très divers : aides, hébergement, aménagement de logement, scolarisation, insertion professionnelle, etc.

figurant dans le plan de compensation » (Ibid, Art. L. 112-2). Ce plan de compensation est étudié en équipe de suivi de la scolarisation, qui a lieu au moins une fois par année scolaire. Elle réunit en premier lieu un enseignant référent, les parents ou représentants de l'autorité parentale, l'équipe enseignante, ainsi que les différents partenaires (si invités par la famille ou représentant). C'est à cette occasion que peuvent être évalués et discutés les différents aménagements et compensations. La famille ou représentant peuvent y effectuer de nouvelles demandes, qui seront étudiées par la commission de la MDPH qui pourra notifier une orientation, des aides techniques ou humaines.

Il faut préciser que cette loi de 2005 ne parle pas encore d'inclusion, mais de scolarisation. Ce n'est qu'en 2009, avec la création des CLIS (Classes pour une inclusion scolaire) que le terme sera utilisé. C'est la loi de refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 qui affirme l'ambition de développer une école inclusive, permettant une meilleure prise en compte des besoins éducatifs de chaque élève, pour une meilleure insertion sociale et professionnelle.

« La loi no 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a favorisé le développement rapide de la scolarisation en milieu ordinaire des enfants et des adolescents en situation de handicap. [...] Face à l'augmentation rapide et continue des demandes et des prescriptions, il convient de mettre en place une approche plus qualitative et notamment de partager des outils de gestion, de suivi et de prospective pour ajuster les réponses apportées à la situation des élèves. [...] Il convient aussi de promouvoir une école inclusive pour scolariser les enfants en situation de handicap et à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire » (LOI no 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République).

La loi de 2013 pour la refondation de l'école de la République vise la scolarisation des élèves en situation de handicap et promeut une école inclusive pour tous les élèves qui ne s'adresse pas aux seuls élèves en situation de handicap. *« Pour devenir pleinement inclusive, l'École doit remettre l'accessibilité des apprentissages et l'adaptation de l'environnement scolaire au cœur de sa pratique »* (Ensemble pour l'école inclusive, 10 juillet 2018). On n'y parle plus d'inclusion mais de scolarité inclusive.

Dans cette dynamique, la loi pour une école de la confiance du 26 juillet 2019 prône *« un renforcement de l'école inclusive »* (LOI no 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance), avec la création de PIAL (pôles inclusifs d'accompagnement localisé) dans chaque département. *« Ils ont pour objet la coordination des moyens d'accompagnement humain au sein des écoles et établissements scolaires de l'enseignement public et de l'enseignement privé sous contrat. Ils constituent des pôles ressources à destination de la communauté éducative »* (Ibid, Art L. 351-3). La scolarité est assimilée à un parcours, pouvant nécessiter des aménagements, mais dans

l'idée d'une continuité. Celle-ci est assurée par la mise en place du livret parcours inclusif, qui consigne les adaptations et toute autre disposition pour améliorer la scolarité de l'élève. De plus la plate-forme « Cap école inclusive » permet de proposer « *aux enseignants des ressources pédagogiques simples, immédiatement utilisables en classe, afin de disposer de points d'appui, de références et de conseils utiles pour la scolarisation de tous les élèves* » (Circulaire de rentrée 2019, école inclusive).

C'est dans ce cadre législatif que se déroule cette recherche. Elle porte sur une étude de cas (Passeron et Revel, 2005) d'une élève présentant un trouble neuro-développemental (TND) avec un trouble du spectre autistique (TSA). Il me paraît donc important de documenter dans le chapitre qui suit ce que recouvre la scolarisation des élèves avec autisme dans une école inclusive.

1.2. L'autisme et l'école inclusive

Le quatrième plan autisme (2018-2022)⁴ a pour ambition de, entre autre, « *rattraper le retard en matière de scolarisation et garantir la scolarisation des enfants autistes dans une école inclusive* » (engagement 3) autour de quatre mesures :

- Scolariser en maternelle tous les enfants avec des troubles autistiques, en faisant intervenir des équipes médico-sociales en soutien aux équipes pédagogiques et en multipliant par trois le nombre d'Unités d'Enseignement Maternelle Autisme.
- Garantir un parcours scolaire fluide et adapté du primaire au lycée : en accélérant le plan de conversion des AVS (Auxiliaire de vie scolaire) en AESH (Accompagnant des élèves en situation de handicap), en augmentant le nombre de dispositifs ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) et en créant un partenariat plus fort entre le secteur médico-social et l'école.
- Former et accompagner les enseignants, en mettant en place des actions de sensibilisation à l'autisme pour les enseignants piloté par un enseignant par département, personne-ressource spécialisée dans l'accompagnement d'élèves avec des troubles autistiques.
- Garantir l'accès à l'enseignement supérieur en adaptant « parcoursup » et ainsi construire un parcours scolaire adapté et améliorer les accompagnements au sein de l'université.

Cette ambition de scolarisation des élèves TSA dans l'école inclusive est d'autant plus urgente

⁴stratégie nationale 2018-2022 pour l'autisme établie par Sophie Cluzel, secrétaire d'Etat chargée des personnes handicapées, sous l'autorité d'Edouard Philippe, premier ministre.

qu'en 2018, seulement 30% de ces enfants sont scolarisés à l'école maternelle et en moyenne moins de deux journées par semaine. En élémentaire, seuls 40% de ces enfants sont scolarisés en classe ordinaire (Autisme changeons la donne, Dossier de presse, 6 avril 2018).

C'est dans cette perspective de scolarisation des élèves présentant un autisme que l'unité d'enseignement (UE) externalisée, où se tient notre étude, est pensée. Il convient dès lors d'en définir les contours institutionnels.

1.3. Les particularités des UE externalisées

Cette recherche fondée sur une analyse de séances s'effectue dans le cadre d'un espace d'aide pédagogique externalisée en service de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent. Pensées, construites et animées par un enseignant spécialisé, il convient de déterminer clairement le contexte institutionnel sur lesquels ce dispositif et ces séances reposent.

Les enseignants spécialisés travaillant dans les services de santé, comme ce service de pédopsychiatrie, sont mis à disposition par le DSDEN⁵ au service sanitaire concerné. Les enseignants réunis en unité d'enseignement (UE) restent sous la responsabilité hiérarchique de leur inspecteur ASH⁶, et sous la responsabilité fonctionnelle du médecin chef de pôle. Ces UE externalisées ont été cadrées et définies dans les neuf articles du bulletin officiel (BO) numéro 17 du 23 avril 2009 (Annexe 1). Ainsi les UE « *mettent en œuvre tout dispositif d'enseignement visant à la réalisation des projets personnalisés de scolarisation des élèves handicapés ou souffrant d'un trouble de la santé invalidant [...] dans le cadre des établissements et services médico-sociaux ou des établissements de santé* » (Ibid, p.11). Les enseignants de l'UE réalisent donc un projet pédagogique, en lien avec le projet de l'établissement, des besoins particuliers des élèves, de leur projet de soin (pour les UE des services de santé) et s'appuient sur les enseignants des établissements de référence des élèves. « *Ce projet pédagogique décrit les objectifs, outils, démarches et supports pédagogiques adaptés permettant à chaque élève de réaliser, en référence aux programmes scolaires en vigueur, en complément ou en préparation de l'enseignement reçu au sein des établissements scolaires* » (Ibid, p.11). Ces objectifs, outils, démarches et supports pédagogiques sont établis au cas par cas, en coopération avec les enseignants des établissements scolaires de référence. « *Cette coopération porte notamment sur l'analyse et le suivi des actions pédagogiques mises en œuvre, leur complémentarité, ainsi que sur les méthodes pédagogiques adaptées utilisées pour les réaliser* » (Ibid, article 2).

Ainsi les UE n'ont pas pour vocation d'assurer la responsabilité de la scolarité des élèves suivis dans les établissements de santé, mais bien de veiller à ce qu'ils puissent continuer à être scolarisés,

⁵Direction des services départementaux de l'éducation nationale

⁶Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés

à acquérir les compétences attendues dans leur établissement de référence (école maternelle, élémentaire, collège et lycée). Cette spécificité est en adéquation avec l'école inclusive. La loi de refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 (Annexe 2) affirme l'ambition de développer une école inclusive, permettant une meilleure prise en compte des besoins éducatifs de chaque élève, pour une meilleure insertion sociale et professionnelle. Elle « reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. [...] Et veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » (Ibid, p.1) et réaffirme la promotion de l'école inclusive « pour scolariser les enfants en situation de handicap et à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire » (Ibid, p. 36). Le fait d'être en classe n'exclut pas de « bénéficier d'enseignements adaptés et est, pédagogiquement, particulièrement bénéfique » (Ibid, p.36).

C'est dans ce cadre que sont accueillis les élèves suivis dans le service de soin. Présentant des besoins éducatifs particuliers, ces élèves peuvent présenter, entre autre, des troubles du spectre autistique (TSA), qui nécessitent une appréhension et une approche spécifique.

1.4. La scolarisation inclusive et l'élève avec autisme

Pour que l'école d'aujourd'hui soit pleinement inclusive, qu'elle devienne « un chez soi pour tous »⁷ (Gardou, 2017), rendant accessibles les apprentissages et son environnement, elle doit s'adapter à l'individu et non l'inverse. « L'éducation inclusive part du principe que les différences humaines sont normales et que l'école doit les prendre en compte, et ce par la recherche active de moyens en réponse à une diversité de besoins. En ce sens, ce ne serait donc pas aux élèves de s'adapter à l'école, mais plutôt à celle-ci de différencier ses pratiques en fonction de situations variées susceptibles de se présenter » (Lavoie, 2017, p. 142-143). Il s'agit donc « de chercher comment transformer les systèmes éducatifs et les autres cadres d'apprentissage pour les adapter à la diversité des apprenants » (Ibid, p. 142). Pour cela, il paraît primordial de comprendre et surtout respecter ce que sont les troubles autistiques et l'élève avec autisme dans toute sa singularité. « Il faut comprendre ses caractéristiques, [...] et son évolution afin de s'assurer que l'on permet à l'élève avec un TSA de faire l'acquisition de connaissances et de se développer intellectuellement » (Harrisson et St Charles, 2012, p. 60). En effet l'enseignant ne peut amener l'élève avec autisme vers les apprentissages, vers la demande et l'exigence scolaire sans considérer le TSA lui-même et son fonctionnement. « Ce serait comme refuser qu'un élève soit sourd et de continuer à lui enseigner verbalement comme si de rien n'était... » (Ibid, p. 61). Or « les enseignants sont habitués à enseigner à des élèves avec des difficultés, mais dans le cas du TSA, ils remettent souvent en question leur rôle. [...] Les professionnels doivent être informés que la structure

⁷https://www.canal-u.tv/video/ins_hea/une_societe_inclusive_ou_le_defi_de_l_acces_a_l_existence_charles_gardou.36313 (Gardou, 2017, 31'45).

autistique est évolutive et qu'elle peut faire de grands progrès si elle est bien accompagnée » (Ibid, p. 62).

Ainsi pour amener les élèves avec autisme à être scolarisés en plus grand nombre (ambition du quatrième plan autisme et la loi pour une école de la confiance de 2019) et de manière plus qualitative, il est essentiel de connaître les besoins de ces élèves singuliers. Chaque personne se développe à son rythme, avec ses capacités, ses préférences et ses caractéristiques. Il en est de même pour des personnes avec autisme, même si elles ont des spécificités dans les perceptions sensorielles, dans un langage comportemental et verbal. Les personnes avec autisme (mise à part dans le cadre du polyhandicap) ne sont ni déficientes, ni ayant des troubles du comportement, elles *« parlent un autre langage »* (Ibid, p. 64). Ainsi lorsque les demandes scolaires, les interpellations de l'enseignant sont adressées sans tenir compte de la structure autistique, une forte anxiété peut émerger chez l'élève. *« Tant que les interventions seront basées sur la structure non autiste et que l'on ne saura pas à quoi répondent les interventions, on provoquera de l'anxiété »* (Ibid, p. 64).

Selon Harrisson et St Charles (2012), on retrouve donc souvent, dans les classes, trois profils d'élèves : l'élève avec autisme qui reste coincé dans « sa bulle », celui qui est dans le « par cœur » avec des comportements stéréotypés, celui qui est sur-adapté ou qui au contraire montre une hyper anxiété.

Les enseignants gagnent alors à être formés à ce trouble complexe, afin d'accompagner au mieux et scolariser les élèves. *« Comprendre le « Fonctionnement » de la structure de pensée, et de distinguer les manifestations autistiques (les gestes) des troubles du comportement [...] ; comprendre le mode d'apprentissage de l'élève avec un TSA »* (Ibid, p. 72).

Cette dimension de la formation et de l'accompagnement des enseignants est d'ailleurs l'un des axes du quatrième plan autisme.

Quelques pistes pédagogiques sont proposées par la littérature (Nivet, 2018 ; Pelloux et al, 2008) :

- L'utilisation de moyens pour aider la communication et la compréhension du monde environnant sont à privilégier, comme des supports visuels (photos, pictogrammes, etc...), des codes gestuels, un planning des activités scolaires et tâches demandées, un time-timer pour signifier le temps. Ces outils peuvent aider dans les transitions, souvent source de déstabilisation importante.
- Le séquençage des activités (de courte-durée) et la décomposition des tâches, afin de faciliter l'attention et la concentration et d'éviter l'épuisement psychique.
- Les routines sont des ritualisations rassurantes par leur prévisibilité et facilitantes pour les acquisitions par un mécanisme de répétition.
- Les élèves avec autisme présentent souvent des « intérêts restreints » et répétitifs. Il est donc essentiel de se laisser surprendre par toute production spontanée, de la « saisir au vol ».

- Les élèves avec autisme ne répondent souvent pas dans l’immédiat à la demande venant de l’autre. Celle-ci est souvent différée. Les explications verbales ne sont souvent pas suffisantes mais doivent s’appuyer sur une observation (imitation), un partage d’une situation (faire ensemble), d’une expérience d’interaction.

L’école inclusive, régie par des lois successives, se heurte, nous l’avons vu, à la réalité : peu d’élèves avec autisme sont scolarisés dans les classes ordinaires. Les différents plans autisme qui se succèdent et les circulaires de rentrée tentent de résoudre ce problème.

C’est à cette question de la scolarisation, de l’avancée dans les apprentissages et de la manière dont on peut comprendre et aider ces élèves « à besoins éducatifs particuliers » que s’attelle cette recherche. Il convient désormais d’en saisir les contours.

2. Le cadre institutionnel de l’étude et présentation de Nour

2.1. Le dispositif externalisé de scolarisation

La DSDEN du 49, sous l’autorité de l’inspecteur ASH met à disposition du pôle de pédopsychiatrie d’Angers six enseignants spécialisés. Les Unités d’Enseignement (UE) restent sous la responsabilité hiérarchique de l’inspecteur ASH mais sous l’autorité fonctionnelle du médecin chef de pôle. Le pôle de pédopsychiatrie est divisé en trois entités, le secteur de pédopsychiatrie ouest (lieu du recueil des données), le secteur de pédopsychiatrie est et le service de soin pour adolescent (intersectoriel). Actuellement six enseignants spécialisés sont affectés sur le pôle. Le chef de pôle et le cadre supérieur de santé, avec l’accord des différents chefs de service ont répartis ces moyens à raison de deux enseignants par entités en UE (deux pour le secteur ouest, deux pour le secteur est et deux pour le département de soin pour adolescent (DSA)).

Le cadre de notre travail entre l’éducation nationale et le CESAME est notifié à travers une convention (Annexe 3). Celle-ci comporte quinze articles validés par le préfet du Maine et Loire, l’ARS⁸, le DASEN⁹ du Maine et Loire et la direction du CESAME et est établie pour une période de trois ans ; la dernière convention étant du 22 janvier 2019.

Le secteur de pédopsychiatrie ouest fut créé en 1992 sous la direction du professeur Pierre Delion avec une approche institutionnelle de la psychiatrie (psychiatrie institutionnelle de Jean Oury). Il couvre les territoires de St Georges sur Loire et de Segré (CMP ruraux) et la partie ouest de la ville d’Angers. Il comprend donc trois CMP et trois CATTP¹⁰ (Angers, St Georges sur Loire et Segré) ainsi qu’une unité d’hospitalisation complète avec neuf lits.

⁸Agence régionale de santé

⁹Directeur académique des services de l’éducation nationale

¹⁰Centre d’accueil thérapeutique à temps partiel

En tant qu'enseignant de l'éducation nationale mis à la disposition du service de soin, une fiche de poste (Annexe 4) définit mes missions, à l'interface du service hospitalier et des établissements scolaires. Je suis, dans ma fonction, à la fois ambassadeur de la réalité psychique du jeune dans les établissements scolaires et à la fois ambassadeur de la réalité scolaire de l'élève dans le service de soin.

Le tableau 1 présente les missions telles qu'elles sont stipulées dans la fiche de poste :

Tableau 1: *Missions de l'enseignant spécialisé dans une UE d'un service de pédopsychiatrie*

Mettre en œuvre une évaluation diagnostique afin de déterminer les objectifs pédagogiques à privilégier dans le respect de la cohérence du projet personnalisé de scolarisation.
Etablir une programmation adaptée des objectifs d'apprentissage et la formaliser en référence aux programmes scolaires en vigueur.
Travailler à l'insertion ou la réinsertion des enfants dans le système scolaire ordinaire pendant ou après les hospitalisations, en la préparant suffisamment tôt, avec l'équipe pédagogique qui assurera l'accueil, en relation avec les parents et l'équipe médicale.
Contribuer à la formation des enseignants du milieu scolaire ordinaire (non spécialistes prioritairement).

Les articles 2, 3 et 4 de la convention reprennent ces objectifs de manière plus détaillée :

Tableau 2 : *Articles de la convention Education Nationale / CESAME (Avenants 2018)*

Article 2	Un projet pédagogique est élaboré pour chaque unité d'enseignement et s'inscrit dans le projet global de l'établissement. Il décrit les objectifs, outils, démarches et supports pédagogiques adaptés permettant à chaque élève de réaliser les objectifs d'apprentissage fixés dans son projet personnalisé. Il est établi en référence aux programmes scolaires en vigueur, en complément ou en préparation de l'enseignement reçu au sein des établissements scolaires. Ce projet pédagogique décrit également les modalités d'accompagnement de soutien à la scolarisation dans l'établissement de référence des jeunes.
Article 3	L'organisation de chaque unité d'enseignement doit indiquer la nature et les niveaux des enseignements dispensés (cycle), le nombre d'élèves par groupe, les emplois du temps. Elle précise les collaborations établies et les aides spécifiques apportées le cas échéant, au sein d'une école, d'un établissement scolaire ou d'un service hospitalier ainsi que les modalités régulièrement réévaluées d'accompagnement des jeunes.
Article 4	La coopération entre les enseignants exerçant dans les unités d'enseignement et les enseignants des établissements scolaires est favorisée. De cette façon, les enseignants de l'unité travaillent au maintien de la scolarisation des jeunes patients, y compris dans les situations nécessitant une hospitalisation. Cette coopération porte sur l'analyse et le suivi des actions pédagogiques mises en œuvre, leur complémentarité, ainsi que sur les méthodes pédagogiques utilisées pour les réaliser. Les modalités de coopération entre les enseignants sont précisées : modalités de travail, fréquence et composition des réunions pédagogiques entre enseignants des unités d'enseignement et enseignants des structures extérieures. Les enseignants spécialisés de l'UE contribuent au soutien des acteurs du milieu scolaire ordinaire (enseignants, Auxiliaire de Vie Scolaire, Agent territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles...)

Ainsi notre UE a rédigé un projet pédagogique reprenant les ambitions du projet académique définies par l'académie de Nantes et le ministère de l'Education Nationale (Réussite, Insertion, Solidarité, Coopération). Réalisé pour la période 2015-2019 (Annexe 5), validé sous une nouvelle version (2019-2022) par l'inspection et le chef de service, ce projet reprend les points problématiques et propose des pistes de travail (Annexe 6).

Ces axes prioritaires sont :

- Réussite : Prendre en compte avec exigence et bienveillance, la diversité des élèves de l'école au lycée.
- Insertion : Construire une citoyenneté ouverte et responsable.
- Insertion : Accompagner la construction du parcours santé de chaque élève.
- Solidarité : Faire vivre l'inclusion.
- Solidarité : Répondre aux besoins de santé des élèves.
- Solidarité : Décrochage scolaire – Prévenir/Intervenir/Remédier.
- Coopération : Créer les conditions d'un climat de confiance dans les écoles, les établissements, les services.

Mes missions d'enseignant spécialisé dans ce service de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent et les axes prioritaires de travail sont pleinement dans les ambitions de l'école inclusive puisque l'UE n'a pas pour vocation d'assurer la scolarité des élèves, mais bien de faire en sorte qu'ils puissent être maintenus dans leur scolarité, dans le respect de leur singularité. L'objectif est que l'élève, quels que soient ses besoins (scolaires, médicaux), puisse rester membre à part entière de la communauté scolaire. « *En France, l'article L. 111-1 du Code de l'éducation précise que le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants et qu'il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction.* » (Circulaire de rentrée 2019 - École inclusive).

2.2. Qui est Nour ?

Nour est âgée de 7 ans et scolarisée cette année en CP. Elle est suivie dans le service de soin par un médecin pédopsychiatre et bénéficie toute les semaines d'un espace psychothérapique avec une psychologue et d'une aide pédagogique que je mène.

Avant de démarrer cet espace pédagogique, nous avons reçu, avec la pédopsychiatre, les parents et Nour. Ils ont pu évoquer, entre autres choses, ce qui pouvait être difficile à l'école ; les parents ont dit que la maîtresse pouvait se mettre souvent en colère contre elle ; qu'ils étaient souvent interpellés par celle-ci pour des problèmes de comportement (agitation ; bruits ; « Nour fait ce qu'elle veut et pas ce qu'on lui demande », propos de l'enseignante rapportés par les parents). Avec ces éléments, l'éclairage de mes collègues pédopsychiatre et psychologue sur le mode de fonctionnement psychique et sociale de Nour et l'autorisation des parents, j'ai pris contact avec l'école et l'enseignante afin de recueillir sa parole et ainsi affiner l'analyse de la situation de Nour. L'enseignante a pu me dire que c'était difficile pour Nour de faire ce qu'on lui demande et ce malgré des capacités intellectuelles certaines. Elle a pu verbaliser le caractère « usant » de la « relation impossible » entre elle et Nour. « Elle envahit tout le temps l'espace de l'autre, est

toujours à côté de ce qu'on lui demande », peut-elle dire par exemple. Une indication médicale d'aide pédagogique a donc été posée par le pédopsychiatre, afin de travailler les enjeux suivants :

- la capacité à se poser et agir dans un cadre de travail précis et se conformer à une situation d'apprentissage ;
- les interactions avec l'autre et son environnement ;
- des compétences contribuant au développement de la théorie de l'esprit, afin de l'amener à reconnaître et penser l'autre.

Afin de répondre aux objectifs cités précédemment, j'ai fait le choix de proposer à Nour une situation de jeu de société coopératif. J'ai donc rédigé un projet d'aide pédagogique autour de compétences du cycle 2 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Bulletin officiel spécial n°10 du 19 novembre 2015).

Tableau 3 : *Projet d'aide pédagogique individualisé de Nour*

DOMAINE	COMPETENCES	
Domaine 1 : Des langages pour penser et communiquer Composante 1 : Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit	Comprendre et s'exprimer à l'oral	Pratiquer avec efficacité trois formes de discours attendues : raconter, décrire, expliquer Participer avec pertinence (en adoptant les règles usuelles de la conversation ; en restant dans le propos) à un échange : questionner, répondre à une interpellation, exprimer une position personnelle (accord ou désaccord, avis, point de vue..), apporter un complément...
Domaine 2 : des méthodes et outils pour apprendre	Coopérer avec des pairs	Mener à bien une activité en dialogue avec d'autres.
Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen	S'exprimer (émotions, opinions, préférences) et respecter l'expression d'autrui	Exprimer et justifier un avis ou un point de vue personnel dans un échange où d'autres peuvent faire de même.
	Prendre en compte les règles communes	Se référer à des règles et adopter un comportement adéquat.

Nous avons vu qui était Nour, et aperçu les obstacles qu'elle rencontre, essentiellement dus à sa pathologie. L'entrée pédagogique proposée afin de pouvoir répondre à ses difficultés relève de jeux de société coopératifs. La revue de littérature va permettre de documenter d'une part ce qu'est le trouble du spectre autistique et les différents obstacles rencontrés par Nour, que sont l'attention conjointe, la théorie de l'esprit et les interactions. Et d'autre part les concepts de jeu et de coopération.

3. Divers champs conceptuels à éclaircir à partir du cas de Nour

3.1. TSA et autisme

Pour le DSM5¹¹, outil de référence médicale pour le diagnostic, l'autisme est un trouble neuro-développemental. On ne parle plus de trouble envahissant du développement (CIM10¹²) mais de troubles du spectre autistique (TSA). Le DSM5 détaille et classe les critères d'évaluation selon une dyade autistique :

- Déficiences de la communication et des interactions sociales (déficit de réciprocité sociale ou émotionnelle ; déficit des comportements non verbaux ; déficit du développement, maintien de la compréhension des relations)
- Caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts (mouvements répétitifs ou stéréotypés ; intolérance aux changements, adhésion inflexible aux routines ; intérêts restreints ou fixes, anormaux dans leur intensité ou leur but ; hyper ou hypo sensibilité aux stimuli sensoriels.

L'autisme infantile a pu être perçu selon les auteurs et les époques soit en terme de déficit (par exemple autour du décodage des émotions ou de l'accès à une théorie de l'esprit) ou en terme de défense (angoisses de types archaïques) (Golse, 2007). Le consensus apparaîtrait sur le constat que l'autisme est « *une stratégie existentielle dont le but n'est autre que de permettre aux sujets concernés de vivre tout en faisant l'économie absolue de toute relation d'objet* » (Ibid). Cette relation d'objet dont parle Golse, peut être tout ce qui fait tiers à savoir l'autre ou le savoir dans le cas d'une situation d'enseignement apprentissage.

L'autisme peut se définir comme « *l'échec le plus grave des processus d'accès à l'intersubjectivité, soit à la différenciation qui permet à l'enfant de reconnaître l'existence de l'autre* » (Golse, 2013, dans *L'autisme infantile entre neurosciences et psychanalyse*, Golse, 2016, p. 3). Le concept d'intersubjectivité désigne « *le vécu profond qui nous fait ressentir que soi et l'autre, cela fait deux* » (Ibid). Autrement dit que tout à chacun est un être séparé de l'autre, autonome avec sa propre enveloppe corporelle et psychique. C'est cette intersubjectivité qui confère petit à petit à l'enfant le sentiment d'être un individu à part entière « *non inclus dans l'autre, non fusionné à lui, préalable évidemment indispensable à la possibilité de pouvoir penser à l'autre et de s'adresser à lui* » (Ibid). Ce sentiment d'intersubjectivité est ce qui fait gravement défaut à la plupart des enfants autistes.

Cependant la personne avec autisme a le même cerveau que tout être humain, mais connecté

¹¹Le DSM 5 référence différents types de maladies et de handicaps en listant leurs spécificités. La 5e édition du « Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders » (« Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux ») date de 2013.

¹²Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement

différemment, ce qui lui donne une perception différente du monde. Elle adapte sa gestion de la perception à l'environnement avec des « *manifestations autistiques* » (manifestations gestuelles et comportementales répondant à un besoin d'équilibre). La personne autiste, pour garder cet équilibre entre son monde interne et les stimuli externes, priorisera, de manière obligatoire et plus ou moins prégnante, fonction du degré d'atteinte (manifestations autistiques), l'organisation des mouvements internes pour traiter l'information et les signaux externes (Ibid). On retrouve ici l'entachement à la relation d'objet qu'évoquait Golse.

Ces « *manifestations autistiques* » ou « *défenses autistiques* » (Athanassiou-Popesco, 2017) peuvent être de plusieurs ordres. D'aspect rigide à l'extérieur, la personne avec autisme est en réalité très fragile à l'intérieur, tel « *l'escargot – si familier de la représentation que le monde autistique se fait de lui-même – correspond à cette grande disparité entre la rigidité concrète de la carapace et la mollesse de ce qui se cache au-dessous* » (Ibid, p.106). La personne avec autisme se protège du monde extérieur en utilisant des « *défenses autistiques* », s'agissant d'une « *entreprise de destruction et d'attaque contre ce qui est perçu comme menaçant le maintien de cette continuité identitaire* » (Ibid, 109). Ainsi soit on empêche l'autre d'avancer, soit on le neutralise pour le rendre impuissant et inoffensif. La défense autistique dite du « *cactus* » (Ibid, 109), est du côté de l'empêchement, de la projection, attention à qui s'y pique. « *La défense s'est donc arrangée pour inverser le sens de l'intrusion et provoquer chez autrui ce dont autrui le menace* » (Ibid). On retrouve ici les comportements destructeurs, soit tournés vers les objets, soit vers l'autre. Le « *démantèlement* » est lui plutôt du côté de neutraliser l'autre, s'agissant « *d'une attaque passive des processus de liaison* » (Ibid, p.111). L'autre est ainsi aspiré dans ce puits sans fond et risque de perdre tout lien et sa capacité à penser. « *Lorsque, en présence de l'autiste, le fonctionnement psychique est gagné par la somnolence, c'est qu'il a été soumis au démantèlement* » (Ibid, p.111). Cela peut se manifester concrètement quand les élèves papillonnent d'un espace à un autre, d'un objet à un autre, sans pouvoir y accorder un réel intérêt, sans pouvoir que l'autre puisse y accorder un intérêt qui pourrait devenir conjoint. Ou au contraire quand l'élève reste « *accroché* » à quelque chose mais d'une manière enfermante, aliénante, coupant du coup tout lien avec l'extérieur et donc l'autre. Troisième « *défense autistique* », « *l'insaisissable mollesse* » (Ibid, p.112). Se manifeste par le fait de se laisser tomber au sol ou se comporte de façon équivalente en restant pourtant assis sur sa chaise. Attaquant le lien, rendant l'autre impuissant, c'est « *une manière de se démanteler eux-mêmes et de devenir soudain mous comme des limaces, et ceci dans un but défensif* » (Ibid). Face à ses défenses autistiques qui sont des tentatives de maintien d'équilibre entre le monde externe et le monde interne, il convient à l'autre, ici l'enseignant « *d'offrir à la partie autistique une résistance et de permettre ainsi à la partie non autistique de se lier à nous* » (Ibid). Signifier à l'élève qu'il a les capacités de se lier à nous, même si celles-ci sont paralysées par sa stratégie autistique.

Ces altérations du lien à l'autre, à l'objet, et les défenses autistiques mises en œuvre, amènent donc la personne avec autisme (fonction du degré d'atteinte et des manifestations autistiques) comme Nour, à être ou se mettre en situation de « *hors-jeu* » (Desmonts et al, 2014 ; Sensevy, 2011), ainsi que de montrer des difficultés d'attention conjointe, d'interaction continue et ajustée avec l'environnement et de développement de la théorie de l'esprit.

3.2.Ce que dit la recherche des répercussions du trouble autistique

3.2.1. Les hors-jeux, une manière de rompre de lien et de quitter la situation didactique

Être hors-jeu ou se mettre hors-jeu, c'est être ou se mettre en dehors de l'action didactique. Le savoir peut-être soit « *catalyseur* » soit « *inhibiteur* » de hors-jeu chez l'élève (Desmonts et al, 2014). Le savoir est catalyseur quand il produit « *du hors-jeu chez l'élève [...] L'enseignant garant de l'avancée du temps didactique sera alors, de fait, amené à réaménager le milieu et/ou à modifier le contrat* » (Ibid, p.2). Ces hors-jeux sont déclenchés par des déstabilisations liées aux objets d'apprentissage. Le savoir est inhibiteur de hors-jeu, quand celui-ci est déclenché par des éléments extérieurs. « *C'est l'action spécifique de l'enseignant qui permettra à l'élève de sortir de ses préoccupations pour entrer dans le jeu des savoirs* » (Ibid, p.2). Accueillir, tenir compte de ce qui fait hors-jeux, permet de réajuster le contrat didactique (Sensevy, 2007) et de mettre à distance les préoccupations de l'élève. Or ces hors-jeux sont fréquents chez les élèves « à besoins éducatifs particuliers » et chez ceux qui nous intéressent dans cette recherche, les élèves avec autisme. En effet, nous l'avons évoqué précédemment, les « *manifestations* » et « *défenses autistiques* » amènent, l'élève à sortir de l'action didactique, à se mettre ou être « hors-jeux ».

Ainsi ces hors-jeux, qu'ils soient catalysés ou inhibés par le savoir, ont pour effet de rompre le lien avec l'objet (avec quoi), avec l'autre (avec qui), et avec l'action didactique. Ces mises en dehors de l'action didactique amènent par conséquent des ruptures dans une attention conjointe et ainsi à inférer les états mentaux à l'autre (Théorie de l'esprit). Il convient donc de définir et de comprendre ce qui se joue autour de l'attention conjointe et de la théorie de l'esprit.

3.2.2. L'attention conjointe et la théorie de l'esprit

Nour a des difficultés à entrer en interaction avec l'autre et son environnement, à être dans une attention conjointe tel que le définissent Tourette et al : « *L'attention conjointe concerne la capacité à partager avec autrui un événement, à attirer et maintenir son attention vers un objet, une personne, dans le but d'obtenir un regard conjoint, avec conscience du partage de l'attention* » (Tourette et al, 2000, p.61). Ce défaut d'attention conjointe dû à son TND a donc une incidence importante sur sa capacité à se centrer sur une tâche, à répondre aux demandes de l'enseignante, à

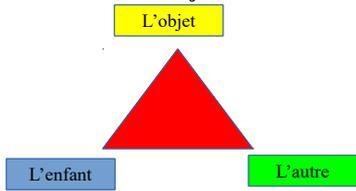
entrer en interaction avec elle et saisir implicitement le contrat didactique (vu comme un système d'attentes, un déjà là). Sa difficulté à se décentrer de ses perceptions, de ses représentations, de ses propres émotions et désirs l'empêche de se mettre à la place de l'autre, de réellement le reconnaître comme différent d'elle-même et amène une interprétation souvent erronée des intentions de celui-ci (difficultés à interpréter les expressions faciales et attitudes corporelles par exemple). Ces empêchements parasitent d'une part la compréhension des éléments implicites dans la classe, d'autre part les interactions et enfin l'attention conjointe, amenant des troubles dans le développement de la théorie de l'esprit (TDE).

La TDE se définit comme « *la capacité à inférer des états mentaux à autrui, comme des croyances, des désirs, ou des intentions. Elle permet ainsi d'interpréter, de prédire et d'anticiper les comportements et s'avèrent indispensables à la régulation des interactions sociales. En neuropsychologie, le concept de théorie de l'esprit désigne la capacité mentale d'inférer des états mentaux à soi-même et à autrui et de les comprendre. [...] La théorie de l'esprit est une capacité de métacognition : avoir conscience et se représenter l'état mental d'une autre personne revient à construire une métareprésentation. Alors que la représentation renvoie à une perception directe de l'environnement, la métareprésentation est une représentation d'une représentation. La théorie de l'esprit permet ainsi d'avoir des pensées concernant les pensées d'autrui et de raisonner sur ce que l'autre croit, feint ou ressent. Elle suppose un circuit relationnel, impliquant une reconnaissance cognitive et/ou émotionnelle de soi-même et d'autrui actualisée dans l'échange* » (Duval, 2011).

Ainsi la TDE permet de comprendre ses propres états mentaux et d'inférer ceux d'autrui afin d'expliquer ses propres comportements, de prédire et d'expliquer ceux d'autrui.

Le tableau 1 résume les grandes étapes du développement de la TDE.

Tableau 4 : Les étapes du développement de la TDE (d'après Bachkine et Slachevsky, 2008)

Âge de développement	Concepts	Compétences	Exemples
Vers l'âge de 18 mois	<p>•processus d'attention conjointe</p>  <p>•pointage protodéclaratif (Baron-Cohen, 1989).</p>	L'enfant peut appréhender l'objet vers lequel un autre individu regarde (Baron-Cohen et Swettenham, 1996).	« maman voit ma poupée »
		L'enfant peut appréhender l'objet que lui-même et l'autre regardent un seul et même objet (Ibid)	« maman voit la poupée que je regarde »
		En utilisant le pointage protodéclaratif, l'enfant peut attirer l'attention de l'adulte vers l'objet auquel il s'intéresse.	
Entre 18 et 24 mois	<p>•faire semblant de (Leslie, 1994)</p> <p>•désirer (Baron-Cohen, 1992)</p>	L'enfant pense que les autres personnes savent les mêmes choses que lui. De ce fait, il ne conçoit pas que les autres puissent avoir à propos du monde des croyances différentes des	« Paul veut une glace »

		siennes.	
Entre l'âge de 3 et 4 ans	<p>•Fausses croyances de 1^{er} ordre (false belief) Raisonnement du type X pense que A pense à/que...</p> 	<p>L'enfant accepte progressivement l'idée que les autres personnes peuvent ne pas savoir tout ce que lui sait et, surtout, qu'ils peuvent avoir de fausses croyances, c'est-à-dire comprendre que les autres peuvent avoir une conception erronée du monde.</p> <p>L'enfant est capable de se représenter les états mentaux d'une autre personne, qu'il est capable d'accéder à d'autres croyances en dépassant son état de connaissances et sa perception immédiate de l'environnement (Astington, 1996 ; Harris, 1996 ; Mayes et Cohen, 1996).</p>	 <p>1- Maxime range son chocolat dans le placard vert avant d'aller jouer dehors. 2- Quand Maxime est sorti, sa mère déplace le chocolat et le range dans le placard bleu. 3- Maxime rentre à la maison pour goûter. Où Maxime va-t-il chercher son chocolat ? Dans le placard vert (l'endroit où il l'a rangé) ou dans le bleu (là où sa mère l'a mis à son insu) ?</p>
vers l'âge de 6 à 7 ans	<p>•Fausses croyances de second ordre (second-order false beliefs) Raisonnement du type X pense que A pense que B pense à/que..</p> 	<p>L'enfant commence à comprendre que les autres sont eux aussi capables de se représenter les états mentaux. Il peut ainsi interpréter les « croyances sur les croyances »</p> <p>juger de la pertinence de la croyance d'un protagoniste à propos de l'état d'esprit d'un autre.</p>	 <p>1- La maman prévient son fils qu'elle part pour le travail et qu'il ne doit pas prendre de bonbons pendant son absence. 2- Après être sortie, la maman voit son fils par la fenêtre. 3- Lorsque la maman revient, le fils a caché les bonbons dans sa poche. Si on demande au fils si sa mère sait qu'il a pris des bonbons, que va-t-il répondre ?</p>
vers l'âge de 9 à 11 ans.	<p>•La résolution des problèmes dits de «faux pas »</p>	<p>Capacité de l'enfant à reconnaître qu'une personne a dit quelque chose qu'elle n'aurait pas dû dire, sans réaliser qu'elle n'aurait pas dû le dire.</p>	<p>Une jeune femme achète à son amie un saladier en cristal comme cadeau de mariage. Quelques temps plus tard, elle est invitée par cette amie à dîner, au cours du repas, elle casse malencontreusement le saladier. Sur ce, son amie lui dit que ce n'est pas grave, car elle n'a jamais aimé cet affreux saladier qu'une personne, dont elle ne se souvient pas, lui a offert pour son mariage. Pour réussir ce test, l'enfant doit être capable de se représenter simultanément deux états d'esprit : celui de la personne qui fait « le faux pas » sans le savoir, et celui de la personne victime du « faux pas » qui va se sentir blessée.</p>

Ce tableau montre les liens entre l'attention conjointe et la capacité future à inférer des fausses croyances de premier puis de second ordre. En effet les difficultés d'attention conjointe et la faculté à inférer des états mentaux sont étroitement liées. « *Les processus de représentation mal régulés peuvent être responsables du trouble de l'attention conjointe, du jeu symbolique et de la TDE. Le trouble de régulation de l'activité pouvait être considéré comme un trouble basal qui supposerait que toute aptitude qui se construit au-dessus serait instable* » (Gattegno et al, 1999, p.47).

On cerne mieux ce qui peut mettre Nour en difficulté. En effet l'altération de l'attention conjointe dû à son TND, l'empêche de développer des fausses croyances de 1^{er} ordre. Il lui est ainsi extrêmement difficile ou du moins coûteux en énergie psychique de, non seulement centrer son

attention sur une tâche précise, être en relation continue et ajustée avec l'autre (enseignante et/ou pair), mais aussi mettre du sens sur l'implicite, de comprendre ce qu'on attend d'elle ou de prêter une attention à une posture ou un comportement venant de l'autre. Cela génère ainsi de nombreux malentendus entre Nour, son enseignante et ses pairs. Malentendus que l'on retrouve dans les propos de l'enseignante quand nous avons pu échanger ensemble (« relation impossible » ; « elle envahit tout le temps l'espace de l'autre, est toujours à côté de ce qu'on lui demande »). L'apprentissage étant social, « nous n'apprenons qu'avec les autres ; nous apprenons beaucoup en empruntant à autrui ses connaissances » (Tricot, 2017), a alors émergé l'importance de travailler prioritairement avec Nour la question de l'attention conjointe et le développement de la théorie de l'esprit.

Pour toutes ces raisons, j'ai fait le choix d'utiliser dans les séances d'aide pédagogique, des jeux de société coopératifs, situation pédagogique où l'action conjointe¹³ prime pour atteindre un but commun, celui de gagner ensemble la partie. C'est pourquoi il convient maintenant de définir ce que sont le jeu et la coopération.

3.3. Le jeu coopératif comme situation pédagogique pour répondre aux répercussions du trouble autistique

3.3.1. Le jeu

« Jouer c'est faire » (Winnicott, 1971/2009 ; p.90).

Winnicott décrit le jeu comme une chose naturelle et universelle qui facilite la croissance et la santé de l'enfant et conduit à établir des relations de groupe. Il introduit l'importance de la communication dans le fait de jouer. Il y associe les concepts d'objets transitionnels et d'accordage (que l'on peut associer à l'attention conjointe).

Winnicott (Ibid) dit que le nourrisson joue dès qu'il capable de posséder un objet non-moi, un objet qu'il a qualifié de transitionnel (objet qui n'est ni la mère réelle, ni sa représentation interne, mais un peu des deux) ; L'objet transitionnel lui permet d'accepter l'absence de la mère et lui donne la possibilité d'avoir le sentiment d'exister malgré ses absences. L'objet transitionnel autorise ce jeu, qu'il peut soumettre à sa « toute-puissance », de la présence ou de l'absence de sa mère.

L'objet transitionnel a pour destin d'être progressivement désinvesti au profit de phénomènes transitionnels, c'est-à-dire la continuité d'expérience d'omnipotence que vit l'enfant à travers le jeu. Lorsque l'enfant joue, il entre dans une aire intermédiaire, où la réalité intervient non plus comme une contrainte mais se voit remodelée en fonction de ses besoins internes dans l'illusion de toute-puissance. Parce que l'enfant fait bien la différence entre le jeu, phénomène transitionnel et la réalité. Winnicott différencie le jeu qu'il appelle le « game » qui est organisé

¹³« Cette action est conjointe, c'est-à-dire organiquement coopérative » (Sensevy, 2007, p.15).

socialement (jeux de société par exemple) et l'activité essentielle de jouer, le « *playing* » (invention d'un individu). Jouer (« *playing* ») est donc un phénomène transitionnel, et le jeu (« *game* ») aide à organiser et structurer. Le jeu, selon Winnicott, est une forme fondamentale de la vie qui s'inscrit dans un espace-temps défini. Cet aspect temporel et spatial du jeu sera repris par Caillois (1967). Il définit le jeu comme une activité « *libre* », « *séparée* », « *incertaine* », « *improductive* », « *réglée* » et « *fictive* » (Ibid, p. 23).

- Libre : car l'obligation de jouer entraînerait la perte de la nature divertissante, attirante et joyeuse du jeu.
- Séparée : c'est-à-dire circonscrite dans des limites d'espace et de temps.
- Incertaine : car le déroulement ne saurait être déterminé ni le résultat acquis préalablement.
- Improductive : car le jeu ne crée ni bien, ni richesse, l'argent mis en jeu dans les paris et les jeux de hasard ne résultant que du déplacement de propriété.
- Réglée : puisque tout jeu est soumis à des lois momentanées, précises, arbitraires et irrécusables que les joueurs doivent accepter pour permettre le déroulement d'une partie.
- Fictive : car le joueur est conscient qu'il évolue dans une réalité seconde ou dans l'irréalité par rapport à la vie quotidienne.

A noter que dans cette étude, la situation de jeu dans les séances d'aide pédagogiques, le choix même du jeu, ses aménagements, etc... sont à l'initiative de l'enseignant. La notion de « libre » apportée par Caillois, n'est ici pas prise en compte.

Le jeu de société propose donc un milieu didactique très contraint. Contraint dans l'espace, dans le temps et dans ses règles ; puisque tout jeu est soumis à des lois momentanées, précises, arbitraires et irrécusables que les joueurs doivent accepter pour permettre le déroulement d'une partie.

Ainsi, on peut voir l'intérêt de proposer à Nour un jeu de société afin de travailler l'attention conjointe, « *l'accordage* » (Winnicott), d'être ensemble dans un cadre « *séparé* », « *incertain* », « *réglé* » et « *fictif* » (Caillois).

Les jeux proposés étant appelés « coopératifs », il convient de définir ce concept central pour cette étude.

3.3.2. La coopération et les interactions

Le Robert illustré de 2014 définit la coopération comme « *une action de participer à une œuvre commune* » ; coopérer comme « *agir, travailler conjointement (avec quelqu'un)* ». Dans cette définition, on retrouve le terme « conjointement » qui peut faire référence à l'attention conjointe (Bachkine et Slachevsky, 2008) et l'action conjointe (Vion, 1992).

Coopérer c'est ainsi une situation où « *les acteurs sont mutuellement dépendants dans leur travail et pour qui il est nécessaire d'agir ensemble [...] c'est l'ajustement des activités en situation en vue*

d'une action commune efficace qui caractérise les pratiques de coopération » (Marcel, 2007, p. 11). La définition proposée ici met ainsi l'accent sur les notions d'interdépendance, d'ajustement à l'autre en vue de rendre efficace une action commune. En milieu d'apprentissage, la coopération est « *la façon dont les membres d'une dyade ou d'un groupe donné, confrontés à un apprentissage particulier, rassemblent leurs forces, leurs savoirs-faire et leurs savoirs pour atteindre leurs fins* » (Olry-Louis, 2011, p. 4).

Or le principal obstacle à la coopération est ce que Piaget nomme la « *pensée égocentrée* », c'est à dire « *l'incapacité de se placer à des points de vue différents du sien* » (Piaget, 1998, p.115). La pensée égocentrique rendant difficile la mise en commun des idées de chacun et fait obstacle à la réciprocité des perspectives. Il précise « *qu'avant d'avoir habitué son esprit à cette réciprocité grâce aux échanges interindividuels et à la coopération, l'individu demeure prisonnier de son point de vue propre, qu'il considère naturellement comme absolu* » (Ibid, p.120).

Or on voit bien que l'une des grandes difficultés que rencontrent les élèves avec TSA, comme Nour, relève de cette capacité à se décentrer, à sortir de cette « *pensée égocentrée* » et donc à faire avec l'autre et l'environnement.

Pour coopérer autour d'une situation d'enseignement-apprentissage, il faut donc pouvoir sortir de cette pensée égocentrée, agir avec l'autre pour rassembler les forces et les savoirs-faire (Orly-Louis) et donc interagir avec lui et son environnement. Le terme « *Interaction* » est formé du rapprochement entre « *inter* » et « *action* » qui suggèrent l'idée d'une action mutuelle, en réciprocité, de plusieurs éléments et peut se définir comme « *toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs* » (Vion, 1992, p. 17).

Les interactions nécessitent donc « *un certain degré d'élaboration d'une représentation de l'univers mental de l'interlocuteur, et d'adaptation des énoncés en fonction de cette représentation* » (Olry-Louis, 2003, p.3).

Pouvoir apprendre, il faut pouvoir être avec l'autre, comprendre l'autre, s'explicitier ce qui est implicite afin d'entrer en interaction avec lui et le savoir. Ainsi les concepts d'attention conjointe, de TDE et d'interaction semblent interdépendants. Les relations étroites et rétroactives entre attention conjointe (être avec l'autre), TDE (comprendre l'autre et s'explicitier ce qui est implicite → fausses croyances de 1^{er} ordre) et interactions sont alors les bases sur lesquelles reposent tout apprentissage. A l'école ces interactions deviennent, transaction¹⁴ parce qu'elles sont sur fond de savoir.

Afin d'analyser et comprendre ce qui se joue pour Nour, d'un point de vue didactique, dans les séances d'aide pédagogique, autour de la coopération et des interactions (transactions) d'une part et de l'attention conjointe et de la théorie de l'esprit d'autre part, j'ai décidé de fonder mes analyses

¹⁴« *les savoirs contenus de la relation, objets de la communication, constitueront donc des objets transactionnels* » (Sensevy, 2007, p.16).

sur le cadre théorique de la théorie de l'action conjointe en didactique de Sensevy (TACD).

4. Le cadre théorique : la TACD et les descripteurs de l'action didactique

4.1. Le cadre théorique de la TACD

Dans l'ouvrage de 2007 intitulé « Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves », Gérard Sensevy développe, avec Alain Mercier, la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD). « *On ne peut vraiment rendre intelligible l'action du professeur sans prendre en compte dans le même temps l'action des élèves, et il nous paraît tout aussi vrai que l'action de ces derniers dépend fondamentalement de l'action du premier* » (Sensevy et Mercier, 2007). Une dialectique existe donc entre les élèves et le professeur autour des savoirs. La TACD apporte des éléments pour décrire et comprendre l'action didactique.

Sensevy entend le terme d'action comme un « agir » et le terme de didactique comme « *ce qui se passe quand quelqu'un enseigne quelque chose à quelqu'un d'autre* » (ibid., p.14). L'action didactique peut donc se définir comme « *ce que les individus font dans des lieux (des institutions) où l'on enseigne et où l'on apprend* » (Ibid).

Puisque enseignement et apprentissage ne vont pas l'un sans l'autre, on peut dire que l'action didactique « *est conjointe, c'est-à-dire organiquement coopérative* » (Ibid, p.15), fondée sur une communication entre les élèves et l'enseignant, à propos des savoirs. Cette relation ternaire actualise l'action et qui est actualisée en retour par celle-ci (relation ternaire). Sensevy définit alors les interactions didactiques comme des « transactions ». Les transactions ou « *système de transactions* » s'inscrivent dans une institution (la classe, un cours) régie par le contrat didactique, vu comme « *l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître* » (Ibid, p.18). Ce contrat didactique est amené à se modifier au fur et à mesure de l'avancée des savoirs dans un milieu, vu comme « *le contexte cognitif de l'action* » (ibid., p.23). Autrement dit, dans toute situation, il faut du contrat (le déjà-là) et du milieu (l'à connaître).

La théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) voit alors toute situation didactique comme un jeu (didactique), avec des règles définitoires et des règles stratégiques. On peut alors dire que « *les élèves se placeront dans un jeu déterminé, avec ses règles, ses enjeux, ses techniques pour produire des stratégies gagnantes. Ce jeu comportera un certain nombre d'objets, matériels ou conceptuels. On pourra alors définir le contexte cognitif de l'action comme l'arrière-fond propre au jeu considéré dans cette action* ». (Ibid, p.24).

Ce milieu apportant des rétroactions, cela modifie l'action didactique et donc le contrat.

Tout jeu didactique est vu aussi comme une succession de jeux d'apprentissage « *au sens où ce qui*

produit la nouvelle scène, le nouveau jeu, c'est précisément la nécessité d'avancer dans l'apprentissage » (Ibid, p.26). Chaque jeu didactique peut être décrit par un contrat et un milieu. Ainsi Sensevy (Ibid.) écrit : « Pour décrire ce jeu, on pourra notamment tenter de reconnaître quel est le nouveau milieu (contexte cognitif et milieu antagoniste) institué par le nouveau jeu, et, dans le même temps, quel est le nouveau contrat (les habitudes d'action que ce jeu suppose) » (Ibid, p.26).

4.2. Les descripteurs de l'action didactique dans la TACD

Cette dialectique contrat – milieu est l'un des descripteurs que Sensevy propose pour décrire, analyser et comprendre l'action didactique. Il en existe d'autres au sein de la TACD. Pour « se rendre attentif aux modalités de construction du savoir dans la classe », Sensevy envisage ainsi le quadruplet « définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser ».

- Définir : « par définition du jeu, on entendra ici la transmission de règles constitutives, définitives¹⁵ du jeu » (Ibid, p.28).
- Dévoluer : il s'agit du transfert, qu'opère le professeur, de responsabilité du savoir et de la situation didactique aux élèves (clause *proprio motu*), comme le définit Brousseau, « la dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (Brousseau, 1998, p. 303).
- Réguler : il s'agit de « tout comportement du professeur produit en vue de faciliter l'adoption, par les élèves, de stratégies gagnantes, la compréhension des règles stratégiques¹⁶ du jeu » (Sensevy, 2007, p.28).
- Institutionnaliser : c'est le processus par lequel le professeur fixe « pour l'ensemble de la classe les manières de faire et de penser adéquates au jeu » afin d'assurer « les élèves que leur activité leur a permis de retrouver des savoirs légitimes » (Ibid, p.29).

Afin de comprendre « la manière dont le professeur construit ce jeu, conjointement avec les élèves », Sensevy propose aussi un triplet de génèses¹⁷ : la mésogénèse (genèse du milieu), la chronogénèse (l'avancée des savoirs sur l'axe du temps) et la topogénèse (le partage des responsabilités dans les transactions didactiques). Ce triplet de genèse permet de décrire par l'intermédiaire de trois outils d'analyse la manière dont le professeur construit le jeu didactique, conjointement avec les élèves. La mésogénèse désigne la ré-élaboration en continu du « milieu », c'est-à-dire du système des objets matériels et symboliques auquel l'élève est confronté pour

¹⁵« Les règles définitives sont celles qui permettent de jouer » (Sensevy, 2007, p. 28) → comment on joue au jeu d'apprentissage ?

¹⁶« Les règles stratégiques sont celles qui permettent de gagner, ou du moins d'approcher le gain » (Sensevy, 2007, p.29) → comment on gagne au jeu d'apprentissage ?

¹⁷Génèse : nom féminin, (latin *genesis*, génération, du grec *genesis*), origine, développement, processus de développement (Dictionnaire Larousse)

apprendre. La mésogénèse pose la question *quoi ?* ou plus précisément *comment quoi ?* Elle incite à identifier le contenu épistémique précis des transactions didactiques. La chronogénèse désigne l'avancement du temps didactique qui organise la temporalisation des apprentissages chez l'élève. La chronogénèse pose la question *quand ?* plus précisément *comment quand ?* Elle incite à identifier la nature et les raisons du passage, à un certain moment, d'un contenu épistémique à un autre. Le jeu didactique se caractérise avant tout par le fait que son contenu se modifie incessamment. Ce qui donne forme à cette modification, c'est le fait que le savoir soit disposé sur l'axe du temps (Chevallard, 1991). La topogénèse désigne le partage des responsabilités, par rapport au savoir, entre professeur et élève, et donc leurs « places » respectives. La topogénèse pose la question *qui ?* plus précisément *comment qui ?* Elle incite à identifier comment le contenu épistémique de la transaction est effectivement réparti entre les transactants. La topogénèse constitue ainsi un analyseur privilégié de la nature « conjointe » des transactions (Sensevy, 2007). Pour résumer, « *la description du jeu didactique fait considérer les transactions didactiques comme produites au sein de jeux d'apprentissage. Ces jeux d'apprentissage sont eux-mêmes caractérisés à l'aide de trois systèmes de descripteurs* » (Ibid, p.44) : le doublet milieu-contrat, le quadruplet de caractérisation du jeu et le triplet des genèses.

4.3. La dialectique contrat-milieu, descripteur de l'action didactique choisi

Notre analyse s'effectuera par le biais de la dialectique contrat milieu.

Pour Sensevy le contrat didactique se définit comme « *l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître. [...] ce "contrat" régit les rapports du maître et de l'élève au sujet des projets, des objectifs, des décisions, des actions et des évaluations didactiques. C'est lui qui, à chaque instant, précise les positions réciproques des participants au sujet de la tâche et précise la signification profonde de l'action en cours, de la formulation ou des explications fournies; [...] il est la règle de décodage de l'activité didactique par laquelle passent les apprentissages scolaires. On peut penser qu'à chaque instant, les activités d'un enfant dans un processus dépendent du sens qu'il donne à la situation qui lui est proposée, et que ce sens dépend beaucoup du résultat des actions répétées du contrat didactique* » (Sensevy, 2007, p.19).

Cette définition atteste du lien entre le contrat didactique et la capacité pour l'élève à inférer des états mentaux (TDE) à l'autre. Cet autre étant le plus souvent l'enseignant ; le contrat didactique étant fondé sur « *le processus « d'interprétation » que l'élève produit de la situation* » et « *accorde à la notion d'attente une place centrale* » (Ibid, p.18). L'élève doit donc décoder les attentes de l'enseignant à travers la situation proposée. « *On perçoit alors comment, dans le jeu didactique, la production, par le joueur A, des stratégies gagnantes, passe par cette interprétation constante des*

comportements du joueur B: A (l'élève) sait qu'il va trouver dans les comportements de B (le professeur) de quoi gagner au jeu, et il sait aussi que pour qu'il puisse gagner au jeu, B doit respecter certaines règles de réticence tout en produisant des énoncés qui vont l'engager; lui, à agir » (Ibid, p.19).

Sensevy définit le milieu comme « l'arrière-fond », « le problème », « un contexte cognitif commun ». Les élèves devant se placer dans « un jeu déterminé, avec ses règles, ses enjeux, ses techniques pour produire des stratégies gagnantes. Ce jeu comportera un certain nombre d'objets, matériels (le cahier, le crayon gris ou le stylo, etc.) ou conceptuels (l'exercice des règles d'accord, la relecture, etc.) » (Ibid, p. 24). Ce milieu, pour être source d'apprentissage, de transactions doit être « antagoniste » au contexte cognitif actuel des élèves et « puissamment rétroactif », afin que les élèves puissent, par des allers-retours successifs entre leur procédure et ce milieu, développer des stratégies gagnantes au jeu. (Ibid, p.25).

Ainsi pour Sensevy, le contrat didactique se réajuste en fonction des savoirs et les rétroactions du milieu. Il y a donc une dialectique entre le contrat et le milieu ; le contrat agissant sur le milieu et réciproquement. Il appartient donc à l'enseignant de penser une situation, un milieu produisant ce que Sensevy appelle un « jeu de savoir » (une situation adidactique, dans le vocabulaire de Brousseau). Ce jeu de savoir doit être assez prégnant pour que si l'élève produit une stratégie gagnante au jeu, « ce n'est pas grâce à son habileté de déchiffrement des intentions didactiques du professeur et des indices que celui-ci peut semer sur sa route. C'est en grande partie parce que les rétroactions du milieu auront réfuté les stratégies inopérantes, et validé les bonnes » (Ibid, p.25).

C'est sur ce cadre théorique de la TACD et sur les divers champs conceptuels que sont la théorie de l'esprit, les interactions, les hors-jeux, et le trouble du spectre autistique, que sont construites la problématique et les hypothèses qui vont être exposées maintenant.

5. Problématique et hypothèses

5.1. La problématique

Malgré de réelles compétences intellectuelles et disciplinaires comme en lecture par exemple, Nour montre de grandes difficultés en classe à se décentrer, à répondre aux exigences et demandes de l'école et de son enseignante. Elle est en panne pour inférer des états mentaux à l'autre (TDE ; Duval, 2011), être dans une attention conjointe continue et enfin interagir de manière ajustée avec l'autre et son environnement. Les « manifestations autistiques » (Harrisson et St Charles, 2012) et « défenses autistiques » (Athanasios-Popesco, 2017) que Nour met en place l'empêchent de s'appuyer sur le « contrat didactique » (le système d'habitudes, du déjà là), souvent implicite, pour agir de manière ajustée et attendue dans le « milieu de l'action » (système antagoniste, du nouveau) (Sensevy, 2007). Tous ces empêchements amènent ainsi Nour à être ou se mettre « hors-jeu »

(Desmonts et al, 2014) de ce que fait la classe ou de ce que demande l'enseignante, autrement dit en dehors de l'action didactique.

Au vu des obstacles que rencontrent Nour, de la situation de jeu de société coopératif proposée dans les séances d'aide pédagogique au CMP, et du cadre théorique de la TACD de Sensevy, la problématique à soulever pourrait être la suivante :

En quoi un jeu coopératif avec des règles définitives et stratégiques, peut-il être un « milieu » suffisamment pertinent pour engager Nour à développer des transactions de manière ajustée ? (Sensevy, 2007)

5.2. Les hypothèses

Les principaux obstacles que rencontrent Nour pour apprendre s'axent donc autour de sa capacité à interagir avec l'autre et son environnement, de son manque d'aptitudes qui relèvent de théorie de l'esprit et de sa difficulté à pouvoir minorer ses défenses autistiques entraînant des hors-jeux. Ma mission d'enseignant spécialisé dans un service de pédopsychiatrie étant d'aider les élèves suivis dans le service à être élève dans leur classe et leur école de référence, le dispositif pédagogique mis en place, à savoir le jeu coopératif, doit donc avoir pour ambition de résoudre les obstacles que Nour rencontre.

Cette recherche cherche à valider les trois hypothèses ci-dessous.

- Hypothèse n°1 : La nécessité de coopérer dans ce type de jeu de société permettrait d'amener Nour, élève avec autisme, à rentrer en interaction¹⁸ avec son partenaire de jeu (Golse, 2016 ; Olry-Louis, 2003, 2011).
- Hypothèse n°2 : Le jeu de société coopératif contraindrait Nour à se mettre à la place de l'autre, le reconnaître différent de soi, interpréter ses intentions, donc à progresser dans ses compétences contribuant au développement de la théorie de l'esprit. (Bachkine et Slachevsky, 2008 ; Duval, 2011).
- Hypothèse n°3 : Les défenses autistiques qui amènent Nour à se mettre hors-jeu seraient contenues et inhibées par le jeu et sa dynamique (Athassiou-Popesco, 2017 ; Desmonts et al, 2014 ; Harrisson et St Charles, 2012).

¹⁸«toute **action conjointe**, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs» (Vion, 1992).

PARTIE 2

Cette deuxième est celle de l'analyse des données récoltées afin de répondre à la problématique et aux trois hypothèses de cette recherche. Ainsi, dans un premier temps, sont présentés le milieu de l'étude (la séance d'aide pédagogique en CMP et le jeu coopératif), le cadre méthodologique et le concept d'étude de cas (Passeron et Revel). Puis un long chapitre porte sur le récit des cinq parties jouées enregistrées. Cette mise en récit, s'appuyant sur les transcriptions des séances, permet de prélever des événements emblématiques se rapportant à chacune des trois hypothèses de cette recherche. Ainsi pour chacune d'elles, des catégories d'événements sont réalisées, et une analyse fine de ces événements choisis est faite à partir du cadre théorique de la TACD et la dialectique contrat / milieu. Cette analyse amène, dans un ultime chapitre, à discuter les dites hypothèses.

1. Le milieu de l'étude

1.1. Le dispositif d'aide pédagogique au CMP

Je reçois Nour tous les mardis de 11h à 12h dans une salle du CMP. Je tiens à préciser que ni cette salle ni ce CMP ne sont mes lieux habituels de travail. En effet à la demande du chef de service, je me rends seulement une demi-journée dans ce CMP rural et j'occupe donc une salle aussi utilisée par d'autres professionnels. On n'y retrouve donc pas les codes de la classe, comme on peut le retrouver dans la salle de classe où j'exerce habituellement.

A 11h, je vais donc chercher Nour dans la salle d'attente et nous nous rendons ensemble dans la salle de travail où nous nous installons autour d'une table sur laquelle est disposée la boîte de jeu. Je demande à Nour d'installer le jeu. Puis nous verbalisons ensemble d'une part le but du jeu, les différentes règles et étapes de jeu (règles définitives¹⁹), et d'autres part comment nous pourrions essayer de gagner, quelles stratégies nous pourrions adopter pour accroître nos chances de gagner la partie (règles stratégiques²⁰). Ensuite nous jouons. Cette partie en fonction des variables choisies peut amener et nécessiter plus ou moins d'interaction et/ou de coopération. Durant chaque partie, je remplis un tableau statistique avec différents items. Ce tableau, appelé « feuille de route » (tableau 5), permet en fin de partie (phase d'institutionnalisation), quel que soit son issue, d'échanger avec Nour sur la manière dont nous avons joué, de ce qui a pu se passer, ce que nous avons appris et ainsi pouvoir se projeter sur la séance suivante. L'objectif étant d'élaborer au fur et à mesure des stratégies gagnantes ou en tout cas qui nous laissent le plus de chances de gagner (puisque'il y a toujours une part de hasard dans tout jeu). Les séances enregistrées sont surlignées en jaune.

Tableau 5 : Feuille de route du jeu « L'île interdite »

Date de la partie	Partie gagnée ou perdue	Personnages joués et pouvoir associé	Utilisation des cartes spéciales	Nombre de cartes inondation tirées	Nombre de tuiles restantes en fin de partie	Nombre de cartes spéciales utilisées	Nombre de cartes trésor échangées
12-01-21	Gagnée	Messenger	Aucune	6	5	NE	5
26-01-21	Gagnée	Messenger	Aucune	7	7	NE	5
02-02-21	Perdue	Pilote	Aucune	4	14	NE	6
09-02-21	Gagnée	Pilote	Sac de sable	5	10	3	7
16-02-21	Perdue	Pilote	Sac de sable	5	14	2	4
09-03-21	Gagnée	Pilote	Sac de sable	6	8	4	4
23-03-21	Gagnée	Explorateur	Sac de sable et hélicoptère	5	7	7	4

19« Les règles définitives sont celles qui permettent de jouer » (Sensevy, 2007, p. 28) → comment on joue au jeu d'apprentissage ?

20« Les règles stratégiques sont celles qui permettent de gagner, ou du moins d'approcher le gain » (Sensevy, 2007, p.29) → comment on gagne au jeu d'apprentissage ?

30-03-21	Gagnée	Explorateur	Sac de sable et hélicoptère	6	10	4	4
04-05-21	Gagnée	Explorateur	Sac de sable et hélicoptère	7	10	8	7
08-06-21	Gagnée	Messager et Explorateur	Sac de sable et hélicoptère	5	6	7	6

1.2. Le contexte des jeux coopératifs, leurs règles définitives et leurs règles stratégiques

1.2.1. Les jeux coopératifs

Afin de mettre au travail les capacités à interagir avec l'autre et le milieu et de développer la théorie de l'esprit, j'ai décidé de sélectionner trois jeux coopératifs. Ils mettent en jeu de manière progressive la nécessité d'interagir et de coopérer et donc de faire preuve de TDE.

Le premier jeu de l'année fut « Ghost fightin' Treasure Hunters » (description du jeu en annexe 7). Nous y avons joué jusqu'aux vacances de Noël, soit 8 parties.

Le deuxième jeu, celui correspondant au recueil de données, est « L'île interdite » (règles du jeu en annexe 8). Je prendrai le temps de le présenter et de mettre en exergue les règles définitives et stratégiques qu'il met en jeu.

Enfin, le dernier jeu, prévu à la suite de « l'île interdite », sera « Hanabi » (description du jeu en annexe 9). Il nécessite une forte coopération et des interactions très nombreuses et précises. En effet on ne voit pas ses cartes mais celles du partenaire. Le joueur doit donc suffisamment se mettre à la place de l'autre pour estimer de quelles informations celui-ci a besoin pour agir et jouer.

1.2.2. Le jeu coopératif « L'île interdite »

(Règle du jeu en annexe 8)

But du jeu : Les joueurs forment une équipe d'explorateurs dont l'objectif est récupérer les quatre trésors (le cristal ardent, la statue du zéphir, le calice de l'onde et la pierre sacrée) et de quitter l'île avant qu'elle ne disparaisse dans les flots. Il va falloir collaborer car les joueurs perdent ou gagnent tous ensemble ! Attention donc à la montée des eaux !!!

➤ Les règles définitives → comment on joue au jeu d'apprentissage ? (Sensevy, 2007)

Comment joue-t-on ?

Les joueurs incarnent des aventuriers parmi un navigateur, un plongeur, un messager, un ingénieur, un pilote et un explorateur. A chaque tour de jeu, l'aventurier réalise trois étapes :

- 1- effectuer jusqu'à trois actions (se déplacer, assécher, donner une carte trésor, gagner un trésor)
- 2- tirer deux cartes dans la pile trésor (cartes trésor, cartes action spéciales, cartes montées des

eaux).

3- tirer un nombre de cartes inondation égal au niveau de l'eau (pour chaque carte inondation tirée, inonder l'île en retournant la tuile correspondante ou la retirer du jeu si elle était déjà inondée).

Comment gagne-t-on ?

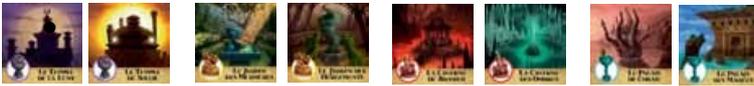
Une fois avoir récupéré les quatre trésors, chaque aventurier doit déplacer son pion jusqu'à la tuile « hélicoptère ». Puis l'un des joueurs doit utiliser une carte hélicoptère pour que l'équipe toute entière puisse décoller de l'île interdite et gagner.



Comment perd-on ?

La partie s'achève et les aventuriers ont perdu si :

- les deux tuiles « temple », « caverne », « palais » ou « jardin » (sur lesquelles sont placés les symboles des trésors) sombrent avant que les trésors n'aient été récupéré.



- l'hélicoptère sombre (les aventuriers ne pouvant plus quitter l'île interdite).
- un aventurier est sur une tuile qui sombre et qu'il n'y a pas de tuile adjacente où nager.
- le marqueur de niveau atteint la tête de mort.



➤ Les règles stratégiques → *comment on gagne au jeu d'apprentissage ?* (Sensevy, 2007)

Pour ne pas perdre la partie, les partenaires de jeu doivent faire corps pour rester vigilants sur de nombreux points :

- que les tuiles « hélicoptère » et celles ayant les symboles de trésor ne sombrent pas. Sans elles, les joueurs ne peuvent quitter l'île interdite et récupérer les trésors.
- Choisir judicieusement entre les actions de se déplacer, d'assécher, de donner une carte ou plusieurs cartes trésor ou de récupérer un trésor. En effet si le groupe d'aventurier n'assèche pas ou peu, de nombreuses tuiles île disparaîtront et par la même des axes de circulation pour les pions. Inversement si les joueurs perdent trop de temps à assécher les tuiles île au détriment de se donner des cartes trésor ou de récupérer ces trésors, le marqueur de niveau d'eau risque d'atteindre la tête de mort et la partie est perdue.

Ainsi, pour gagner, les interactions et la coopération entre les partenaires de jeu sont primordiales afin de convenir d'une stratégie commune et évolutive en fonction de la tournure des événements. Massivement coopératif, « L'île interdite » nécessite de communiquer avec l'autre, le partenaire de jeu, de rester centré sur le déroulement de la partie, même lorsque ce n'est pas son tour, toujours dans une perspective commune et non individuelle. Mobilisant des capacités à se décentrer,

l'attention conjointe a une place centrale dans ce jeu. La théorie de l'esprit qu'il sollicite amène des mouvements de représentation, de ce que pourraient faire le partenaire et soi-même pour gagner, avec de nombreuses fausses croyances de premier ordre.

Le contexte de l'étude est ainsi celui d'une situation d'enseignement apprentissage de jeu coopératif autour de « l'île interdite » dans un dispositif d'aide pédagogique au CMP en séance individuelle (Nour et l'enseignant-chercheur). Il convient désormais de définir le cadre méthodologique sur lequel s'appuie la récolte de données. Cadre sans lequel toute recherche, toute analyse et tout résultat ne peuvent se fonder.

2. Le cadre méthodologique

Afin de comprendre ce qui se joue pour Nour dans les séances d'aide pédagogique autour de la coopération et des transactions d'une part, de l'attention conjointe et de la TDE d'autre part, je vais analyser des transcriptions écrites de séances individuelles.

Pour cela j'ai filmé et enregistré cinq séances au CMP entre fin janvier et début mars 2021, autour d'un même jeu de société (l'île interdite). Et c'est à travers cette démarche de recueil et d'analyse de données que la bascule entre l'enseignant et le chercheur a pu s'effectuer.

2.1. De l'enseignant spécialisé au chercheur

Etre à la fois l'enseignant, compétent en termes de choix pédagogiques et didactiques mais aussi le chercheur, ne fut pas sans obstacles dans l'élaboration de cette enquête. Car quand l'enseignant est dans l'agir, dans le vécu de la séance et des enjeux relationnels entre lui et l'élève, le chercheur doit effectuer un travail de distanciation avec l'objet d'étude. Là où l'enseignant doit tenter de trouver des réponses aux problèmes, aux difficultés que rencontrent l'élève, le chercheur doit, lui, comprendre, c'est à dire « *borner empiriquement une relation problématique entre des idées et des preuves, entre la théorie et les données* » (Ragin, 1992, cité par Hamadi, 2012). Autrement dit quand l'enseignant agit sur ses ressources pédagogiques, didactiques et relationnels pour travailler des compétences avec l'élève, le chercheur mène l'enquête, cherche ce qui peut faire preuve. « *Il y a une dialectique contradictoire entre rechercher et savoir dans la mesure où, par définition, le chercheur ne sait pas: il cherche, au contraire de la logique d'enseignement trop souvent confondue avec une transmission de savoir* » (Le Grand, 1993).

Et durant cette recherche j'ai dû tantôt être enseignant en séance d'aide pédagogique, avec mes arrière-plans d'enseignant spécialisé, et tantôt chercheur, traquant des faits, construisant des preuves via les analyses de séances, fondées sur un arrière-plan théorique. Il y a donc un entrelacement des places, des fonctions, des objectifs et des démarches. Cette complexité des passages entre l'enseignant avec son élève et le chercheur avec son objet d'étude, peut-être qualifié « *d'implexité* »

au sens d'une « *dimension complexe des implications [...] L'implexité est relative à l'entrelacement de différents niveaux de réalités des implications qui sont pour la plupart implicites* » (Le Grand, 1989, 252). Et même « *d'implication primaire* » (René Lourau, 1983, cité par Le Grand, 1993) dans le sens d'implications du chercheur/praticien dans son objet de recherche/intervention.

2.2. Quelle méthodologie pour les données récoltées ?

Cette étude porte sur une analyse surtout qualitative des données récoltées (mais avec des incursions dans du quantitatif). Cette analyse m'amène à trois actions principales, la condensation des données, l'organisation et présentation des données, mais aussi l'interprétation et la vérification des conclusions (Crahay, 2006). Chacune des séances enregistrées est retranscrite dans un tableau excel avec les tours de parole, le temps, la personne qui parle (Nour ou le professeur), le contenu du discours, l'hypothèse à laquelle le tour de parole ou l'échange peut se rapporter et enfin ce qui prédomine dans l'interaction et qui tient du contrat ou du milieu (Annexes 10, 11, 12, 13 et 14). Le cadre théorique retenu pour analyser ses données, est en effet celui de la TACD (Sensevy, 2007), et plus particulièrement de la dialectique entre le contrat et le milieu.

Cette méthodologie permet d'opérer des catégories et de sélectionner des interactions langagières en lien avec les hypothèses. Chaque séance est ainsi représentée dans un schéma amenant une vue d'ensemble de ce qui a pu se jouer. J'ai ainsi découpé les séances en trois temps :

- une phase préliminaire, où Nour et moi, installons le jeu, échangeons autour des règles définitoires et stratégiques et décidons des responsabilités (rôles) que nous allons assumer lors de la partie. Cette phase a donc pour objectif de « *définir* » et de « *dévoluer* » (Ibid)
- La partie, qui prendra fin au moment de notre victoire ou notre défaite
- La phase d'institutionnalisation, où nous échangeons sur la partie vécue, en nous appuyant sur la feuille de route. Ce temps nous permettant de nous projeter sur la partie suivante et d'élaborer des règles stratégiques. Ces règles s'appuyant sur notre expérience de jeu. Cette phase a donc pour objectif « *d'institutionnaliser* » (Ibid).

A partir des catégories de données, il s'agit de montrer pour chacune des hypothèses de cette recherche, en quoi les interactions évoluent au fur et à mesure des séances, des parties jouées. Ces évolutions seront mises en lumière à travers la mise en exergue de ces moments « clés », qui permettront de discuter des hypothèses soulevées dans cette recherche et de pouvoir répondre à la problématique de cette recherche.

L'étude de cas de Nour, portée par sa situation singulière, est prise dans son contexte et son histoire comme l'ont théorisé Passeron et Revel (2005).

3. Une étude de cas : le singulier – le contexte – l’histoire

« *Un cas, c’est ce qui pose question* ». Il appartient donc de mener l’enquête, de chercher les indices, dans les données récoltées, ici les transcriptions de séances, afin de passer de ce qui est singulier à ce qui peut « faire cas ». « *La singularité qui « fait cas » tient donc à l’association contradictoire – ou, à tout le moins, déconcertante – de principes ou de données de fait lorsqu’ils se révèlent capables de déstabiliser l’évidence perceptive d’un objet ou la consistance d’une conviction* » (Ibid, p.12).

L’étude de cas se base donc sur la description fine des faits (ici les éléments langagiers des transcriptions), dans un contexte donné (les séances d’aide pédagogique, la particularité que l’enseignant et le chercheur soit la même personne). « *Faire cas, c’est prendre en compte une situation, en reconstruire les circonstances – les contextes – et les réinsérer ainsi dans une histoire, celle qui est appelée à rendre raison de l’agencement particulier qui d’une singularité fait un cas. Un cas est le produit d’une histoire. Il est décisif en revanche qu’elle enregistre les cheminements d’un processus et la mise en place des « circonstances » qui qualifient le cas* » (Ibid, p.21).

Retraçons alors le contexte et l’histoire. Le contexte de la récolte des données est celui de séances individuelles d’aide pédagogique en CMP, autour d’un jeu de société « L’île interdite ». La première des cinq séances enregistrées correspond à la deuxième partie jouée de ce jeu. Pour resituer cette séquence dans son histoire, il est important de rappeler que « l’île interdite » est notre deuxième jeu de l’année et que les enregistrements ont été effectués entre fin janvier (26-01-21) et début mars 2021 (09-03-21). Le « *jeu épistémique*²¹ » visé (Sensevy, 2011) à savoir coopérer, interagir avec l’autre ainsi que d’acquérir des compétences contribuant au développement de la théorie de l’esprit, est donc déjà au travail. Nour, sur cette séquence, n’arrive donc pas vierge d’expérience pour gagner le jeu d’apprentissage.

Avant de pouvoir enregistrer et filmer les séances, il a fallu s’assurer du consentement éclairé des parents de Nour. Pour cela, avec la direction du service des droits des usagers du CESAME, nous avons rédigé un document autorisant un professionnel extérieur au service hospitalier (l’enseignant chercheur) de filmer et d’enregistrer un patient mineur (l’élève) afin de rédiger un mémoire universitaire. Une fois ce document rédigé et approuvé par le service juridique de l’hôpital et le chef du pôle de pédopsychiatrie, j’ai pu, en consultation avec le médecin pédopsychiatre de Nour, présenter le projet d’étude aux parents de l’élève afin de recueillir leur consentement et donc l’autorisation de filmer et d’enregistrer des séances avec leur fille. Après un bon accueil de leur part et l’approbation de Nour, j’ai donc pu effectuer un premier enregistrement le 26 janvier 2021, correspondant à la deuxième partie du jeu « L’île interdite ». Le « *jeu épistémique visé* » étant la

21 « *On modélisera donc l’action didactique conjointe de la manière suivante : le professeur et l’élève jouent un (des) jeu(x) d’apprentissage pour rendre l’élève capable de jouer; à terme, un (des) jeu(x) épistémique(s)* » (Sensevy, 2011, p. 123).

capacité pour Nour à coopérer, à interagir avec l'autre et développer de la théorie de l'esprit, dans différents « *jeux d'apprentissage* », je n'ai donc pas proposé le jeu de société tel quel (voir règle du jeu). J'ai ainsi modulé les règles et les contraintes du jeu et organisé une progression afin que celles-ci évoluent au fur et à mesure des parties. Ces modifications répondaient aux capacités et habitudes de jeu que montraient Nour et modifiaient donc intrinsèquement la manière de jouer, donc les stratégies employées et les compétences mises en œuvre. Lors des trois premières séances, les cartes spéciales (« sac de sable » et « hélicoptère ») ainsi que les cartes personnage, avec leur pouvoir associé, n'ont pas été utilisées. Voici comment cette séquence s'est organisée :

Tableau 6 : *Evolution des modalités de jeu et objectifs associés*

Séances	Modalités de jeu	Raisons et objectifs de ces choix de modalités de jeu
Séance enregistrée n°1 (26-01-21)	Utilisation du pouvoir du « messenger » (possibilité de donner une carte trésor sans être sur la même tuile que son partenaire)	Faciliter la possibilité de donner au partenaire des cartes trésor. Ceci dans un objectif d'accroître les possibilités de coopération, d'initier des éléments de la théorie de l'esprit, en se mettant à la place de l'autre et donc d'interaction.
	Pas de cartes spéciales	
Séance enregistrée n°2 (02-02-21)	Obligation d'être sur la même tuile que le partenaire pour lui donner une carte trésor	L'action de donner des cartes trésor au partenaire afin d'augmenter nos chances de gagner, s'est bien installée. J'ai donc choisi d'augmenter les contraintes du jeu en enlevant le pouvoir du « messenger », ce qui oblige à être sur la même tuile que le partenaire pour donner une carte trésor. Cette contrainte de déplacement est tout de même facilitée par le pouvoir du « pilote ».
	Utilisation du pouvoir du « pilote » (possibilité de s'envoler sur n'importe quelle tuile du jeu une fois par tour)	
	Pas de cartes spéciales	
Séances enregistrées n°3 (09-02-21) ; n°4 (16-02-21) ; n°5 (09-03-21)	Obligation d'être sur la même tuile que le partenaire pour lui donner une carte trésor	La possibilité d'utiliser, lors de la séance du 09-02-21, la carte spéciale « sac de sable » répond à la mise en exergue de l'importance d'éviter la disparition de certaines tuiles, qui a amené l'élaboration de règles stratégiques : « assécher l'héliport » et « assécher les tuiles avec les symboles des trésors ».
	Utilisation du pouvoir du « pilote » (possibilité de s'envoler sur n'importe quelle tuile du jeu une fois par tour)	
	Utilisation de la carte spéciale « sac de sable » (possibilité d'assécher, à tout moment, n'importe quelle tuile du jeu)	

Chacune des séances est découpée en trois temps distincts. Le premier que j'ai nommé « échanges préliminaires », le second étant la partie en tant que telle, et enfin un dernier temps d'échange, de bilan de partie que je qualifierais d' « *institutionnalisation* » (Sensevy, 2007).

Plus ou moins conséquents suivant les séances, les temps d'échanges préliminaires étaient l'occasion d'une part de faire le lien avec les parties précédentes, d'autre part d'évoquer les « *règles définitives* » et les « *règles stratégiques* » (Ibid) (élaborées au fur et à mesure des parties et des séances), et enfin mettre en place le jeu (disposition des tuiles, de l'espace de jeu) et en répartissant les responsabilités de chacun durant la partie (le curseur de montée des eaux, les cartes inondation, les cartes trésor). Le temps de bilan de séance et d' « *institutionnalisation* », lui aussi plus ou moins conséquent et efficient selon les séances et le degré de fatigabilité psychique de Nour, ont permis de revenir sur ce que nous avons vécu lors de la partie, des raisons de notre victoire ou de notre défaite,

en nous appuyant sur notre feuille de route. Enfin, ce temps d'échange permettait, en s'appuyant sur les éléments objectivés par notre vécu lors de la partie et par la feuille de route (nombre de cartes échangées, nombre de cartes spéciales utilisées...), d'élaborer des « *règles stratégiques* » (Sensevy, 2007) qui permettent de gagner. Celles-ci, pour ce qui concerne les séances enregistrées, ont été au nombre de trois :

- « Assécher l'héliport » (Séance du 02-02-21)
- « Assécher les tuiles avec le symbole des trésors » (Séance du 02-02-21)
- « Echanger beaucoup de cartes trésor » (Séance du 09-02-21)

Pour continuer l'histoire, lors des parties suivantes (hors du recueil de données), les modalités de jeu ont continué à évoluer (ajout de nouveaux pouvoirs et de la carte spéciale « hélicoptère »), toujours dans cette perspective d'amener Nour vers des interactions avec l'autre et à développer sa capacité à se mettre à la place de l'autre et lui inférer des états mentaux (TDE).

Dans le chapitre suivant, je vais vous présenter plus en détail chacune des séances composant le recueil de données. Afin de répondre aux hypothèses soulevées dans cette recherche, j'ai fait le choix de fixer mon analyse sur les phases de parties jouées. L'analyse des phases préliminaires et d'institutionnalisation (Annexe 15) permettront d'éclairer mes propos. Je commencerai donc par décrire de manière narrative le récit de chaque partie vécue. A partir de cet éclairage sur un plan méso, je mettrai en perspective des événements emblématiques permettant d'analyser les transactions, les faits en lien avec chacune des hypothèses.

4. Le récit des parties jouées

Ce chapitre a pour but de présenter les faits de manière narrative, afin de rendre compte de l'action *in-situ*. Cette vision méso, présentée séance par séance, s'appuiera sur les transactions présentes dans les transcriptions de séance représentées par diverses illustrations (tableaux, diagrammes et schémas). Cette mise en récit des parties jouées permettra de mettre en évidence des situations, des événements répétitifs ou au contraire singuliers. Ce sont ces événements emblématiques ou exceptionnels qui serviront, dans un chapitre suivant, à vérifier puis discuter les hypothèses de cette recherche.

4.1. La partie du 26-01-21

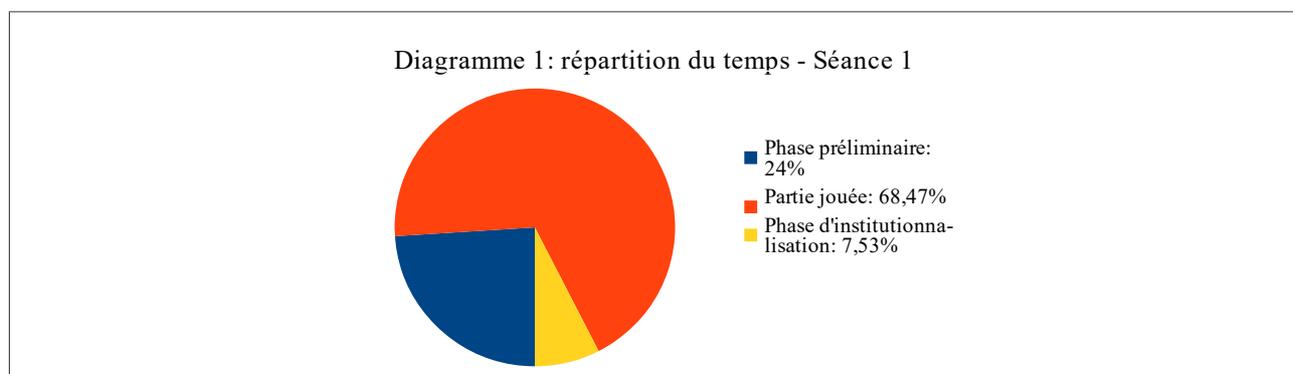
Cette séance (Annexe 10) représente notre deuxième partie autour de ce jeu coopératif. Les objectifs sont d'une part l'appropriation des règles définitoires du jeu, et d'autre part la mise en perspective progressive de règles stratégiques (Comment gagner ou perdre ; les règles d'action) et enfin la nécessité de coopérer. Afin de faciliter les échanges de cartes (règle stratégique pour

accroître les chances de gagner), nous incarnons tous les deux « le messager », qui permet de donner une carte trésor au partenaire sans être sur la même tuile que lui. Pour ne pas rendre trop complexe la dynamique de jeu et bien axer l'action didactique sur les objectifs visés, nous ne jouons ni avec les cartes spéciales (« sac de sable » et « hélicoptère »), ni avec les cartes personnages et les pouvoirs associés.

Comme le montre le tableau 7, la partie jouée a duré 31 minutes et 30 secondes pour 595 tours de parole (TP).

Tableau 7 : Séance du 26-01-21, durée et nombre de TP dans chacune des phases

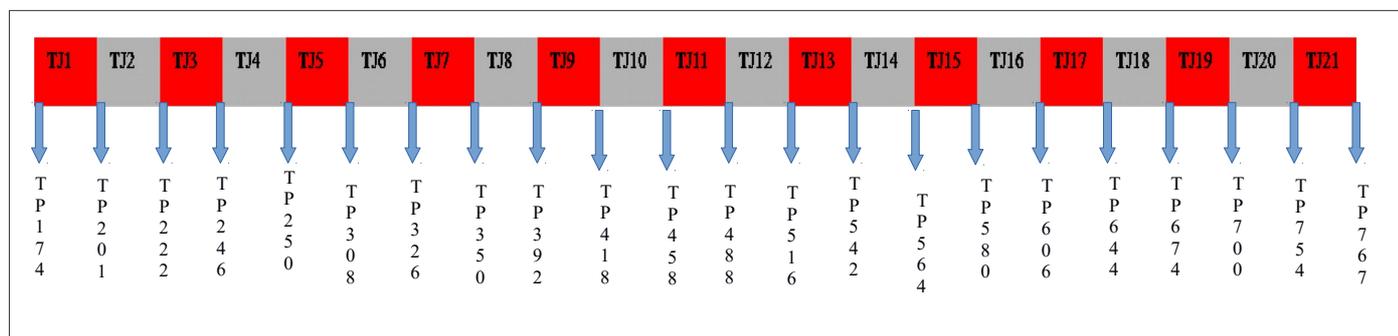
Séance entière		Phase préliminaire		Partie jouée		Phase d'institutionnalisation	
Durée	Nombre de TP	Durée	Nombre de TP	Durée	Nombre de TP	Durée	Nombre de TP
46 minutes	820	10 minutes et 58 secondes	172	31 minutes et 30 secondes	595	3 minutes et 32 secondes	53



Le diagramme ci-dessus montre que cette phase de la partie jouée représente la grande majorité de la totalité de la séance, soit 68,47 % du temps.

La partie du jour s'est jouée en 21 tours de jeux (TJ), ici illustrés par le schéma suivant :

Schéma 1 : Tours de jeu de la partie du 26-01-21



Ce schéma représente donc les tours de jeu (TJ), délimités par les tours de parole (TP). Afin de rendre plus lisible le déroulement de la partie, les TJ de Nour sont en rouge et ceux du professeur (partenaire de jeu) en gris.

La partie débute donc au TP 174 avec le TJ1 de Nour. Elle a donc trois actions à effectuer (voir

règle du jeu en Annexe 8) et elle choisit de commencer par donner une carte à son partenaire de jeu.

TP	Minutes	Personnes	Transcription
175	11,05	N	Je te donne une carte, parce que toi, tu as le même symbole

Cette transaction n'est pas sans lien avec le contrat didactique, les habitudes coopératives de Nour. Ces habitudes et compétences ont pu se développer d'une part lors de la première séquence autour du premier jeu coopératif (« Ghost fightin' Treasure Hunters ») et, d'autre part, lors de la première partie du jeu « l'île interdite » (voir tableau 5), mais ce n'est pas la seule raison. En effet lors de la phase préliminaire de cette séance, une partie des échanges a porté sur les règles définitives du jeu et en particulier la possibilité d'échanger des cartes trésor, grâce en partie au pouvoir du « messenger ».

Nour s'appuie donc sur le contrat didactique (vu comme un déjà là), qui a déjà été explicité lors de cette phase préliminaire. La transaction proposée par l'élève est aussi fortement en lien avec le milieu de l'action. En effet Nour justifie son choix (conjonction « *parce que* ») en lien avec les cartes que possède déjà son partenaire (« *tu as le même symbole* »). Après avoir effectuée ses deux actions suivantes, Nour a reçu deux cartes trésors. Enfin pour terminer ce TJ, deux nouvelles tuiles sont retournées (voir règle du jeu en annexe 8).

Le TJ2 (TP 201 à 222) est celui du professeur. Avant que celui-ci puisse effectuer sa première action, Nour prend la parole en lui demandant d'effectuer une action. Interaction spontanée en lien avec l'esprit coopératif du jeu (nous jouons ensemble et non l'un contre l'autre), invitant le partenaire à assécher une tuile précise.

203		N	Tu peux assécher mon île, parce que là je suis dans l'eau
-----	--	---	---

Toujours sous le prisme de la coopération, lors ce TJ2, Nour et le professeur échangent ensemble pour déterminer quel trésor chaque membre va tenter de récupérer. Ces échanges sont en lien avec le milieu, constitué par les cartes trésors qu'ils ont chacun en leur possession. Ici encore, Nour projette de donner une carte afin que le partenaire puisse réellement récupérer le trésor cité (TP 211). Le professeur effectuera d'ailleurs ses actions afin de faciliter la faisabilité des propositions de Nour (TP 212).

205		N	/Je voulais prendre
207		N	/ Ce trésor
209		N	Et ensuite je vais prendre celui-là
210		P	Non mais d'abord, d'abord tu vas essayer de te concentrer sur celui-là. C'est ça ? Et moi j'essaye de me concentrer sur celui-là
211		N	Bah alors je vais te donner une carte
212		P	D'accord... Alors attends, parce que c'est à moi de jouer. Donc du coup pour t'aider, pour t'aider, je vais peut-être effectivement assécher ton île hein.

Le TJ3 est dans la continuité de cet échange, puisque Nour commence par donner une carte trésor à son partenaire (TP 224). Elle justifie même cette action en lien avec le milieu (les cartes trésor déjà en possession) et le contrat (échange précédent qui explicite les attentes et les objectifs de chacun).

224		P	Ah... Tu me donnes une carte
-----	--	---	------------------------------

225		N	Oui... Parce que moi je veux euh, je veux que tu prennes ce trésor
-----	--	---	--

Le TJ se termine par l'inondation de deux nouvelles tuiles. Cette phase de jeu amorce le TJ suivant (TJ4). En effet alors que le professeur démarre son TJ (TP 246 à 250), Nour intervient et s'adresse à son partenaire. Elle lui demande d'assécher une des tuiles retournées (TP 247).

246		P	A moi... Alors à moi... Alors moi je vais faire, un
247		N	Là tu vas l'assécher

Les TJ5 et TJ6 permettent au jeu de suivre son cours. Nour prenant sa part dans les décisions. Elle montre sa capacité à rester concernée même lorsque ce n'est pas son tour de jeu. Les transactions des TP 311 et 313 attestent de son engagement dans la partie. Nous sommes au TJ6, le professeur vient de terminer ses trois actions et Nour intervient (TP 311) en indiquant qu'il a le droit à deux nouvelles cartes trésors. Cette transaction montre l'acquisition, dans la réalité du jeu, des règles définitives. En TP 313, Nour émet l'hypothèse que cette carte n'intéresserait pas le partenaire, sans doute en lien avec les cartes qu'il possède déjà. La réponse du professeur (TP 314) tente d'amener l'élève à prendre aussi en considération ses propres cartes et la possibilité que lui aussi puisse lui en donner.

310		P	Ok donc... Si si c'est ça je fais, un... deux... et trois
311		N	Tu as le droit d'avoir deux cartes
312	19,05	P	Donc j'ai le droit d'avoir deux cartes. J'ai peur d'avoir une montée des eaux moi... Ca
313		N	Ca t'intéresse pas
314		P	Bah si parce que tu en as une... Je vais peut-être pouvoir te la donner après. Alors attends, je vais défausser ça et après pouvoir te la donner, si ça peut être intéressant... Une deuxième... Ahhh non c'est vachement intéressant ça euh....

Ce projet de don de carte se vérifie d'ailleurs lors du TJ8, quand le professeur, au début de son tour donne cette fameuse carte à Nour (TP 352). Avec ce don, Nour possède six cartes trésor pour cinq maximum autorisées. Elle doit donc défausser une de ses cartes (règle définitive). Dans l'échange suivant, Nour semble plus « happée » par l'intérêt de donner des cartes au partenaire que de respecter la règle définitive. En effet en TP 353, elle commence par se rendre compte qu'elle en possède six. Elle sait qu'elle doit en enlever une, mais elle propose de la donner. Cette action nécessite, de la part du professeur, un rappel à la règle, ce qui amène Nour à faire un nouveau choix (TP 354). Choix de carte qu'elle justifie dans une volonté, maintenant différée, de donner une carte (TP 355 et 357).

352		P	Alors moi, attends. Je fais... Je te donne
353		N	Un... (Nour compte ses cartes de la statue du zéphir et s'aperçoit qu'elle a six cartes et qu'elle doit s'en débarrasser de l'une d'entre elle). Moi je vais te donner ça
354		P	Tu peux pas pour l'instant. Bah oui mais tu peux pas pour l'instant, c'est pas à ton tour de jouer (elle ne peut donc pas me donner une carte mais doit défausser), il faut que tu enlèves une carte. T'enlèves quoi ? T'enlèves ça, d'accord.
355		N	Je vais te... Tu sais pourquoi j'ai pas enlevé, parce que toi tu as trois, tu as trois trucs
357		N	donc je vais t'en donner, je vais te la donner.

Lors du TJ suivant (TJ9), Nour commencera d'ailleurs par donner cette carte au partenaire (TP 393). Puis, ayant quatre cartes du trésor « statue du zéphir », elle récupère un premier trésor (TP 410 et 412). Cette étape de la partie est symbolisée par la transaction du TP 415. Celle-ci atteste de

l'esprit coopératif dans lequel se trouve Nour, avec l'utilisation du pronom personnel « nous ».

415		N	Maintenant il nous reste plus que trois trésors à récupérer
-----	--	---	---

Le TJ10 amène Nour et le professeur à échanger sur un désaccord autour d'une tuile à assécher. Au TP 423, après les deux premières actions du professeur, Nour manifeste son opposition. Dans les tours de parole qui suivent, s'engage une discussion argumentée entre les deux partenaires. Les justifications de Nour s'appuient sur la réalité du milieu. En effet la volonté du professeur était d'assécher une tuile avec un symbole de trésor. Or Nour propose d'assécher une autre tuile (TP 427). Devant la persévération de l'adulte (TP 428), Nour atteste qu'une autre tuile ayant le même symbole est toujours présente. Il n'est donc pas nécessaire de l'assécher puisque ce trésor n'est pas encore en danger (TP 429).

422		P	Je vais faire... Attends... Je vais faire... Un... Deux... Et je vais euh...
423		N	Non pas assécher, pas assécher
424		P	pourquoi ?
425		N	Parce que...
426		P	Oui mais je vais pouvoir le faire peut-être au prochain tour mais si je n'assèche pas, si ça se trouve ces îles là, elles vont disparaître
427		N	Anhhhhh ! Ah ouiii, donc tu pourras faire...
428		P	non, moi je serais quand même d'avis d'assécher sinon elles vont disparaître
429		N	mais non parce que celle-là, elle est encore là

Cependant ces interactions conflictuelles ne sont pas sans conséquence pour Nour. En effet dans la continuité, Nour rompt le lien avec son partenaire et la réalité du jeu (TP 431). Son attention se focalisant sur des bruits extérieurs. Elle arrive à revenir à la situation quand l'enseignant la sollicite en lien avec le milieu, avec le contexte du jeu.

431		N	Ohhhh mais c'est quoi ce bruit !!! C'est énervant (bruit important venant d'une autre pièce)
432		P	oui mais celle-là, celle-là si elle disparaît, je peux plus y aller après.

Contrairement à l'échange précédent, au TJ suivant (TJ11), Nour montre sa capacité à entendre l'autre et changer d'avis en lien avec une remarque de la part du professeur. Sous le poids du contrat, Nour change son choix d'action (TP 463). L'utilisation de l'interjection « *Han !* » montre, qu'au-delà de l'interpellation du professeur, Nour s'est appuyée sur le milieu, sur les éléments de réalité du jeu, pour se rendre compte, qu'effectivement, une île était en danger.

462		P	Hey mais faut le sauver celui-là
463		N	Han ! C'est pas ce que j'ai voulu faire
464		P	Faut le sauver, parce que celui-là on peut plus y aller
465		N	un... deux...Trois !
466		P	Ok. Moi je suis plutôt d'accord, parce que celui-là on peut pas y aller, donc celui-là il faut absolument le sauver hein.

Au TJ12, un deuxième trésor est récupéré (TP 493). A la fin de ce tour, ayant pioché une nouvelle carte « montée des eaux », Nour monte le curseur sur la troisième et dernière marque du niveau 3. C'est pourquoi trois cartes inondation doivent être piochées pour retourner le même nombre de tuiles. La première d'entre elles est le « val du crépuscule ». Cette tuile, même si elle ne possède pas de symbole de trésor, est essentielle, car elle permet de garder un chemin possible entre des tuiles

stratégiques. C'est pourquoi Nour réagit immédiatement au TP 503. Dans cette transaction, elle se décentre de son propre pion en parlant de celui du partenaire et de la possibilité pour lui d'assécher cette tuile.

500		P	C'est bon ? Trois cartes ?
502		P	Le val du crépuscule. Ola !
503	28,38	N	Heureusement que tu es à côté (pour que je puisse l'assécher au tour suivant)

Les trois TJ suivants permettent aux joueurs de compléter leur collection de cartes trésor, dans le but de récupérer les deux derniers trésors. Durant ces TJ, Nour fait encore preuve d'esprit de coopération dans le choix de ses actions. La transaction du TP 569 en est un exemple. L'action se déroule au TJ15, joué par Nour. Elle choisit de déplacer son pion non loin de celui du partenaire. Son déplacement a pour objectif, selon elle, d'aider le partenaire à assécher les tuiles alentours.

569	31,53	N	Je vais t'aider à assécher les îles. C'est pour ça que je viens près de toi.
-----	-------	---	--

Les deux TJ suivants permettent respectivement à Nour et au professeur de récupérer les cartes manquantes pour avoir chacun les quatre nécessaires pour tenter de récupérer les deux trésors et ainsi gagner la partie. Ainsi au TJ18, le professeur récupère le troisième trésor (TP 644). Le reste du tour sera consacré à l'assèchement des tuiles pour garantir un passage jusqu'à l'héliport. Cette tuile permettant aux joueurs de quitter l'île interdite. Au TJ suivant (TJ19), Nour utilisera, elle aussi, ses quatre cartes pour récupérer le dernier trésor (TP 686). Lors du TJ20, joué par le professeur, Nour est extrêmement attentive aux actions pour garantir la victoire. Elle propose de nombreuses transactions où elle s'oppose, (TP 703), justifie (TP 705 ; 717), démontre (TP 707 ; 709 ; 711 ; 715).

702		P	Alors, moi je fais... Un...
703		N	Mais nonnnnn
705		N	Parce que t'es à côté-là.
707		N	Bah regarde, regarde, tu aurais dû faire, un...
709		N	Ensuite tu mets là
711		N	Et deux... Tu vois?
713		N	Et ensuite...
715		N	Tu pourrais faire ça...
717		N	Pour libérer...

Elle restera dans une attention soutenue jusqu'à ce que les deux pions aient atteints la tuile de l'héliport, signifiant la victoire (TP 767).

La partie se terminant, Nour et le professeur remplissent la feuille de route (annexe...) et entament la phase d'institutionnalisation qui clôture la séance. Les transactions ne porteront pas sur des éléments stratégiques du jeu, mais sur les ressentis psycho-affectifs de Nour. En effet tout au long de la partie vécue, les inondations et les disparitions des tuiles ainsi que les montées des eaux successives ont généré chez Nour des inquiétudes voir des angoisses qu'elle a régulièrement exprimées (TJ 11 ; 16 ; 17). Durant la partie jouée, l'enseignant a fait le choix de ne pas tenir compte de ces interactions, faisant appel au contexte de jeu pour garder Nour dans la partie.

475		N	Attends. J'espère que c'est pas montées des eaux hein. Parce que j'en peux plus de ces montées des
-----	--	---	--

			eaux hein
477		N	Et tu aurais pas dû choisir ce jeu là. Non, ça m'intéresse pas (refuse la deuxième carte trésor piochée)
589	33,18	N	Ahhh j'ai peur qu'on arrive à la tête de mort.
635		N	Mais ça fait peur... On a un autre chemin

Lors de la dernière phase de la séance, elle a donc pu exprimer clairement ses inquiétudes, qui à ce moment, ont pu être entendues et traitées par l'enseignant.

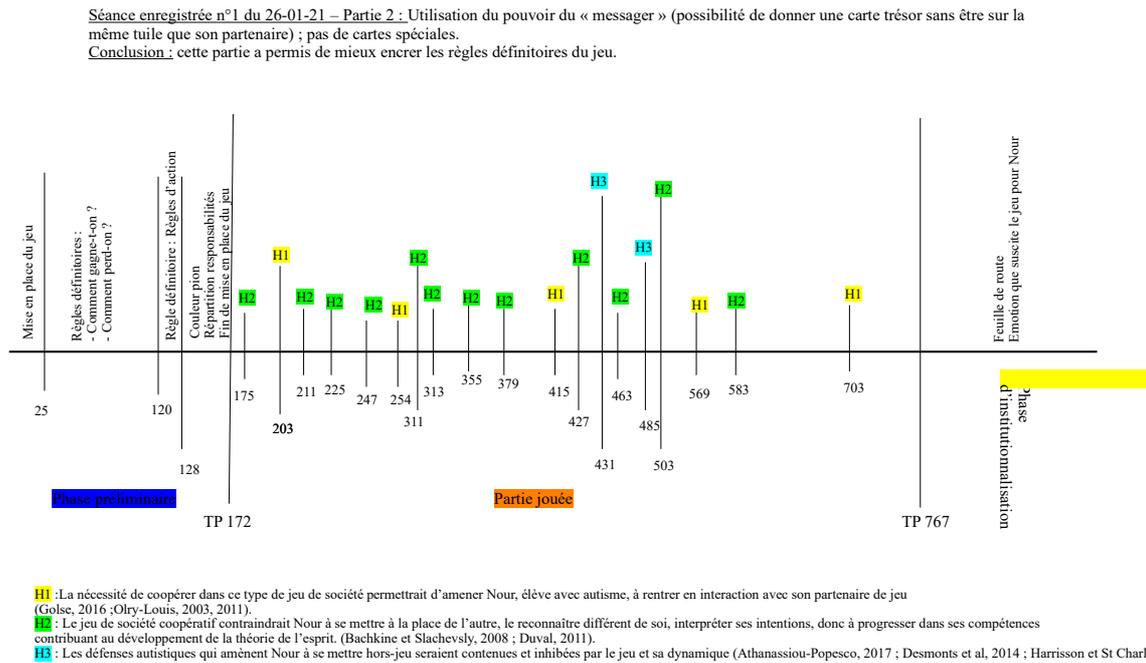
795		N	Bah en fait euh... Je le trouve pas du tout drôle
797		N	Parce que j'aime pas trop le jeu
800		P	Euh... J'entends ce que tu dis, mais pourquoi est-ce que tu n'aimes pas trop?
802		P	Qu'est-ce qui ne te... Qu'est-ce qui ne te plaît pas dans ce jeu?
803		N	Euh... En fait c'est les îles qui disparaissent.
804		P	Ahhhhh.... Ca te fait quoi les îles qui disparaissent?
805		N	Ca me fait peur
810		P	Ouais mais regarde... Pourquoi est-ce que... Enfin pourquoi ça te fait peur? T'as peur qu'après on perde?
811		N	La montée des eaux, ça me fait peur.

Nour terminera la séance enregistrée par demander à changer de jeu (TP 819). L'enseignant, tenant le cadre, tout en accueillant les interactions de l'élève, y apporte une réponse ferme (TP 820), qui clôt la séance et projette vers les parties futures.

819		N	Moi j'aime pas ce jeu. Je veux changer de jeu.
820		P	Non, on change pas de jeu. On va jouer plusieurs fois à ce jeu.

L'ensemble des éléments qui retracent la partie vécue sont des événements qui peuvent être mis en lien avec les hypothèses de cette recherche (H1 / H2 / H3). Le schéma suivant permet d'en avoir une vue d'ensemble. On y retrouve les trois phases de la séance (phase préliminaire, partie vécue et phase d'institutionnalisation), ainsi que les événements marquants de cette partie (évoqués précédemment) associés aux tours de parole qui les attestent.

Schéma 2 : Schématisation de la séance du 26-01-21



On y retrouve donc cinq événements reliés à l'hypothèse 1, douze autour de l'hypothèse 2 et enfin deux événements en lien avec l'hypothèse 3.

Nous verrons par la suite, après avoir présenté l'ensemble des parties vécues, si ces événements reliés aux différentes hypothèses sont récurrents, emblématiques et donc généralisables ou au contraire anecdotiques.

4.2. La partie du 02-02-21

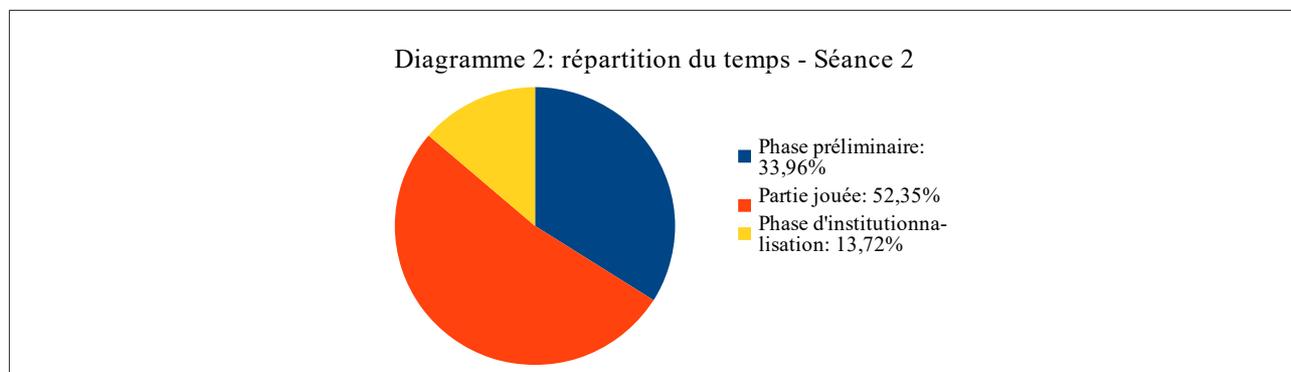
Lors de cette troisième partie (Annexe 11), deuxième séance enregistrée, les modalités de jeu évoluent. En effet dans les parties précédentes, l'action de donner des cartes trésor au partenaire afin d'augmenter nos chances de gagner, s'est bien installée dans les habitudes de jeu. Ainsi, afin d'augmenter les contraintes du jeu, les joueurs devront désormais déplacer leur pion sur la tuile du partenaire afin de pouvoir lui donner des cartes trésor. Afin de faciliter les déplacements, le pouvoir du « pilote » sera mis en place. Pouvoir qui permet, une fois par tour, de déplacer son pion sur la tuile de son choix (s'envoler). A noter que pour le moment les cartes spéciales (sac de sable et hélicoptère) ne sont utilisées.

Comme on peut le voir dans le tableau suivant, la partie du jour a duré 27 minutes et 39 secondes pour 316 tours de parole.

Tableau 8 : Séance du 02-02-21, durée et nombre de TP dans chacune des phases

Séance entière		Phase préliminaire		Partie jouée		Phase d'institutionnalisation	
Durée	Nombre de TP	Durée	Nombre de TP	Durée	Nombre de TP	Durée	Nombre de TP
52 minutes et 50 secondes	525	17 minutes et 49 secondes	163	27 minutes et 39 secondes	316	7 minutes et 12 secondes	46

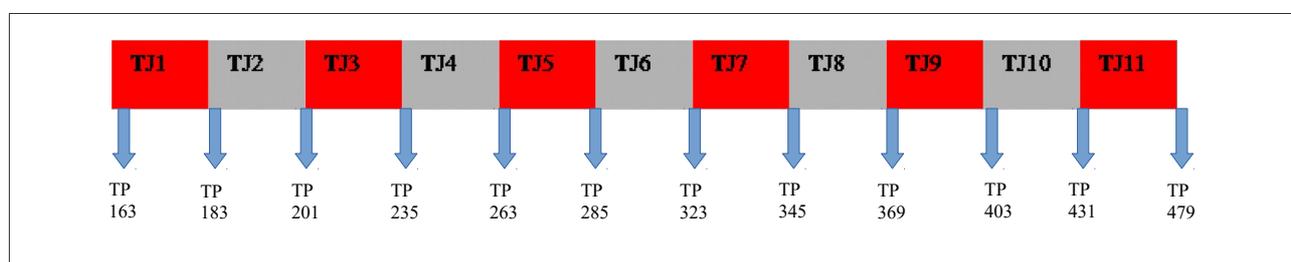
La partie vécue, même si elle reste la phase la plus importante de la séance, représente une part moins conséquente que pour la séance précédente.



En effet comme on peut le voir sur le diagramme 2, la partie vécue ne représente que 52,35 % du temps total de la séance. Cette baisse significative par rapport à la séance précédente bénéficie aux phases préliminaires et d'institutionnalisation qui sont donc plus importantes. L'augmentation de la part de la phase préliminaire s'explique par le fait que de nouvelles modalités de jeu sont mises en place. L'instauration de ces nouvelles règles définitoires nécessite donc du temps et des échanges. Quant à la phase d'institutionnalisation, nous le verrons par la suite, elle a été le théâtre de l'élaboration de deux règles stratégiques, conséquence de la défaite.

Avant cela, retraçons le récit de cette partie. Comme on peut le voir sur le schéma suivant, celle-ci s'est déroulée en 11 tours de jeu (TJ). Les TJ de Nour sont en rouge, alors que ceux du professeur sont en gris.

Schéma 3 : Tours de jeu de la partie du 02-02-21



Souhaitant commencer, Nour démarre son tour de jeu par utiliser le pouvoir du pilote (TP 166). Pouvoir qui lui permet, une fois par tour de déplacer son pion sur n'importe quelle tuile du plateau de jeu. Or ici, Nour déplace son pion sur une case adjacente. Il semble que le poids du contrat didactique amène Nour à utiliser cette nouvelle modalité de jeu, même si son action de déplacement

ne le nécessitait pas. Le professeur, en TP 167, fait preuve d'expression et rappelle la règle définitoire, ce qui permet à Nour de modifier son TJ (TP 168). Elle choisit ainsi de se déplacer, d'utiliser le pouvoir du pilote en s'envolant sur une tuile non adjacente, afin de pouvoir donner une carte au partenaire (TP 170). Cette habitude de jeu, encrée désormais dans le contrat didactique, se retrouve dans la transaction du TP 172. En effet, suite à ses trois actions, elle reçoit sa première des deux cartes trésor et elle verbalise le fait de la garder pour pouvoir la donner par la suite.

166		N	Une... Deux... Trois... J'ai utilisé le pouvoir du pilote
167		P	Alors le pouvoir du pilote, il te permet de t'envoler n'importe où hein... T'es pas obligé de te déplacer que d'une seule case, tu peux t'envoler n'importe où.
168		N	Ah bah...
169		P	Est-ce que tu souhaites ? Tu refais ta troisième action... Trois... Tu vas où ? Tu vas ici... D'accord.
170		N	Parce que je vais te donner une carte. Je te donne...
172		N	oui (accepte la première carte trésor piochée), oui (accepte la deuxième). Je vais la garder pour toi (en chuchotant)

Au TJ suivant (TJ2), il est beaucoup question du don de cartes. En effet cette manière de jouer s'est avérée payante dans les parties précédentes. Cette règle stratégique restant pour l'instant implicite. Les transactions de Nour (TP 184 et 186) attestent de cette dynamique, et de l'encrage de cette règle stratégique dans le contrat (système d'habitude).

183		P	Alors , je suis sur la même case que toi, donc moi je vais te donner une carte .
184		N	Pourquoi ?
185		P	Bah regarde, tu en as déjà une
186		N	Bah moi je vais te donner celle-là

Au TJ3, Nour commencera d'ailleurs par donner la carte au partenaire (TP 202). Elle justifiera même son action (conjonction de subordination « *parce que* »), en lien avec le milieu (le nouveau, le contexte de l'action). L'autre ayant déjà une carte identique en sa possession. Puis elle choisira d'assécher une tuile afin de garder un chemin pour déplacer les pions (TP 206). Cette même transaction atteste de la capacité de Nour de rentrer en interaction avec le milieu de manière ajustée. Elle n'effectue pas ses actions au hasard, mais bien en lien avec le contexte du jeu. Et ce, sans que le professeur ne prenne une place topogénétique élevée.

202		N	Un... parce que tu as le même symbole (Nour me donne une de ses cartes trésor)
206		N	Et... Je sais pas... Trois...En fait euh... Je vais l'assécher parce que ça va faire un chemin
207		P	D'accord, tu t'es déplacée pour pouvoir assécher après

Enfin, à la fin de son tour de jeu, Nour reçoit ses deux cartes trésor. Ayant dépassée le nombre de cartes maximum autorisé (cinq), elle doit se défausser d'une carte de son choix. Ici encore les règles du contrat didactique (fondées sur les habitudes coopératives et celles du don de cartes) amène Nour à choisir judicieusement la carte à défausser. Elle fait son choix et agit afin de garder celles qui lui permettront de compléter la collection du partenaire (TP 212 et 214).

212		N	Oui parce que comme ça, je pourrai te donner celui-là et celui-là au prochain tour (Nour identifie à partir de mes cartes trésor, ce dont je pourrais avoir besoin pour récupérer un trésor)
214		N	Parce que tu as les mêmes symboles

Au TJ4, c'est au professeur de jouer. A la fin du TJ précédent, la tuile de l'héliport a été retournée

(carte inondation). S'appuyant sur le contrat didactique, le professeur invite Nour à se mettre à sa place et verbaliser ce qu'il devrait faire (TP 237). Nour ne saisit pas cette nouvelle contrainte du milieu, pourtant identifié comme étant une manière de perdre la partie (règle définitoire exposée lors de la phase préliminaire : si l'héliport disparaît, les joueurs ne peuvent quitter l'île interdite ; la partie est donc perdue). En effet elle reste ancrée dans la seule perspective de donner des cartes trésor (TP 239). Cette demande du professeur de se mettre à la place de l'autre en lien avec le milieu de l'action échouant, il finit pas faire preuve d'expression (TP 243) et donne la réponse attendue, en faisant référence à la règle définitoire : assécher l'héliport. Ce n'est qu'à ce moment que Nour prend conscience du milieu, attesté par le TP 244 et l'interjection « *anhhhh* ».

237		P	Alors moi... Qu'est-ce que je pourrais faire ? Essaie de te mettre à ma place. Qu'est-ce qu'on pourrait faire ? Euh... Moi j'ai une idée dans la tête hein.
239		P	Ce serait quoi ? A ton avis... Qu'est-ce que je pourrais avoir dans la tête ? (Nour montre une idée, en me donnant une de ses cartes trésor) Mais pourquoi faire ? Oui mais d'accord, mais c'est à moi de jouer, c'est pas à toi de jouer. Ca tu le feras quand ce sera à toi de jouer. Mais là, c'est à moi de jouer. Moi je... Regarde mes cartes, moi je vais rien te donner. C'est toi qui vas me donner des cartes, mais moi je vais rien te donner. J'ai rien à te donner, donc euh... Ecoute....
243		P	C'est mon pion qui va bouger, c'est pas le tien, c'est mon pion. Moi je me dis que j'irais bien... Au niveau de l'héliport, pour l'assécher quand même. Parce que tu as dit tout à l'heure que c'était une des manières de perdre, si l'héliport disparaît. Et là, il est déjà inondé. Donc je vais utiliser mon pouvoir... Je m'envole...
244		N	oui... Anhhhh...

La transaction de Nour au TP 288, située au TJ6, montre en revanche, qu'elle peut se mettre à la place de l'autre et proposer, en lien avec le milieu, des actions possibles et pertinentes. Cela semble attester que c'est plus la question de la demande (du professeur vers l'élève) que ses réelles capacités à interagir avec le milieu et son partenaire, qui entraîne chez cette élève une difficulté à s'ajuster. Le poids du contrat didactique (des habitudes) prenant le pas sur le milieu.

287		P	D'accord... Alors moi du coup... je vais faire... (Nour s'agite devant moi...) Oui, tu voudrais me proposer quelque chose. Qu'est-ce que je pourrais faire? (Nour me montre des tuiles et des actions avec des gestes). Attends Nour... Nour, si tu utilises pas la parole, moi je ne comprends rien.
288		N	En fait... Si tu vas sur le temple du soleil, moi je te donnerai ces deux cartes à mon tour , et tu défausseras d'une carte. Et ensuite de deux cartes, parce que tu en auras sept. Tu te défausseras de deux cartes et tu enlèveras pas ceux-là, comme ça...

Ces transactions amènent d'ailleurs les joueurs à élaborer un plan de jeu (TP 293 et 298).

293		P	D'accord, donc là la priorité, elle serait sur ce trésor là
298		N	On va commencer par la pierre sacrée

Les TJ suivants permettent aux joueurs de compléter leur collection de cartes trésor, soit parce que le partenaire en a donné, soit via le piochage. Il n'en reste pas moins que Nour reste attentive et concernée, même quand ce n'est pas à elle de jouer. Le TP 354 du TJ8 atteste de cette dynamique et du plaisir qu'elle semble même prendre. Lors de ce tour joué par le professeur, celui-ci utilise le pouvoir du pilote pour déplacer son pion jusqu'à la tuile lui permettant de récupérer le trésor. Nour interagit spontanément en imitant le bruit d'un vol d'hélicoptère.

353		P	Ensuite, j'ai fait une action... Ensuite je me déplace, deux...
354		N	Pichhhh (Nour imite le bruit d'un vol)
355		P	Et je donne les cartes trésor pour que récupérons la pierre sacrée. Tu peux la mettre dans la réserve. Trois... Et j'ai fini mon tour de jeu

Dans la continuité de ce tour, Nour, au TJ9, récupère le deuxième trésor.

La fin du TJ10 est le tournant de la partie. En effet, à ce moment, trois cartes « inondation » sont piochées et les tuiles correspondantes sont donc retournées. Parmi elles, deux sont, à ce moment de la partie, extrêmement stratégiques : l'héliport et le palais des marées. Celui-ci est la dernière des deux tuiles ayant le symbole du calice de l'onde (la première ayant déjà disparu au cours de la partie). Si elle disparaît, les joueurs ne peuvent plus récupérer ce trésor, et donc la partie est perdue (règle définitoire). C'est dans ce contexte que démarre le TJ11 que joue Nour. Après s'être envolée et avoir donné une carte au partenaire (TP 433), Nour choisit d'assécher le palais des marées (TP 434). Action pertinente en lien avec le milieu et la règle définitoire.

433		P	Donc un, tu t'es envolé. Deux, tu m'as donné une carte
434	39,02	N	Et trois, j'assèche
436		N	parce que j'ai peur qu'on perde celle-là

Cependant le professeur choisit de signifier le danger représenté par l'inondation de l'héliport. Il place ainsi explicitement Nour en face d'un choix. Ne pouvant assécher les deux tuiles au même tour, le professeur lui demande de réfléchir et de choisir entre assécher le palais des marées ou l'héliport (TP 447). Face à ce dilemme, Nour commence par vouloir renoncer (TP 450), puis devant la réticence du professeur (TP 451), elle rompt le lien et demande à aller aux toilettes (TP 452). Par cette demande elle semble fuir la situation de choix. A son retour, le professeur réitère sa demande (TP 459). Nour n'arrivant pas à choisir, tente de transférer cette responsabilité au professeur (TP 460). Le professeur, afin d'apaiser l'élève, fait preuve d'expression en explicitant les conséquences possibles de chacun des choix et lui demande de choisir de ce qui, pour elle, lui paraît le plus important (TP 461). Nour finit par choisir d'assécher l'héliport (TP 464).

447		P	Nour, si je reprends toutes tes actions. T'as le choix... Soit tu fais ce que tu as fait, c'est à dire, un, tu t'envoles, deux, tu me donnes la carte, trois, tu assèches. T'as le droit de faire ça. Ou alors tu renonces au fait de me donner une carte et tu t'envoles ici pour assécher l'héliport.
450		N	Je renonce...
451		P	Ca c'est deux choses différentes... Donc il faut que tu choisisses ce qui pour toi est le plus important.
452		N	Je peux aller aux toilettes ?
459		P	Je t'explique... Tu as deux choix... En fait, il y a deux cartes qui sont en danger. Y'a l'héliport... On est d'accord ? Et y'a aussi le palais des marées.
460		N	Tu peux le faire toi ! (Agacement de Nour)
461		P	Oui, mais si on pioche une carte inondation, on va piocher forcément une des deux... Donc... Mais non... Mais le problème... Et c'est là où tu dois faire un choix, Nour, c'est que comme tu peux t'envoler qu'une seule fois, tu dois décider si tu assèches l'héliport ou si tu assèches le palais de marées. Tu ne peux pas faire les deux. Alors qu'est-ce que tu choisis de faire ?
462		N	Ce qui est le plus important
463		P	Pour toi, qu'est-ce qui est le plus important ?
464		N	C'est l'héliport.
465		P	Alors, donc tu t'envoles, un... Et deux, tu assèches l'héliport. c'est ça que tu choisis de faire...
466		N	oui, parce que l'héliport... Parce que en fait, si on récupère pas ce trésor, c'est pas grave.

Nour ayant effectué ses actions, elle doit maintenant piocher deux cartes trésor, et parmi elles se trouve une carte « montée des eaux ». Or comme le stipule la règle, lorsque un joueur pioche une carte « montée des eaux », l'ensemble des cartes inondation déjà piochées doivent être mélangées et

positionnées sur la pile. Ainsi il y a un risque important de piocher à nouveau le palais des marées (tuile non asséchée lors du dilemme précédent) et donc de ne plus pouvoir récupérer le trésor correspondant et ainsi perdre la partie. Et c'est ce scénario qui s'est malheureusement produit.

Cette première défaite donne l'occasion, en phase d'institutionnalisation, de réfléchir à comment éviter de perdre à nouveau. Elle ouvre ainsi la voie à l'élaboration explicite de règles stratégiques.

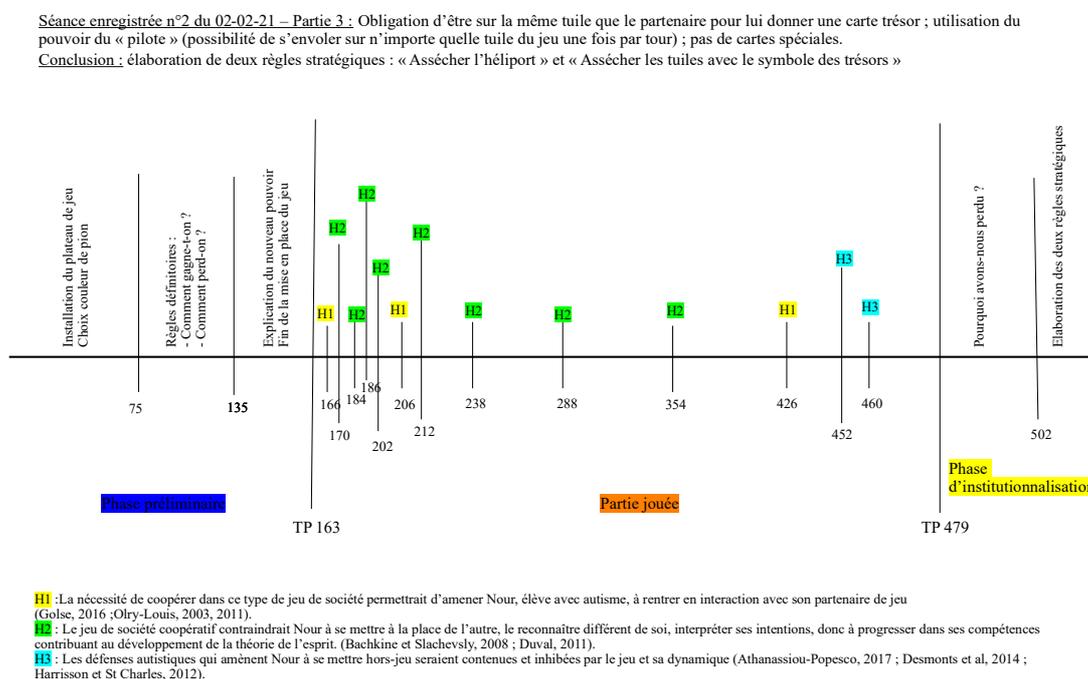
Inscrites sur la feuille de route, elles seront au nombre de deux :

- Assécher l'héliport
- Assécher les tuiles avec le symbole des trésors

C'est avec ces règles stratégiques que débutera la partie suivante (09-02-21).

De même que pour la séance précédente, l'ensemble de ces événements qui retracent la partie vécue peuvent se relier aux hypothèses de cette recherche. L'ensemble de la séance est ainsi représenté dans le schéma suivant qui comporte la même structuration que pour la séance du 26-01-21. Ces événements sont placés sur l'axe du temps, reliés aux hypothèses (H1/H2/H3) et aux TP correspondants.

Schéma 4 : Schématisation de la séance du 02-02-21



Ainsi pour cette partie, on retrouve trois événements en lien avec l'hypothèse 1, huit pour lesquels

l'hypothèse 2 est centrale et enfin deux événements reliés à l'hypothèse 3.

4.3. La partie du 09-02-21

Lors de cette quatrième partie (Annexe 12), troisième séance enregistrée, les modalités de jeu évoluent une nouvelle fois. Pour rappel, lors de la partie précédente, le joueur devait être sur la même tuile que le partenaire pour échanger une carte trésor. De plus, grâce au pouvoir du pilote, les joueurs pouvaient s'envoler sur n'importe quelle tuile du plateau de jeu une fois par tour.

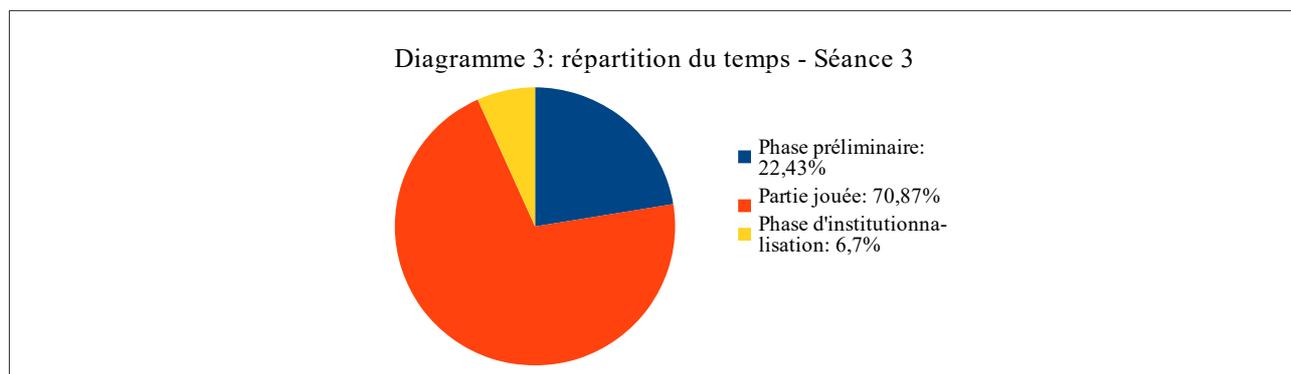
Pour cette séance, la carte spéciale du « sac de sable » est mise en place. Celle-ci permet à tout moment d'assécher n'importe quelle tuile du plateau de jeu. Cette nouvelle modalité de jeu répond, non seulement au fait que la partie précédente a été perdue (la dernière tuile avec le symbole du calice de l'onde ayant sombré, avant que le trésor ait été récupéré), mais surtout à la mise en exergue, en fin de séance dernière, de deux règles stratégiques : « assécher l'héliport » et « assécher les tuiles avec le symbole des trésors ».

Comme on peut le voir sur le tableau 9, la partie du jour a duré 41 minutes et 19 secondes, pour 575 tours de parole.

Tableau 9 : Séance du 09-02-21, durée et nombre de TP dans chacune des phases

Séance entière		Phase préliminaire		Partie jouée		Phase d'institutionnalisation	
Durée	Nombre de TP	Durée	Nombre de TP	Durée	Nombre de TP	Durée	Nombre de TP
58 minutes et 18 secondes	780	13 minutes et 5 secondes	169	41 minutes et 19 secondes	575	3 minutes et 54 secondes	36

Ainsi illustrée sur le tableau ci-dessus et le diagramme 3, cette partie prend une part majoritaire de la séance, soit 70,87 % du temps. La phase préliminaire reste toutefois importante. Cela s'explique par d'une part la mise en place d'une nouvelles règle définitoire (carte spéciale du « sac de sable), et d'autre part l'évocation des deux règles stratégiques inscrites en fin de séance dernière.



C'est avec ces nouvelles règles (définitoires et stratégiques) que démarre la partie du jour. Celle-ci comportera 20 tours de jeu (TJ), comme le montre le schéma 5 ci-dessous.

Schéma 5 : Tours de jeu de la partie du 09-02-21

TJ1	TJ2	TJ3	TJ4	TJ5	TJ6	TJ7	TJ8	TJ9	TJ10	TJ11	TJ12	TJ13	TJ14	TJ15	TJ16	TJ17	TJ18	TJ19	TJ20	
T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T
P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
1	2	2	2	3	3	3	4	4	4	5	5	5	5	6	6	6	7	7	7	7
6	1	3	5	0	4	7	1	2	6	9	1	3	8	9	3	5	9	2	4	4
9	2	6	6	2	0	6	2	7	6	5	6	6	2	8	6	4	8	4	2	4

Comme pour les parties précédentes, Nour choisit de commencer et donc débute le TJ1 (TP 169). En lien avec les règles stratégiques élaborées et institutionnalisées, Nour commence par assécher la tuile de l'héliport (TP 181). Cette action s'inscrit dans un équilibre entre le contrat didactique et le milieu de l'action. Contrat parce que « assécher l'héliport » est une règle stratégique écrite sur la feuille de route et explicitée en phase préliminaire. Milieu car parmi les six cartes « inondation » piochées avant de démarrer la partie, se trouvait l'héliport.

181		N	En fait je me suis déplacé pour surveiller l'héliport
191		N	En fait ce que je voulais, c'est assécher l'héliport, pour qu'il soit pas perdu.
200		P	Un... Tu t'envoles. Deux... Tu assèches l'héliport.

Pour finir son tour de jeu, une fois ses actions effectuées, Nour reçoit ses cartes trésor. Parmi elles, se trouve une carte « montée des eaux » (TP 204). Comme le stipule la règle du jeu, les cartes « inondation » déjà piochées doivent être mélangées entre elles et reposées sur le tas préexistant (TP 206). A ce moment, Nour visualise mentalement la situation, le milieu et anticipe que la carte de l'héliport risque d'être repiochée (TP 207). Ce sera d'ailleurs le cas, ce qui amène la transaction de Nour du TP 211. En lien avec le milieu de l'action, elle fait le lien entre cet événement, et le fait d'avoir asséché précédemment l'héliport.

202		P	D'accord. Tu t'arrêtes à deux... Très bien... C'est bon, je te donne les deux cartes ?
204		P	Une carte du calice de l'onde... Montée des eaux
206		P	Non (Nour veut retourner les cartes inondation du tas), donc là, ces cartes là, on les mélange...
207		N	Y'a l'héliport peut-être là
211		N	Héliport... C'est pour ça que j'ai asséché parce que j'ai pas voulu qu'il soit perdu.

Cette transaction marque la fin du TJ1. C'est donc au professeur de jouer (TJ2). Celui-ci commence par faire preuve d'expression en faisant le lien entre les règles stratégiques et la réalité du milieu (TP 214). Ainsi à son tour de jeu, il choisit d'assécher les tuiles avec le symbole de trésor et l'héliport.

214		P	Alors on a dit tout à l'heure, qu'il faut assécher l'héliport en priorité... C'est ce que tu as fait. Et il faut assécher les tuiles avec le symbole des trésor. Donc il faut absolument, que...
-----	--	---	--

A la fin de ce TJ, deux cartes « inondation » ayant un symbole de trésor sont piochées. Celle du

temple de la lune l'étant pour la seconde fois, elle disparaît donc (TP 229 et 230). Nour signifie spontanément que d'une part il reste une autre tuile avec le même symbole (TP 231), puis la nomme (TP 233) et que d'autre part il faut donc absolument la protéger (TP 235). Ces transactions montrent non seulement que Nour porte une attention envers le contexte du milieu, mais que la règle définitoire et maintenant stratégique autour de la question des tuiles avec les symboles de trésor s'encre dans le contrat (système d'habitude).

226		P	Mon tour est terminé, tu peux tirer deux cartes inondation.
227		N	Le palais de corail
229		N	Le temple de la lune.
230		P	Il disparaît.
231		N	Au moins, il en reste un.
233		N	Le temple du soleil
235		N	Il faut le garder

Au TJ suivant (TJ3), Nour choisit d'ailleurs d'assécher une tuile avec un symbole de trésor (le palais de corail) (TP 248). On aurait pu s'attendre à ce qu'elle assèche prioritairement le temple du soleil, car elle l'avait identifié comme étant « à garder » (TP 235). Cependant son action répond, elle aussi, à la règle stratégique élaborée (« assécher les tuiles avec les symboles de trésor »).

248		P	Deux... Tu as asséché le palais de corail...
-----	--	---	--

A la fin de son tour de jeu, Nour reçoit deux cartes trésor identiques (statue du zéphir). Au début du tour suivant (TJ4), joué par le professeur, Nour interagit à ce sujet en proposant de les lui donner (TP 257). Proposition ajustée au milieu de l'action (cartes en possession de chaque joueur / habitude de don de carte, identifiée comme une manière d'augmenter les chances de gagner), mais pourtant questionnée par le professeur (TP 258). Celui-ci soumet plutôt l'idée que ce soit lui qui donne une carte à Nour ; cette action étant plus économique.

257		N	oui. Au moins, surtout, moi j'ai deux cartes, et toi t'en a une du zéphir. Moi je vais t'en donner deux...
258		P	Et bin... On va plutôt faire l'inverse
260		P	Parce que c'est à moi de jouer, et je suis sur la même tuile que toi... Donc je peux très bien, moi, te la donner!

Le professeur ayant effectué ses actions (don de carte, déplacement du pion), il récupère deux cartes trésor. Celles-ci sont par chance identiques (pierre sacrée), ce qui lui permet d'en avoir quatre et donc de pouvoir ultérieurement récupérer ce trésor. Sans que le professeur n'en fasse état, Nour réagit immédiatement et signifie cette évolution favorable du milieu (TP 295 et 297), indiquant même au professeur l'action à réaliser pour récupérer ce trésor.

294		P	Et donc je suis là euh... Ce que je vais faire, moi, c'est que je vais m'envoler, je suis le vert, je vais m'envoler ici, pour être un peu près du reste... Et j'y vais... Je m'arrête là... J'y vais euh... Deux cartes pardon. Ahhhh ça c'est bien ça, une pierre sacrée. Ohhhh (une deuxième carte pierre sacrée est tirée)
295		N	Quatre!
297		N	Après, il va falloir que tu déplaces pour avoir la pierre sacrée

Le tour de jeu suivant (TJ5), joué par Nour est marqué par de nombreux échanges. Ceux-ci portent sur les manières d'ordonner les actions afin de pouvoir assécher simultanément deux tuiles. Nour

effectuant plusieurs essais infructueux, le professeur prend une place topogénétique élevée dans le but d'étayer l'élève. Ainsi l'équilibre entre le contrat (système d'attentes) et le milieu (contexte de l'action) s'en trouve affecté. Cette déséquilibration amène, chez Nour, des réactions dans un premier temps projectives, d'agacement (TP 315 et 317) puis fugitives (TP 325, 327 et 329), saisissant la demande de remettre son masque pour s'échapper symboliquement du jeu. Le professeur choisit de s'appuyer sur le milieu (TP 328 et 330) pour ramener Nour vers le jeu.

315		N	Ohhhh bah quand même hein!!! (Nour s'énerve)
317		N	Arrête de faire...

324		P	Montée des eaux. Nous passons à trois. Non, c'est pas celles-ci qu'il faudra que tu retournes, c'est celles-là. Remets ton masque sur ton nez
325		N	Est-ce qu'il est joli mon masque?
327		N	J'en ai fait un nouveau
328		P	Aller c'est parti, trois îles.
329		N	Il est lavable trois fois.
330		P	Trois îles.

Ces interactions et réactions, n'entachent pourtant pas les capacités de Nour à rester présente dans le jeu. En effet au TJ suivant (TJ6), joué par le professeur, Nour prend la parole pour soumettre une idée (TP 345). Elle propose, en lien avec milieu (tuile ayant un symbole de trésor retournée), que le professeur utilise sa carte « sac de sable » (TP 347). Cette proposition sera validée et mise en acte par celui-ci (TP 350).

345		N	Ohhh... J'ai une idée
347		N	Utilise ton bac de sable
350		P	D'accord, alors je l'utilise... Ca compte pas pour une action, hein... Ca permet d'assécher ça... Donc je suis à zéro.

Restant très attentive et commentant les actions du professeur (TP 357), Nour manifeste même son opposition (TP 359) et propose une autre action possible (TP 361). Cette proposition sera par contre refusée par le professeur, celui-ci trouvant plus pertinent de récupérer un trésor (TP 362). Nour valide d'ailleurs au TP suivant cette troisième action.

356		P	Deux... Je m'envole...
357		N	Ok, tu te mets ici
358		P	Et trois... Comme j'ai, j'ai les quatre cartes
359		N	Mais nonnnnn...
361		N	Parce que tu pourrais assécher les dunes de l'illusion
362		P	Bah oui, mais je récupère un trésor
363		N	oui

Le TJ suivant (TJ7), joué par Nour, se caractérise par de nombreux échanges entre Nour et le professeur. Cet épisode débute en TP 379 quand Nour donne une carte trésor (une statue du zéphir) à son partenaire. Le professeur ne saisissant pas la logique de cette action, demande des explications (TP 380). Nour tente d'y répondre et de se justifier (TP 381, 383 et 389). Ces justifications sont dans un premier temps ancrées dans le milieu (vouloir garder la carte « sac de sable ; trésor de la

statue du zéphir non récupéré). Mais au fur et à mesure, face aux incompréhensions du professeur (TP 380, 382, 386 et 388), Nour finit par se contredire (TP 389) et donner un argument totalement déconnecté du jeu (TP 391, 393 et 395), transactions rompant la situation d'échange, basée sur l'argumentation. Car ici Nour justifie son envie de récupérer le trésor de la statue du zéphir (contradictoire avec l'action première de donner cette carte trésor au partenaire), par son attrait subjectif pour l'objet (statue dorée ressemblant à de l'or). Puis manipulant l'objet représentant ce même trésor, elle demande au professeur dans quelle langue sont inscrites les inscriptions présentes dessus.

389		N	Je te donne cette carte avec ce symbole, parce que en fait, bah c'est toi qui va le récupérer... Moi, moi je vais récupérer, euh...Ce trésor là
390		P	La statue du zéphir?
391		N	oui, parce que... Parce que c'est de l'or, et en plus j'adore l'or moi.
393		N	Et qu'est-ce qu'il y a écrit là? (Nour manipule et observe le trésor et remarque des inscriptions dessus) C'est une vraie langue ou quoi?
395		N	Est-ce que c'est une vraie langue?
396		P	Je... Attends, moi je suis en train, je ne suis pas en train de... De me... De m'attarder sur le... La pièce... On pourra regarder tout à l'heure. Je suis en train de m'attarder sur le jeu et la manière dont tu joues. Pourquoi, pourquoi tu me donnes une carte? Je comprends pas.
400		P	D'accord, bon... Très bien, donc tu me donnes une autre carte, ok... T'as fini ton tour de jeu?

Ces transactions étant des manières pour Nour de quitter ce qui fait barrage, ce qui fait conflit, le professeur tente de resituer l'attention de l'élève sur le jeu et non l'objet du trésor (TP 396). Puis ne saisissant toujours pas ce qui anime Nour dans son choix d'action, il finit par accepter le don de carte (TP 400). Cette posture réticente a pour but de permettre au jeu de reprendre son cours et ainsi de relancer la chronogénèse.

Au TJ9, Nour a en sa possession une carte « sac de sable » (piochée lors de la fin du TJ7). Elle souhaite, dès le début de son tour, l'utiliser pour assécher une tuile avec un symbole de trésor (TP 427, 429 et 431). Cependant le professeur fait à nouveau part de son incompréhension (TP 428 et 430), puisque la tuile concernée peut être asséchée par une action ordinaire, car son pion est situé dessus (TP 432). Devant les interactions du professeur, Nour décide de l'utiliser pour assécher une autre tuile (Tuile avec un symbole de trésor → règle stratégique), avant de se raviser (TP 433). Sentant une certaine confusion, le professeur fait preuve d'expression en rappelant que l'on peut assécher une tuile même lorsqu'un pion est situé dessus (TP 438).

427		N	Alors je commence... Donc... J'utilise mon sac...
428		P	Pourquoi?
429		N	J'utilise mon sac de sable.
430		P	Pourquoi?
431		N	Pour le temple du soleil
432		P	T'es dessus, t'as pas besoin t'es dessus.
433		N	Donc je vais utiliser pour la caverne du brasier. Euh non. Ah non, je vais pas l'utiliser en fait
438		P	D'accord, donc je te donne une règle du jeu, que je t'ai déjà donnée tout à l'heure. Tu peux assécher une ile sur laquelle tu es, sans te déplacer. Est-ce que c'est bon? Est-ce que tu l'as dans la tête?

Ces transactions montrent que l'engouement pour cette modalité de jeu qu'est la carte spéciale « sac

de sable » prend le pas sur le milieu, en tant que contexte cognitif.

Lors du TJ suivant (TJ10), le professeur donne deux cartes à Nour, lui permettant d'en avoir quatre identiques et ainsi récupérer le trésor correspondant (TP 470). C'est d'ailleurs ce qui animera le TJ11, où Nour est allée récupérer le trésor de la statue du zéphir (TP 498).

470		P	Moi, j'ai bien envie de te donner... c'est à moi de jouer hein... J'ai bien envie de te donner une carte de la statue du zéphir, pour que tu en aies quatre. Mais tu dois te défausser d'une carte, ou utiliser une carte.
498		P	Donc ça ne compte pas comme une action. Tu es à zéro, alors vas-y... Deux, euh une pardon. Une, tu te déplaces. Deux, tu récupères le trésor. Ok. Trois, est-ce que tu fais quelque chose ? Trois, tu assèches, ok.

Entre temps, elle choisit d'utiliser sa carte « sac de sable » pour assécher une tuile lointaine avec un symbole de trésor (TP 495). Elle justifie même cette action, soutenue par le professeur, en verbalisant que cette tuile est en danger (TP 497). Ces transactions montrent que Nour peut, à ce moment, utiliser de manière ajustée cette carte spéciale (nouvelle modalité de jeu), en lien avec le contexte (le milieu) et les règles stratégiques déjà énoncées (le contrat).

495	37,15	N	Moi alors, je vais utiliser mon sac de sable, pour assécher le temple du soleil.
496		P	Ok
497		N	Il est en danger

Les TJ qui suivent seront l'occasion pour les joueurs de compléter leur collection de cartes trésor, soit par le don, soit par le piochage. A noter qu'à plusieurs reprises, la carte « montée des eaux » sera piochée. Nour et le professeur portent donc leur attention à respecter les deux règles stratégiques déjà énoncées et donc assécher prioritairement l'héliport et les tuiles avec les symboles de trésor.

Contrairement au TJ11, où Nour avait montré une utilisation pertinente de la carte « sac de sable », certaines transactions du TJ15 illustrent le caractère discontinu de cette compétence. En effet au TP 599, Nour, qui démarre son TJ, choisit d'utiliser cette carte pour assécher une tuile adjacente à celle où est situé son pion (action qu'elle peut très bien faire sans utiliser cette carte spéciale).

599		N	Moi je vais utiliser mon sac de sable. Je vais prendre, je vais utiliser
600		P	Bah t'as pas besoin, t'es juste à côté. Tu peux très bien le faire avec tes actions. Garde ça pour plus tard.

Plus tard dans son tour, quand elle reçoit ses deux cartes trésor, Nour identifie immédiatement que celles-ci pourraient compléter la collection du partenaire (TP 621, 623 et 625). Ces transactions montrent que contrairement à la question de l'utilisation de la carte « sac de sable » qui reste de l'ordre du milieu (du nouveau), celle des cartes trésor, de l'observation et de l'estimation de ses besoins et de ceux du partenaire, font partie des habitudes de jeu, du contrat.

618		P	Je te donne deux cartes au trésor
620		P	Tu le prends ?
621		N	oui parce que toi, t'en as trois. Il t'en manque plus qu'une
623		N	Donc je vais te la donner au tour prochain. Oui ! (deuxième carte trésor piochée)
625		N	Parce que tu en as une en trop en fait

Le jeu se poursuit dans les tours de jeu suivants. Nour et le professeur continuant à compléter leur

collection de cartes trésor et à tenter de maîtriser le milieu en asséchant les tuiles inondées. A noter qu'en cours de TJ17, au TP 675, Nour quitte subitement le jeu. Après avoir assécher une tuile (TP 672) et justifier cette action en signifiant que les deux pions sont sur cette tuile sont dans l'eau (TP 673), Nour prise dans ses mouvements entre le réel et son imaginaire, associe avec le mot « eau ». Elle évoque ainsi le fait qu'elle arrive à respirer sous l'eau et qu'elle a appris à nager. Cette interaction soudaine met Nour momentanément hors-jeu. En réponse, le professeur lui demande explicitement de revenir au jeu (TP 676).

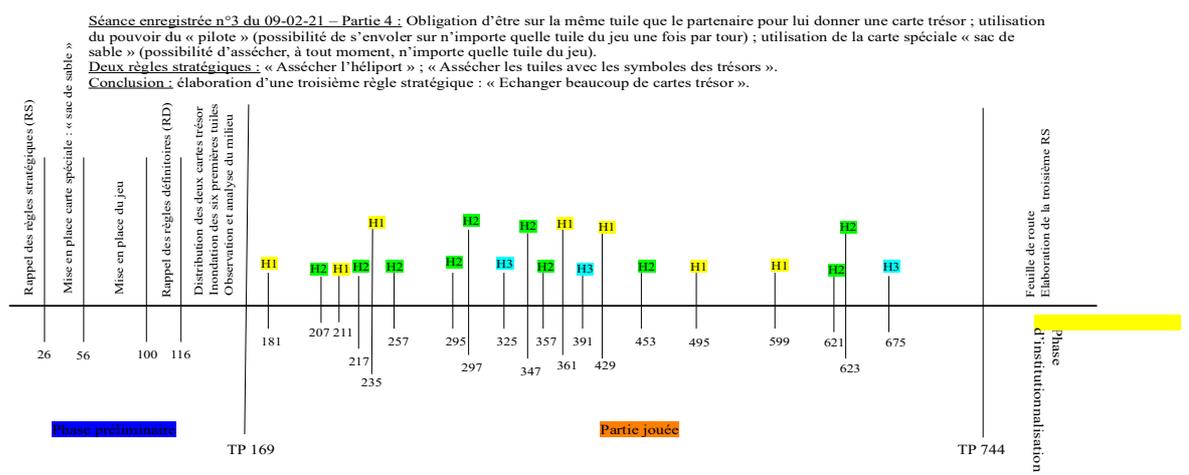
672		P	Donc là t'es à deux. T'es à deux. Tu ne peux pas t'envoler deux fois. Tu l'as déjà fait une fois pour me rejoindre. Trois, tu fais quoi ? (Nour effectue sa troisième action) Tu assèches, d'accord.
673		N	Parce que on est sur la tuile, on est tous les deux dans l'eau.
675		N	Mais moi, j'arrive à respirer dans l'eau, moi. J'ai appris à nager.
676		P	Oui mais ça c'est, ça c'est toi. C'est Nour qui arrive à respirer dans l'eau et qui a appris à nager. Là on est dans le jeu

Les tours de jeu 18 et 19 permettent à chacun des joueurs de posséder les quatre cartes identiques et donc de récupérer le trésor correspondant (TP 704 et 727). Ne reste plus qu'à déplacer les deux pions sur la tuile de l'héliport pour gagner la partie (TP 744).

La partie étant terminée, Nour et le professeur remplissent la feuille de route. La phase d'institutionnalisation permettra de mettre en exergue et inscrire une nouvelle règle stratégique : « Assécher beaucoup de cartes trésor ».

L'ensemble des événements relatés dans ce récit de partie peuvent se retrouver dans le schématisation ci-dessous. Comme pour les séances précédentes, ces événements sont reliés aux hypothèses de cette recherche. Nous verrons par la suite si ceux-ci sont récurrents et donc peuvent être qualifiés d'emblématiques ou au contraire exceptionnels et singuliers.

Schéma 6 : Schématisation de la séance du 09-02-21



H1 : La nécessité de coopérer dans ce type de jeu de société permettrait d'amener Nour, élève avec autisme, à rentrer en interaction avec son partenaire de jeu (Goise, 2016 ; Otry-Louis, 2003, 2011).
 H2 : Le jeu de société coopératif contraindrait Nour à se mettre à la place de l'autre, le reconnaître différent de soi, interpréter ses intentions, donc à progresser dans ses compétences contribuant au développement de la théorie de l'esprit. (Bachkine et Slachevsky, 2008 ; Duval, 2011).
 H3 : Les défenses autistiques qui amènent Nour à se mettre hors-jeu seraient contenues et inhibées par le jeu et sa dynamique (Athanasios-Popesco, 2017 ; Desmots et al, 2014 ; Harrison et St Charles, 2012).

A travers ce schéma, on peut voir que sept événements relatés dans ce récit de partie sont en lien avec l'hypothèse 1, dix avec l'hypothèse 2 et enfin trois événements où l'hypothèse 3 est centrale.

4.4. La partie du 16-02-21

Lors de cette cinquième partie, quatrième séance enregistrée (Annexe 13), les modalités de jeu restent les mêmes que la partie précédente. Nour et le professeur jouent avec le pouvoir du pilote (possibilité de s'envoler, une fois par tour, sur n'importe quelle tuile du jeu) ; Les joueurs doivent avoir leur pion sur la même tuile que le partenaire pour donner une carte trésor (règle définitoire instaurée lors de la partie du 02-02-21); la carte spéciale « sac de sable » (possibilité, à tout moment, d'assécher n'importe quelle tuile du jeu) a été instaurée lors de la partie précédente (09-02-21).

Lors des parties précédentes, trois règles stratégiques ont été élaborées (notées sur la feuille de route) s'appuyant sur les expériences de jeu :

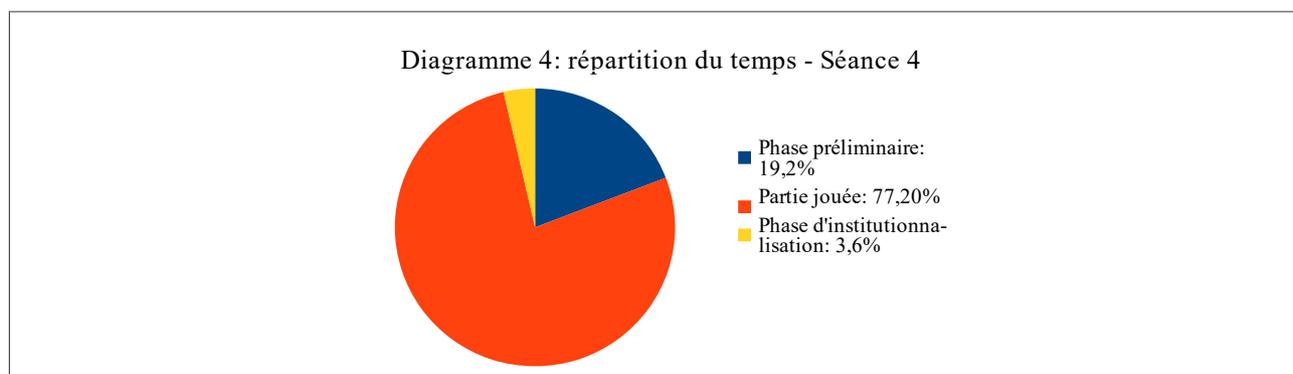
- Assécher l'héliport (séance du 02-02-21)
- Assécher les tuiles avec le symbole des trésors (séance du 02-02-21)
- Echanger beaucoup de cartes trésor (séance du 09-02-21)

Comme on peut le voir sur le tableau 10, la partie du jour a duré 36 minutes et 30 secondes pour 468 tours de parole (TP).

Tableau 10 : Séance du 16-02-21, durée et nombre de TP dans chacune des phases

Séance entière		Phase préliminaire		Partie jouée		Phase d'institutionnalisation	
Durée	Nombre de TP	Durée	Nombre de TP	Durée	Nombre de TP	Durée	Nombre de TP
47 minutes et 17 secondes	653	9 minutes et 5 secondes	150	36 minutes et 30 secondes	468	1 minutes et 42 secondes	35

Malgré une durée moins importante que la partie précédente, la partie du 16-02-21 reste sur des valeurs équivalentes en terme de répartition du temps avec 77,20 % (voir diagramme 4).



Ainsi la partie jouée reste la phase la plus importante de la séance. La phase préliminaire garde une

part non négligeable. Elle fut le lieu d'échanges autour du rappel rapide des règles définitoires et stratégiques, mais aussi de l'observation et de l'analyse du milieu une fois le jeu installé. Ce moment a permis à Nour faire des liens entre le milieu matériel (les cartes trésor déjà distribuées, les six tuiles inondées), et le milieu de référence avec les règles stratégiques et les possibilités d'action lors des premiers tours de jeu. Nour, ici semble avoir construit non seulement un milieu symbolique (où les cartes revêtent un sens, une fonction), mais aussi un milieu de référence où les cartes réfèrent aux règles stratégiques, puisqu'elle ne nomme que les tuiles inondées ayant des symboles de trésor (TP 148). Cet épisode a d'ailleurs un impact dans la pratique du jeu, dans ses premiers choix d'action (TP 150).

141		P	Alors je vais plutôt mettre, te mettre les cartes inondation ici, pour pas te gêner. Alors regarde bien, regarde bien ce qui a été retourné.
143	8,47	P	Est-ce qui a des choses qui te sautent aux yeux ?
148		N	Le jardin des murmures et le jardin des hurlements
149		P	Oui , les deux cartes, les deux tuiles avec le symbole de la statue du zéphir sont inondées. Alors...
150		N	Donc je vais m'envoler...

C'est après ce constat et ce projet de jeu que démarre la partie du jour. Celle-ci se déroulera en 15 tours de jeu (TJ) (schéma 7). Les codes couleur restent les mêmes avec en rouge, les TJ de Nour et en gris, ceux du professeur.

Schéma 7 : Tours de jeu de la partie du 16-02-21

TJ1	TJ2	TJ3	TJ4	TJ5	TJ6	TJ7	TJ8	TJ9	TJ10	TJ11	TJ12	TJ13	TJ14	TJ15
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T
P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
1	1	1	2	2	2	3	3	3	4	4	4	5	5	6
5	8	9	2	5	9	3	5	9	3	5	9	2	7	0
0	1	7	1	1	1	5	7	3	7	1	3	3	1	1

C'est Nour qui démarre la partie, avec comme projet de s'envoler pour assécher les tuiles inondées ayant un symbole de trésor (TP 148 et 150). C'est d'ailleurs ce qu'elle fera dans la pratique du jeu (TP 155). Elle justifiera ses actions se référant à ce qu'elle nomme une stratégie (TP 160). Il y a donc désormais un milieu de référence.

155		P	Oui. Un... Tu t'envoles. Deux, tu assèches la forêt pourpre. Et trois, le jardin des murmures.
160		N	C'était la stratégie

Le TJ suivant (TJ2), joué par le professeur suit cette même « stratégie ». En effet il assèche des tuiles avec des symboles de trésor. Nour, aux TP 182 et 184, questionne le professeur quant à ses choix. Celui-ci fait preuve d'expression en lui explicitant ses actions (TP 183 et 185) et le lien avec les règles stratégiques (TP 187). Ici Nour interagit spontanément alors que c'est le professeur qui

joue. Ces transactions montrent ainsi que le processus de dévolution est bien en place.

181		P	Et la caverne des ombres. Donc la caverne du brasier, Ok. C'est bon. Tu as tiré les deux cartes inondation. A moi de jouer. Alors... Moi je vais m'envoler ici, un...
182		N	Pourquoi ?
183		P	Parce que regarde, en étant ici, je peux assécher, je suis juste à côté des deux îles avec le symbole. Deux, j'assèche le jardin des hurlements. Et trois, j'assèche la caverne des ombres, du brasier.
184	11,17	N	Pourquoi le jardin des hurlements ?
185		P	Bah comme ça, j'assèche une tuile où il y a un symbole, même si tu as fait l'autre... Comme ça on a plus de chance. Parce que c'est la stratégie
187		P	Assécher les tuiles avec le symbole des trésors, c'est ça notre stratégie

Cette attention de Nour pour le jeu, son partenaire se retrouve aussi au TJ5. C'est le professeur qui joue. Il possède, à ce moment, cinq cartes trésor (nombre maximum autorisé). Nour, au TP 224, anticipe le fait que celui-ci devra se défausser ultérieurement d'une carte. Elle propose même une carte, justifiant qu'elle est inutile pour le groupe (pronom personnel « on »). Cette transaction s'inscrit dans le milieu (nombre de carte trésor en possession du partenaire) et agit sur l'action (réception d'une sixième carte après les trois actions), puisqu'effectivement le professeur doit au TP 235 se défausser d'une carte. Choix de carte, décidé par les deux joueurs.

224		N	Ah , Pour l'instant, il faudra te défausser de celle-là parce que on en a pas besoin
235		P	Six. Mais c'est pas de ça dont je parlais. Ca me fait le, la quatrième carte du calice de l'onde. Donc ça c'est super, mais du coup, il faut que je me défausse d'une carte. Donc soit une statue du zéphir, soit une pierre sacrée
236		N	Celui-là. La pierre sacrée

Comme on le voit au TP 235, le professeur reçoit une quatrième carte du calice de l'onde. Ayant quatre cartes identiques, il verbalise le fait qu'il pourra donc aller chercher le trésor (TP 239). Nour saisit cet énoncé de son partenaire et lui signifie l'endroit où il devra se déplacer pour effectuer cette action (TP 242). Cette transaction montre d'une part que Nour interagit avec son partenaire, attentive à ses paroles, pouvant même se mettre à sa place et, d'autre part, qu'elle fait le lien entre le milieu matériel (le plateau de jeu) et le milieu symbolique des règles définitoires (le règle du jeu pour récupérer un trésor).

239		P	D'accord, donc là moi je vais pouvoir récupérer le trésor maintenant
242		N	Il faut que tu sois là par contre

Lors du TJ suivant (TJ5), Nour effectue des actions de son propre mouvement (assèche et se déplace). Elle justifie même son déplacement en se référant à une des règles stratégiques (« assécher l'héliport ») (TP 256). Le professeur choisit cependant d'émettre une critique quant aux choix de l'élève (TP 257). En TP 259, le professeur fait preuve d'expression en indiquant à Nour, que sa critique porte sur le choix de la tuile à assécher et qu'il y en a une qui est « en danger ». Cette transaction fait information pour Nour, qui après avoir observé le plateau de jeu, identifie une tuile avec un symbole de trésor (interjection « Anhhhhhh ») et la nomme (TP 262). Elle choisit donc de modifier ses actions en fonction de la suggestion du professeur (TP 264 et 266).

255		P	Un... Deux, tu assèches l'observatoire. Trois, tu te déplaces ?
256	16,40	N	Oui, Je vais rester près de l'héliport pour assécher si...

257		P	Euh... j'ai une critique à faire à ce que tu as fait.
259		P	D'accord, tu as asséché l'île où j'étais mais euh... Regarde, il y a une île qui est en très grand danger hein.
262		N	Anhhhhhh ! Le jardin des hurlements !
264		N	Je change
266		N	Bah alors je fais...

Cet épisode ne semble pas si anodin que ça pour Nour. En effet, en fin de TJ, elle se met à chanter (TP 278). Par cette posture, elle quitte symboliquement le contexte du jeu, peut-être trop oppressant pour elle à ce moment. Dans le même TP, elle revient immédiatement au jeu (interjection « *Anhhhhhhh !* ») alors qu'elle reçoit une carte « sac de sable ». On peut ici émettre l'hypothèse que c'est le poids du contrat (attentes mutuelles entre le professeur et l'élève) qui provoque cette digression, mais que c'est le changement de milieu (acquisition de la carte spéciale « sac de sable ») qui lui permet de revenir au jeu.

277	17,53	P	Alors on y va. T'as fini ton tour de jeu
278		N	Mmm Mmmmm Mmmmm (Nour chante) Anhhhhhhh !

Le TJ suivant est joué par le professeur. Pour rappel, celui-ci a en sa possession quatre cartes trésor identiques et avait émis le projet d'aller récupérer le trésor correspondant (TP 239). Il commence d'ailleurs par verbaliser cette réalité du milieu (TP 307). Nour intervient spontanément (TP 308) et propose d'utiliser sa carte « sac de sable » qu'elle vient juste d'acquérir. Devant la demande de justification du professeur, Nour s'appuie sur le milieu, en se référant à la règle stratégique (« assécher les tuiles avec le symbole des trésors ») et argumente son choix de tuile. En effet, à ce moment deux tuiles avec un symbole de trésor sont inondées, « le palais des marées » et « la caverne du brasier ». Et dans la transaction du TP 314, Nour verbalise que celle de « la caverne du brasier » est moins en danger, puisqu'il y a une autre tuile avec le même symbole encore présente ; contrairement donc au « palais des marées ». C'est donc cette dernière qui est choisie pour utiliser la carte spéciale « sac de sable ».

307		P	Oui , c'est à moi de jouer. Alors, je dois jouer. Donc, moi j'ai les quatre calices de l'onde
308		N	Sac de sable !
309		P	Pourquoi ?
310		N	Parce que le palais des marées, il est en danger.
311		P	Oui mais... La caverne du brasier aussi. Tu préfères sauver ça ?
314		N	Parce que la caverne du brasier, bah, en fait c'est que, la caverne du brasier, y'a une autre île (une autre tuile avec le même symbole est encore présente)

Dans la continuité, le professeur récupère le premier trésor et demande à Nour de le positionner dans la réserve (TP 315). Fait étonnant, mais preuve du gain coopératif, elle corrige immédiatement les mots du professeur en utilisant l'adjectif possessif « *notre* » (TP 316).

315		P	Très bien, Ok, alors moi je fais , je suis là. Je fais un... Deux, on récupère le trésor. Tiens, tu le mets dans la réserve.
316		N	Notre réserve

Les TJ suivants permettent à Nour et au professeur d'acquérir de nouvelles cartes trésor et de sac de sable. A la fin du TJ8, le professeur reçoit ses quatrième et cinquième cartes trésor. De trois cartes

en sa possession, il passe donc à cinq cartes. Nour, au TP 378, attentive au nombre de cartes, verbalise la transcription mathématique de ce changement de milieu.

378		N	Parce que trois plus deux, ça fait cinq
-----	--	---	---

Le professeur continue son TJ en évoquant les trois cartes inondation à piocher. Mais Nour reste dans la sphère mathématique et associe avec le chiffre « trois » pour parler de l'addition « 3+3 » (TP 380 et 382). A ce moment, Nour quitte une nouvelle fois symboliquement le jeu, prise par son imaginaire, ses associations d'idées. Le professeur ne tient pas compte de cette digression et continue à s'appuyer sur le milieu (TP 383), ce qui a pour effet de ramener Nour au jeu (retourner trois nouvelles cartes « inondation »).

380		N	Et trois...
382		N	plus trois...
383		P	Trois îles. (Nour retourne une première carte inondation) La forêt pourpre...

Le TJ suivant est aussi le théâtre d'une digression de Nour. Terminant son tour de jeu, elle reçoit ses cartes trésor. Parmi ces cartes, elle récupère « une statue du zéphir » (TP 407). Le professeur lui demande pourquoi cette carte pourrait l'intéresser. Cette demande a pour but implicite de faire interagir l'élève sur le milieu et les règles stratégiques. Nour, ne sachant pas trop quoi répondre à cette demande, parle du fait qu'elle est jolie, qu'elle est belle (TP 410 et 412). Par ces transactions, Nour n'est pas dans le bon milieu. Le poids de la demande, des éléments du contrat, l'empêchent sans doute de répondre telle que l'enseignant l'aurait pensé ou attendu. Celui-ci n'arrivant d'ailleurs pas à ramener l'élève dans le bon milieu, laisse l'élève prendre la carte afin de permettre au jeu de suivre son cour (TP 417).

407		P	Attends, attends, attends. Commençons par la statue du zéphir.
409		P	Pourquoi elle t'intéresse ?
410		N	Parce que elle est belle
412		N	Parce que elle est jolie
417		P	D'accord, bon... Donc elle t'intéresse, donc tu la gardes. Quelle carte tu vas défausser ?

Prenant cette sixième carte, Nour doit se défausser d'une de ses cartes. Elle choisit dans un premier temps de se défausser d'une carte de « pierre sacrée » puis change d'avis pour une carte du « cristal ardent ». Le professeur lui demande pourquoi ce changement (TP 423). Nour apporte le même type de réponse que la séquence précédente en parlant plus de ce qu'évoque pour elle ce trésor (TP 424 : « *c'est du feu* ») au détriment du lien avec le jeu et de ce que peut apporter ce choix. Suite à cette interaction désajustée, elle quitte une nouvelle fois le jeu et rompt le lien avec son partenaire en jouant avec la pile de carte (TP 426 et 428). Dans un premier temps le professeur fait appel au contrat en signifiant le caractère désajusté de son intervention (TP 427). Devant l'inefficacité de son énoncé, il fait appel, dans un second temps au milieu (TP 429), ce qui permet à Nour de se remettre dans l'action.

422		N	J'ai changé d'avis...
423		P	Pourquoi ?

424		N	Parce que hé ben, le cristal ardent, hé ben c'est du feu.
426		N	Moi je mets les cartes à l'envers !! (Nour s'en amuse)
427		P	Bah, ça n'a aucun intérêt de faire ça
428		N	Et la dernière carte mystère...
429	31,07	P	On y va ? Pour finir ton tour de jeu, tu retournes trois îles, trois cartes inondation

Le TJ suivant sera l'occasion pour le professeur d'acquérir une quatrième carte de « la statue du zéphir », lui permettant de récupérer ultérieurement ce trésor (TP 443). Cette action sera réalisée au TJ12, permettant au groupe de récupérer leur deuxième trésor (TP 495).

Lors de ce tour de jeu, la troisième action du professeur donnera lieu à un épisode d'échanges. Ayant récupéré le trésor, il tente d'effectuer sa troisième action, lorsque Nour l'arrête et montre son désaccord (TP 498, 500 et 502). Le professeur choisit de demander à Nour ce qu'elle proposerait comme alternative et lui demande de justifier (TP 503). Contrairement aux épisodes précédents qui montraient sa difficulté à répondre de manière argumentative ou ajustée à une demande, ici (TP 504 et 506) Nour apporte des réponses en lien avec le contexte du milieu et les règles stratégiques (assécher coopérativement les îles en danger et échanger les cartes).

497		P	Et trois, il me reste une action, donc je vais euh...
498		N	Quoi ?!!!!
500		N	Quoi
501		P	Non t'es pas d'accord ?
502		N	Non non
503		P	Tu aurais voulu que je fasse quoi comme troisième action ? (Nour me montre du doigt une tuile) Pourquoi faire ?
504		N	Tu viens avec moi, comme ça tous les deux, ben si on voit une île en danger par ici, par exemple et ben on assèche
506		N	Comme ça on pourra se donner des cartes trésor si on en a besoin

L'hypothèse qui peut être soulevée ici, serait que quand les échanges sont de l'initiative de Nour, elle se montre en capacité de répondre aux demandes de l'autre en s'appuyant sur le contrat et le milieu. En revanche, lorsque la demande et l'échange sont de l'initiative du professeur, il est beaucoup plus difficile pour Nour de développer sa pensée. Le poids du contrat (comme système d'attente) étant sans doute trop important.

La fin de ce TJ12, voit disparaître trois îles du plateau de jeu. Parmi elles se trouvent deux tuiles avec un symbole de trésor. Nour identifie immédiatement le danger pour la suite de la partie (TP 522).

522		N	Mmmmm, mmmmmm, mmmmm, mmmmm, ça c'est une très mauvaise nouvelle
-----	--	---	--

C'est au tour de Nour de jouer (TJ13). Elle effectue ses trois actions (déplacement et asséchement de deux îles dont une identifiée précédemment). Devant la possible gravité de la situation, la tension mise par les changements de milieu, Nour demande à son partenaire si celui-ci valide ses choix (TP 526).

526	37,46	N	T'es d'accord avec moi ?
-----	-------	---	--------------------------

Cette dimension coopérative dans les transactions se retrouve au TJ14, lorsque Nour verbalise son

désaccord quant aux actions choisies par le professeur (TP 574). Le professeur recommence donc son TJ et montre sa première action, tout en demandant l'avis de Nour (TP 575). Au TP qui suit, Nour valide ce premier choix (TP 576). La suite des choix d'action de ce TJ sera négociée entre les deux partenaires.

573		P	Alors c'est à moi. Euh... Moi je suis ici, alors je vais faire euh... Un...Deux et trois
574		N	Je suis pas d'accord
575		P	Ah... Alors attends, je refais toutes mes actions. Ici, un, tu es d'accord ?
576		N	Là je suis d'accord

Ce TJ14 se termine par le piochage d'une carte « montée des eaux » qui fait passer le curseur de montée des eaux du niveau 3 au niveau 4. Parmi les quatre cartes inondation piochées, se trouvent trois îles stratégiques, l'héliport et deux tuiles avec un symbole de trésor. C'est dans ce milieu que démarre le TJ15, joué par Nour. Nour ayant quatre cartes identiques en sa possession, elle choisit, en justifiant son choix, d'aller récupérer le trésor correspond (TP 605 et 606). Le professeur, tout en validant ses choix d'action, signifie que la perte d'une tuile précise aura pour conséquence de perdre la partie (TP 607). Nour ne saisit pas l'implicite de la transaction du professeur, l'invitant à réfléchir à ses choix initiaux pour les modifier si besoin. En effet elle évoque le besoin « urgent » de piocher une carte « sac de sable » pour assécher cette tuile mettant en danger la suite de la partie (TP 608).

604		N	Deux, euh non. Deux et trois
605		P	D'accord, tu, donc on récupère le trésor ?
606		N	Oui, c'est ce qui compte le plus
607		P	Ouais, mais attention, si jamais on perd cette île là, on a perdu hein.
608		N	Anhhhh, il faut immédiatement que j'ai un sac de sable.

Le choix de récupérer le trésor, même s'il répond au but du jeu, ne semble pas ajusté au milieu tel qu'il est. La règle stratégique d'assécher les tuiles avec le symbole du trésor semble alors pourtant ici prioritaire.

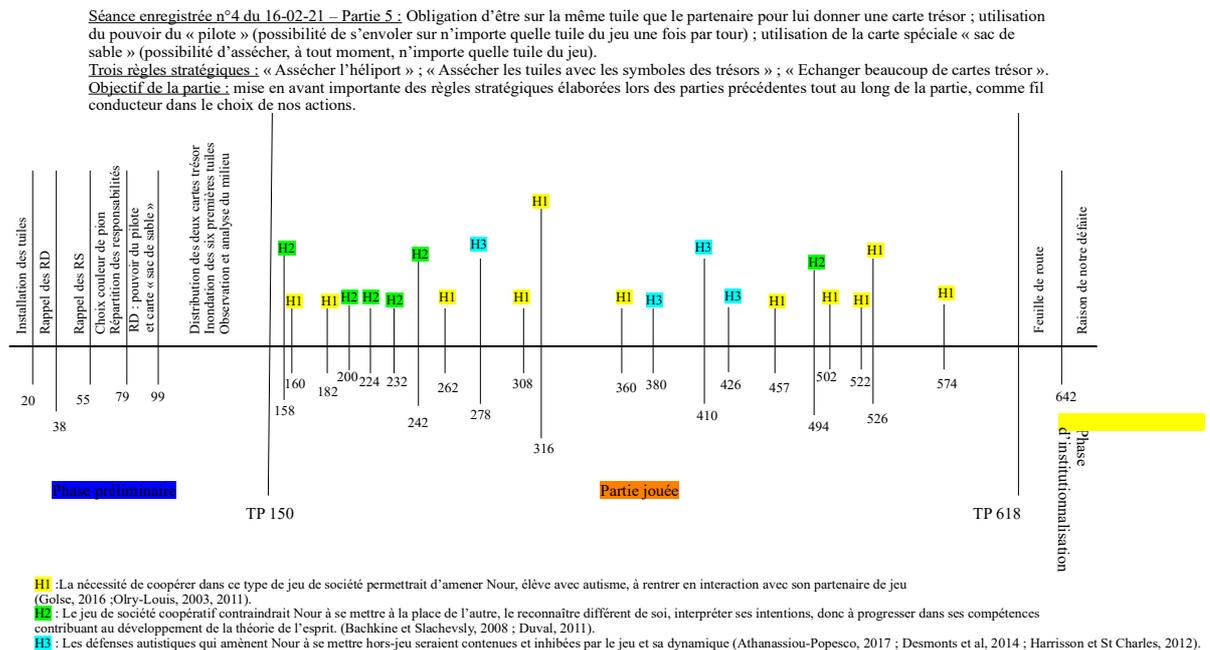
Or il s'avère que parmi les deux cartes trésor piochées à la fin de son TJ, Nour récupère une carte « montée des eaux ». Ce hasard du jeu a pour conséquence que la carte inondation représentant la tuile évoquée au TP 607 est repiochée. Ainsi, « la caverne des ombres », dernière île ayant le symbole du « cristal ardent » disparaissant, ce trésor ne peut plus être récupéré. Nour se rend compte du milieu qui annonce la défaite (TP 616 et 618).

616		N	La caverne des ombres (première carte inondation tirée). Ohhhh non !
617		P	Disparaît. Et donc ?
618	43,35	N	On a perdu

La raison de cette défaite sera d'ailleurs le thème central de la phase d'institutionnalisation qui ouvre la porte vers la partie suivante (09-03-21), dernière séance enregistrée.

Afin d'avoir une vue d'ensemble du récit de la séance et de la partie du jour, nous pouvons nous appuyer sur le schéma 8. Celui-ci retrace sur l'axe du temps et des TP, les événements principaux de la partie en lien avec les trois hypothèses de cette recherche (H1/H2/H3).

Schéma 8 : Schématisation de la séance du 16-02-21



Ainsi dans cette partie, onze événements peuvent être reliés à l'hypothèse 1, six à l'hypothèse 2. Enfin l'hypothèse 3 est concernée par quatre d'entre eux.

4.5. La partie du 09-03-21

Cette séance se déroule au retour des vacances d'hiver. Lors de cette sixième partie, cinquième et dernière séance enregistrée (Annexe 14), les modalités de jeu restent identiques à celles de la séance précédente. Pour rappel, les pions doivent être sur la même tuile pour pouvoir se donner une carte ; les joueurs peuvent, avec le pouvoir du pilote, s'envoler une fois par tour sur n'importe quelle tuile du plateau ; la carte spéciale « sac de sable » permet à tout moment, d'assécher n'importe quelle tuile du plateau de jeu.

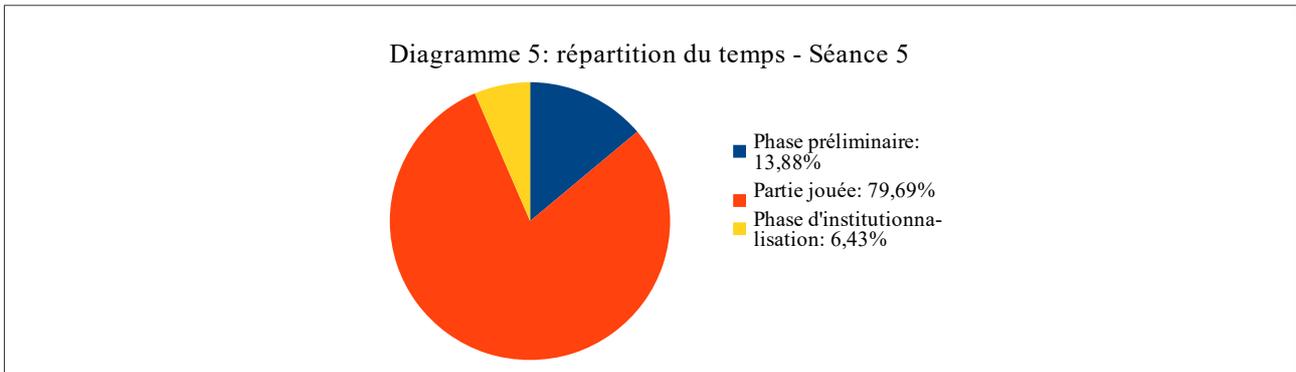
Nour et le professeur jouent avec l'appui des règles stratégiques élaborées lors des séances précédentes : Assécher l'héliport (séance du 02-02-21) / Assécher les tuiles avec le symbole des trésors (séance du 02-02-21) / Echanger beaucoup de cartes trésor (séance du 09-02-21).

La partie du jour, comme illustré dans le tableau 11, a duré 48 minutes et 5 secondes pour 738 tours de parole (TP).

Tableau 11 : Séance du 09-03-21, durée et nombre de TP dans chacune des phases

Séance entière		Phase préliminaire		Partie jouée		Phase d'institutionnalisation	
Durée	Nombre de TP	Durée	Nombre de TP	Durée	Nombre de TP	Durée	Nombre de TP
60 minutes et 21 secondes	899	8 minutes et 23 secondes	126	48 minutes et 5 secondes	738	3 minutes et 53 secondes	35

Le diagramme 5 atteste que la partie du jour a représenté 79,69 % du temps total de la séance. Cette part de la partie jouée est en augmentation significative par rapport aux séances précédentes, contrairement aux phases préliminaires et d'institutionnalisation.



Cette baisse de la part de la phase préliminaire au profit de la partie jouée s'explique par une appropriation des règles définitives et stratégiques du jeu, due aux expériences vécues à travers les six premières parties jouées.

Cette augmentation quantitative de la phase de la partie jouée amène, de fait, une croissance des tours de jeu. Comme le montre le schéma 9, cette partie s'est déroulée en 24 tours de jeu (TJ), ce qui représente le plus grand nombre de TJ parmi toutes les parties enregistrées pour cette recherche.

Schéma 9 : Tours de jeu de la partie du 09-03-21

TJ1	TJ2	TJ3	TJ4	TJ5	TJ6	TJ7	TJ8	TJ9	TJ10	TJ11	TJ12	TJ13	TJ14	TJ15	TJ16	TJ17	TJ18	TJ19	TJ20	TJ21	TJ22	TJ23	TJ24
T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T
P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
1	1	2	2	3	3	3	4	4	4	5	5	5	6	6	6	6	6	7	7	7	8	8	8
2	6	0	6	0	4	8	5	7	9	4	6	9	2	3	5	7	9	3	6	8	0	3	5
6	9	3	1	3	2	1	5	5	3	4	3	3	7	7	3	1	5	3	7	5	9	3	7

Voici donc le récit de cette partie. Avant que celle-ci ne démarre, chaque joueur a reçu deux cartes trésor et six cartes inondation ont été piochées, dont l'héliport et le jardin des hurlements (tuile avec un symbole de trésor). Nour prend immédiatement la parole afin de signifier sa volonté d'assécher l'héliport dans le but énoncé de respecter une règle stratégique.

108		N	Moi je vais assécher l'héliport. Je vais respecter la stratégie
-----	--	---	---

De même au moment de la distribution des deux premières cartes trésor, Nour évoque son projet de

donner une de ses cartes au partenaire afin qu'il puisse récupérer le trésor correspondant (TP 112). Elle planifie même les différentes actions en lien avec l'emplacement du pion.

112	7,51	N	Oh bah toi, tu as de la chance. Moi, Je vais te donner cette carte, pour que tu puisses récupérer ce trésor.
113		P	La pierre sacrée?
114		N	Oui! Regarde, là t'es juste à côté du palais. Là ensuite là
115		P	D'accord
116		N	Ensuite tu pourras récupérer le trésor quand tu auras carte carte... Ohhh j'ai carte au lieu de quatre! Ohohoh

C'est dans ce contexte que démarre le premier tour de jeu, joué par Nour (TP 126). Elle met donc en acte son projet de jeu et justifie son choix en lien avec la règle stratégique (« Assécher l'héliport ») (TP 136 et 138).

135		P	Tu assèches mon île. Tu as fait tes trois actions?
136		N	Oui. Parce que là j'ai asséché l'héliport
138		N	J'ai respecté la stratégie

A la fin de son TJ, Nour pioche une carte « montée des eaux ». Pour rappel, cette carte oblige les joueurs à mélanger entre elles les cartes « inondation » piochées et les disposer en haut de pile de cartes préexistantes. Ce nouveau milieu a pour effet de risquer de piocher à nouveau le jardin des hurlements (tuile déjà retournée) et donc de perdre cette tuile stratégique, élément que Nour repère immédiatement (TP 160).

160		N	Si on tire une deuxième fois le jardin des hurlements, bah il sera éliminé.
-----	--	---	---

Par chance ce n'est pas le cas. Il n'en reste pas moins que parmi les deux cartes inondation piochées, figure l'héliport. Nour fait immédiatement le lien avec le bien fondé de son action précédente (TP 168).

168		N	Hi ah ! Ouf, heureusement que je l'ai asséché, sinon il sera éliminé
-----	--	---	--

C'est dans ce contexte que démarre le TJ2, joué par le professeur. Afin de respecter les règles stratégiques explicitées sur la feuille de route et évoquées lors de la phase préliminaire, il choisit d'assécher l'héliport et le jardin des hurlements (TP 171 et 173), action fondée sur les règles stratégiques que le professeur est obligé de rappeler (TP 177) suite au TP 174, où Nour exprime son désaccord.

171		P	un... Deux, j'assèche l'héliport
173		P	Et trois, j'assèche le jardin des hurlements
174		N	Je suis pas d'accord avec toi
177		P	Oui mais euh... Oui mais moi, je suis pas d'accord avec toi, parce que les deux premières stratégies, c'est assécher l'héliport. Ce que j'ai fait. Et la deuxième stratégie, c'est assécher les tuiles avec le symbole des trésors. Et comme celui-là, le jardin des hurlements, il est en danger, je préfère l'assécher

A la fin de ce TJ, le professeur reçoit deux cartes qui sont toutes les deux des sacs sable. Événement à l'origine d'un long épisode autour duquel Nour montre son envie d'en posséder aussi. Cette posture montre l'ambivalence de Nour, qui saisit bien que cette carte, même si elle est en possession du partenaire, peut servir à tout le monde, mais qui est traversée par l'envie d'en avoir une elle aussi. Afin de satisfaire son désir, elle propose que le professeur aille sur sa tuile pour lui en donner

une (TP 190), transaction en contradiction avec les règles définitives. Cet interdit est rappelé par le professeur en TP 191.

189		P	Deux sacs de sable
190		N	Il faut, tous les... Il faut que... En fait, moi je veux avoir un sac de sable, donc il faut que tu te déplaces pour aller sur ma tuile.
191		P	Je n'ai pas le droit de te donner des sacs de sable. Je n'ai le droit de te donner que des cartes trésor.

Devant cette impossibilité, Nour manifeste sa déception à plusieurs reprises (TP 192, 196, 198, 200, 202 et 206). Le professeur tente de la rassurer quant à l'utilisation coopérative que l'on peut faire cette carte spéciale (TP 197) puis l'amène à continuer la partie en lui indiquant que c'est à elle de jouer (TP 203). Cependant la question de la carte « sac de sable » restant beaucoup dans son esprit, Nour sabote son TJ (TJ 3) voulant même passer son tour (TP 208). Devant le refus exprimé par le professeur, Nour effectue ses actions mais montre une certaine agitation psychomotrice, basculant sur sa chaise et chutant (TP 210). La chute physique au sol stoppe Nour dans ses manifestations. La posture réticente du professeur, qui ne se positionne pas du côté de l'autorité, mais plutôt faisant appel au milieu en verbalisant les actions de Nour, lui permet de revenir à l'action et au jeu.

192		N	Oh trop dommage
196		N	Oui bah t'as trop de chance que t'en as deux !
197		P	J'en ai deux, mais euh, ces sacs de sable, ils pourront t'aider
198		N	C'est pas juste
200		N	Là c'est pas juste
202		N	Pas juste
203		P	La porte de cuivre... Elle disparaît... A toi de jouer... Alors...
206		N	hannnnnn (Nour souffle). T'as trop de chance, t'as deux sacs de sable
208	14,19	N	Moi, j'ai pas trop envie. Je veux passer mon tour
210		N	Donc... bah... Un, et deux. Je m'arrête à deux. Ah, je suis tombée (Nour s'est penchée sur sa chaise jusqu'à basculer)

Dans la continuité de cet épisode, Nour change radicalement de posture, décentrée et coopérative. En effet, elle justifie son action de se déplacer sur une tuile ayant un symbole de trésor dans le but de la protéger, associé au fait que le partenaire lui donne deux cartes de ce même trésor (TP 216 et 220). Se rendant compte, dans un deuxième temps, du caractère non économique de ce projet de jeu (elle n'en possède qu'une et le professeur deux), elle modifie ses choix d'action pour finalement donner cette carte au partenaire (TP 225).

215		P	Pourquoi tu fais ça ? Pourquoi tu vas sur le temple du soleil ?
216	14,54	N	Parce que c'est pour sauver le soleil. C'est pour sauver la pierre sacrée.
220		N	Comme ça, en fait, comme ça tu vas me donner les deux cartes, et comme ça moi j'en aurais trois. Mais c'était pas moi, qui est censée... Euh non ! Je reprends à zéro.
225		P	Deux, tu me donnes la carte de la pierre sacrée. D'accord

Au début du TJ suivant (TJ4), Nour montre une nouvelle fois sa capacité de décentrage, à se mettre à la place de l'autre, en étant attentive aux actions de son partenaire, y apportant même son approbation, son avis et des propositions d'action (TP 262, 264, 266 et 268). Ces transactions sont d'une part fondées sur le milieu, la réalité des tuiles stratégiques qui sont inondées et d'autre part sur le contrat didactique (les habitudes, le déjà là). En effet valider ou non les actions du partenaire

sont rentrées dans les habitudes de jeu.

261		P	A moi de jouer. Alors, un, j'assèche l'héliport.
262		N	Je suis d'accord
263		P	Deux, j'assèche le jardin des hurlements
264		N	Je suis d'accord
265		P	Et trois... Est-ce que je fais une troisième action ?
266		N	Bahhh je crois que tu as pas besoin, parce que il y plus rien
267		P	Bah y'a la porte de bronze, mais je peux pas l'assécher
268		N	Ah bah alors il faut que tu t'envoies

Dans la continuité de cet échange, le professeur terminant son TJ, reçoit deux cartes trésor. Nour, toujours dans cette posture décentrée, identifie que le professeur en possède maintenant six (TP 280) et propose que celui-ci utilise sa carte « sac de sable » (TP 288) pour descendre son total de cartes à cinq (maximum autorisé). Elle justifie cette proposition en se fondant sur le milieu, pour que le professeur puisse à terme compléter sa collection de carte « pierre sacrée » et récupérer ce trésor (TP 290). Cette proposition et justification est d'ailleurs validée par le professeur au TP suivant.

277	18,05	P	Je veux bien deux cartes
280		N	Ah bah t'en as six
288		N	Attends, en fait t'as cas utiliser ton sac de sable
290		N	Tu l'utiliseras comme ça, tu pourras avoir une pierre sacrée
291	18,47	P	C'est vrai que pour avoir une pierre sacrée de plus, il faudra que j'utilise un sac de sable, tu as raison. Le jardin des murmures

Cette question de la carte « sac de sable » reste centrale dans les transactions suivantes. Démarrant son TJ (TJ5), Nour commence par demander à son partenaire d'utiliser cette carte spéciale (TP 304). Devant l'interpellation du professeur, Nour se justifie (TP 306). Cependant cela ne semble pas, dans un premier temps, répondre à la nature du milieu. Puisque Nour peut, à son tour de jeu, elle-même assécher la tuile désignée.

304		N	Tu peux utiliser un sac de sable (Nour me chuchote cette proposition)
305		P	Pourquoi ? Bah tu peux le faire toi (En réponse à la proposition pointée par Nour)
306		N	Mais il est en danger
307		P	Oui mais c'est à toi de jouer, tu peux y aller

C'est avec cette remarque du professeur, que Nour effectue ses actions. Dans un premier temps celles-ci ne sont pas comprises et même sont remises en cause (TP 317 et 321). Ces interactions amènent Nour à se justifier et donc expliciter ses choix (TP 320, 322, 324 et 332). Ces justifications amène le professeur à comprendre que Nour a effectué ses actions afin de lui permettre de non seulement utiliser sa carte « sac de sable » pour assécher une tuile avec un symbole de trésor (TP 325), mais aussi garder en sa possession un nombre restreint de cartes pour pouvoir compléter sa collection de carte « pierre sacrée » et ainsi pouvoir ultérieurement récupérer ce trésor (TP 326).

317	20,35	P	Bah moi, je suis pas d'accord avec ce que tu viens de faire. T'as le droit de faire ça, tu respectes la règle du jeu hein, c'est pas le problème. Mais euh... Tu ne respectes pas notre stratégie là. Pourquoi tu...
320		N	C'est pour que toi, tu sauves le jardin des murmures

321		P	Mais pourquoi tu le fais pas toi ? C'est à toi de jouer, pourquoi c'est moi qui le fait ? (Nour me montre la carte sac de sable) Ah bah pour utiliser le sac de sable ?
322		N	Oui pour que t'as, pour que on récupère ce trésor
324	21,20	N	C'est pour ça que j'ai fait ça
325		P	D'accord, ok... Bah je comprends maintenant pourquoi tu as fait ça. Donc je suis d'accord avec toi, d'accord. Donc tu me laisses utiliser un sac de sable pour...
326		N	Avoir un trésor

Cette stratégie de jeu s'avérera payante puisqu'à la fin de son TJ, Nour recevra une carte « pierre sacrée ». Elle manifera d'ailleurs immédiatement son projet de la donner au professeur (TP 340).

338		N	Les cartes aux trésors
339		P	Vas-y... Un cristal ardent et une pierre sacrée
340	22,00	N	Oh je vais te la donner, trop cool !

Au TJ suivant (TJ6), le professeur utilise donc sa carte « sac de sable » pour assécher une tuile avec un symbole de trésor. Pour terminer ce TJ, trois cartes inondation sont piochées. La première comporte un symbole et Nour intervient immédiatement, en lien avec la règle stratégique et propose au professeur d'utiliser une nouvelle carte « sac de sable » (TP 376). Les cartes inondation suivantes présentent un symbole de trésor identique (le temple du soleil et le temple de la lune avec le symbole de la « pierre sacrée »). Nour identifie le danger potentiel de cette nouvelle réalité du milieu (TP 378 et 380). Ces trois transactions montrent la capacité de Nour à interagir avec le milieu et la règle stratégique d'assécher les tuiles avec les symboles de trésor. Elle peut donc ici s'appuyer sur le déjà là (le contrat) pour agir sur le milieu et ses rétroactions (changements mésogénétiques).

375		P	Ca peut être une idée. Je retourne trois nouvelles cartes inondation. Le palais des marées
376		N	Anhhhhh ! Ah elle est danger, donc il faut que tu utilises ton sac de sable. Comme ça...
377		P	Je termine d'abord. Le temple de la lune
378		N	Ihhhhh ! Oh oh, il est en danger
379		P	Le temple du soleil
380		N	Anhhhhh ! Oh oh les îles de ce cristal là, ils sont en danger

Au TJ7, Nour réinvestit d'ailleurs deux actions qui se sont déjà déroulées lors des deux épisodes précédents, donner une carte (« pierre sacrée ») et assécher une des tuiles avec le symbole de trésor (le temple de la lune) (TP 423).

423		P	Donc un, tu t'es envolée. Deux, tu m'as donné une carte. Et trois, tu as asséché le temple de la lune. Ok, à moi maintenant de réfléchir... J'ai six cartes. Moi je préfère...
-----	--	---	--

Avec ce don de carte, le professeur en possède maintenant six. Il doit donc se défaisser de l'une d'entre elles. Le dilemme porte sur ce choix de carte ; soit utiliser une carte « sac de sable », soit défaisser une carte trésor (TP 433). Après quelques échanges, il est décidé conjointement d'utiliser la carte « sac de sable » (TP 437) pour assécher une des deux tuiles inondées avec un symbole de trésor (TP 443). Nour, au TP suivant (TP 444), se met à la place de l'autre et anticipe l'action possible du professeur en proposant que celui-ci assèche la dernière tuile inondée avec un symbole de trésor.

433		P	C'est vrai. Alors on est en face d'un choix. Soit je garde le sac de sable pour plus tard, si jamais on est
-----	--	---	---

			en grand danger. Mais du coup je me débarrasse du cristal ardent. Soit j'utilise le sac de sable, mais du coup on l'aura plus, pour après pouvoir te donner le cristal ardent.
437		P	On s'arrête là-dessus. Alors j'utilise le sac de sable. Euh... non
443		P	Bah moi, j'assécherais bien le palais des marées.
444	27,57	N	Bah alors à ton tour, tu pourras assécher le temple du soleil

Cependant ce n'est pas le choix de jeu du professeur au TJ suivant (TJ8). Celui-ci préfère récupérer un premier trésor. En effet grâce au don de carte de Nour au TJ précédent, il avait en sa possession quatre cartes « pierre sacrée » (TP 461).

461		P	Je m'envole. Trois, je donne les quatre cartes pierres sacrées, pour récupérer le trésor.
-----	--	---	---

Ses trois actions effectuées, le professeur reçoit deux nouvelles cartes trésor. Nour étant attentive aux modifications du milieu, même quand ce n'est pas son tour de jeu, identifie immédiatement l'intérêt d'une des cartes piochée et propose au professeur qu'il la lui donne (TP 464). Cette projection se caractérise par l'utilisation du verbe « pouvoir » au futur simple de l'indicatif.

463	29,09	P	Par contre, j'ai rien assécher hein, du coup. J'ai fait un choix, j'ai rien assécher. Et j'aimerais bien deux cartes trésor. Oui (première carte), oui (deuxième carte trésor)
464		N	Et voilà. Hé regarde, comme ça tu pourras me le donner à moi.

Dans la continuité de ces transactions, Nour se met subitement hors-jeu. Ce hors-jeu se manifeste dans un premier temps par un bâillement (TP 470), puis par la verbalisation d'une envie de dormir (TP 472). Le professeur choisit, en réponse, de faire appel au besoin de coopération puis au milieu pour ramener Nour au jeu (TP 473). C'est d'ailleurs le changement de milieu avec l'inondation d'une tuile avec un symbole de trésor qui saisit Nour et la ramène dans le jeu (TP 474).

470		N	Ahhhhh (Nour baille)
472		N	Hein... Non moi je veux dormir.
473		P	Le palais de corail. C'est pas le moment que tu dors parce que j'ai besoin de toi. Le palais de corail, là-bas.
474	29,57		Celle-là elle est en danger.

Toujours très sensible aux changements de milieu en lien avec les tuiles stratégiques (l'héliport et les tuiles avec un symbole de trésor), Nour au TP 498, signifie ostensiblement qu'une des tuiles retournées met la partie en péril. Par cette transaction, elle invite implicitement le professeur (TJ10) à l'assécher.

498		N	Danger, danger, danger, danger !
499		P	Ouais, je suis d'accord. Donc assécher la caverne ombres, puisque c'est un symbole du trésor. Donc je fais, un... Euh...

Le TJ suivant (TJ11), joué par Nour est marqué par la récupération du deuxième trésor du groupe (TP 551).

Les TJ suivants permettent aux joueurs de compléter leur collection de cartes pour les deux derniers trésors à récupérer. Durant ce temps, Nour restent très attentive à ce qui se passe, jusqu'au TP 588 du TJ12 où s'agitant sur sa chaise, elle manque de chuter. Nouvel hors-jeu où le professeur tente de répondre en verbalisant son état d'agitation et la nécessité de se poser (TP 589 et 591). Ces intervention n'ont que peu d'effet puisque Nour s'échappe du jeu en manifestant une gêne aux oreilles en lien avec un bruit extérieur (TP 592). En réponse le professeur fait appel au milieu en

signifiant que le TJ étant terminé, c'est à elle de jouer (TP 593). Cette tentative de ramener Nour au jeu par le milieu n'a qu'un effet partiel, puisque Nour baille à nouveau bruyamment (TP 594). Le professeur termine donc cet épisode par une demande explicite de jouer (TP 595). Ce n'est qu'après cette manifestation d'autorité du professeur que Nour reprend le jeu en commençant son tour de jeu (TJ13).

588		N	Ihhhhh ! J'ai failli tomber, j'ai peur
589		P	Et oui mais alors essaye de te poser. Là tu t'agites
591		P	Et tu es assez agitée, je trouve.
592	38,45	N	J'ai mal aux oreilles. C'est par là ou c'est par là que ça vient (Nour évoque des bruits venant de l'extérieur)
593		P	C'est à moi de jouer ? Non c'est à toi de jouer.
594		N	Oui je vais jouer... Ahhhhhh (Nour baille bruyamment)
595		P	Aller concentre toi. Aller joue.

Ce TJ est marqué par une nouvelle mise hors-jeu de Nour. Tout d'abord, au TP 619, elle joue bruyamment avec la carte « sac de sable » qu'elle vient de recevoir, quittant ce que son partenaire est en train de faire. Ramenée une première fois via le milieu et l'action de piocher trois cartes inondation, Nour se remet une première fois hors-jeu en baillant (TP 620) puis une seconde fois en demandant le temps restant avant la fin de la séance (TP 622). Malgré la réponse apportée par l'enseignant (TP 425) qui à la fois répond directement à la demande de Nour et l'amène à continuer l'action en cours (piocher les trois cartes inondation), Nour continue sa mise hors-jeu jusqu'à la simulation de la chute de sa chaise (TP 626). Afin de ramener Nour au jeu, le professeur, au TP 627, commence par verbaliser ce qui se passe pour elle. Puis il fait acte d'autorité en lui demandant de manière injonctive de se redresser. Enfin dans ce même TP, il fait appel au milieu à travers l'oralisation de la tuile à retourner.

618		N	Oh j'en ai quatre et j'ai un sac de sable. Génial.
619		P	Je suis à trois. Nour (Nour chantonne avec sa carte sac de sable)
620		N	Quoi ? Ah oui trois. Ahhhhh (Nour baille bruyamment)
622		N	Elle va être terminée quand l'heure ?
625		P	Il reste quinze minutes. Les falaises de l'oubli... Le lagon perdu ...
626		N	Ouahhhh aide moi ! Hey, je vais tomber !
627		P	Bah si tu tombes, c'est parce que tu te mets en position pour tomber. Redresse toi, le lagon perdu... La porte d'argent... Ah elle est là, elle disparaît... A moi

Ces hors-jeux successifs marquent l'état de fatigue dans lequel semble se trouver Nour à ce moment de la partie vécue. Fatigue due à la durée importante de la partie du jour. Ces deux événements ayant lieu entre les minutes 37 et 41 des TJ 12 et 13.

Cependant la suite de la partie n'amènera plus de mise hors-jeu de la part de Nour. Au contraire, suite à ces événements, Nour reste très présente dans le jeu.

Les TJ suivants permettront à Nour et au professeur de compléter leur collection de cartes trésor, tout en restant attentifs aux changements mésogénétiques apportés d'une part, par les montées des eaux et d'autre part les cartes « inondation ». C'est d'ailleurs à ce sujet que Nour, au TJ18, joué par

le professeur, proposera d'utiliser sa carte « sac de sable » (TP 700). A ce moment de la partie, deux trésors ont été récupérés et de nombreuses tuiles avec un symbole de trésor sont retournées. Nour fait d'ailleurs le lien entre ce milieu et le fait que le trésor correspondant n'ait pas encore été récupéré (TP 702).

699		P	Euh pardon excuse-moi, pardon euh... C'est à moi de jouer. C'est pas à toi de jouer (en rigolant)
700		N	Sac de sable ! Moi je vais utiliser mon sac de sable
702		N	Pour assécher le palais des marées, parce que on a pas encore le trésor

Ces deux transactions proposées par Nour (TP 700 et 702), montrent d'une part que la règle définitoire d'utilisation de la carte spéciale « sac de sable » (peut être jouée à tout moment) fait maintenant partie des habitudes de jeu (du contrat). En effet, elle propose d'utiliser cette carte lui appartenant au tour de jeu du partenaire. D'autre part, sa justification montre le lien qu'elle fait avec les objets du milieu (les tuiles inondées), la règle stratégique d'assécher les tuiles avec le symbole des trésors restant à récupérer pour gagner la partie.

Le TJ19, joué par Nour, démarre dans un contexte particulier. En effet parmi les tuiles retournées à la fin du tour précédent, figurent non seulement l'héliport, mais aussi le palais de corail (tuile avec un symbole de trésor non récupéré). D'autre part Nour a en sa possession quatre cartes identiques, et peut donc récupérer un troisième trésor. Or elle n'a la possibilité que de trois actions. Les transactions suivantes montrent, à ce stade du jeu, la capacité pour Nour d'organiser ses actions afin de répondre au milieu. En effet elle commence, au TP 732, par verbaliser les deux tuiles en danger. Elle commence son TJ par récupérer le trésor, grâce à ses quatre cartes identiques (TP 734). Puis elle utilise sa deuxième et troisième action pour se déplacer et assécher l'héliport (TP 736). Enfin elle verbalise la possibilité d'utiliser la carte « sac de sable » pour assécher le palais de corail (TP 738).

731		P	Trois, le palais de corail
732	49,00	N	Anhhh ! Il est en danger, et l'héliport aussi est en danger. Le val du crépuscule.
733		P	A toi de jouer, réfléchis à ce que tu peux faire.
734		N	Bah déjà euhhhhh (rires) Un, je récupère le trésor
736		N	Deux, je me déplace. Trois, j'assèche l'héliport
738		N	Parce que ensuite, et bien là, je vais assécher le palais des marées. Oh mais j'ai un sac de sable !

La récupération du dernier trésor (le calice de l'onde) devient, à ce moment de la partie, l'objectif principal. Pour cela le professeur, qui a déjà en sa possession trois cartes « calice de l'onde », doit en acquérir une dernière. C'est l'enjeu de l'épisode qui suit. Lors de la fin du TJ21, Nour reçoit parmi les deux cartes trésor piochées, un calice de l'onde. Elle manifeste immédiatement son projet de la donner au professeur (TP 804).

803		P	Un calice de l'onde
804		N	Je vais t'en donner un

Au TJ suivant, joué par le professeur, elle manifeste son désaccord quant aux choix d'actions de celui-ci (TP 810). Afin de pouvoir lui donner cette carte stratégique à son tour de jeu, Nour

verbalise et argumente (TP 810 et 820) à l'enseignant qu'il serait pertinent qu'il utilise ses actions pour déplacer son pion sur sa case (règle définitoire : pour pouvoir donner une carte au partenaire, il faut que les deux pions soient sur la même tuile). Devant la justesse de cette proposition et de cette argumentation, le professeur modifie ses actions en fonction.

809		P	Trois, la caverne des ombres. Quatre, les dunes de l'illusion. Ouais, je suis dessus. Alors un, deux, et trois.
810		N	Euh... Pourquoi? Hey, tu aurais du t'envoler pour que moi, à mon tour, bah je puisse te donner la carte.
820		N	Comme ça, moi je peux te donner le calice de l'onde et on aura pu récupérer le trésor et gagner

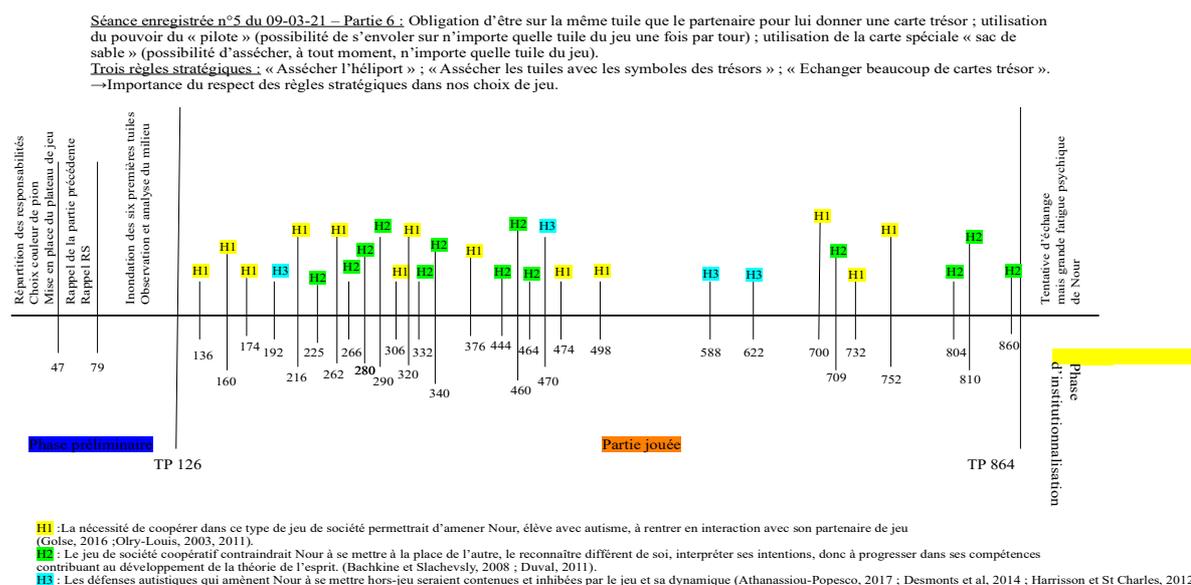
Cette stratégie élaborée par Nour, s'avère payante, puisqu'au TJ suivant (TJ22), Nour donne la quatrième carte du « calice de l'onde » au professeur. Cette action permettra à celui-ci au TJ suivant de récupérer le dernier trésor (TP 859) et ainsi de gagner la partie.

C'est avec cette victoire que se termine la partie du jour. La phase d'institutionnalisation permettra à Nour de verbaliser ce qui se peut se passer par moment dans sa tête (TP 892). Nour y évoque un certain « envahissement psychique », élément pouvant expliquer, en partie, les raisons des mises hors-jeu qu'elle a eu durant la partie.

890		N	Des fois, j'oublie toujours.
891		P	Bah parce que ta tête...
892		N	Elle est tellement remplie que des fois, j'oublie des choses

L'ensemble des événements relatés dans ce long récit de partie peuvent se retrouver dans la schématisation ci-dessous. Comme pour toutes les séances précédentes, ces événements sont reliés aux hypothèses de cette recherche.

Schéma 10 : Schématisation de la séance du 09-03-21



Ainsi dans cette partie enregistrée le 09-03-21, treize événements peuvent être reliés à l'hypothèse 1, treize à l'hypothèse 2. Enfin l'hypothèse 3 est concernée par quatre d'entre eux.

En conclusion de ce chapitre, il apparaît que le récit des parties vécues de chacune des cinq séances enregistrées a permis de mettre en lumière de nombreux faits, de multiples événements. Ces transactions mettent en avant différents enjeux autour des trois hypothèses de cette recherche. Enjeux autour des interactions avec l'autre et son environnement (H1), enjeux autour de la théorie de l'esprit (H2) et enfin enjeux autour des hors-jeux (H3). Il convient maintenant de regarder hypothèse par hypothèse, les épisodes qui s'y rapportent, de les catégoriser et d'en extraire des événements que l'on pourrait qualifier d'emblématiques. L'analyse de ces événements emblématiques permettant d'amener des éléments de compréhension dans le but de discuter ces hypothèses en lien avec la problématique de cette recherche.

5. Événements et enjeux autour de l'hypothèse 1 : « La nécessité de coopérer dans ce type de jeu de société permettrait d'amener Nour, élève avec autisme, à rentrer en interaction avec son partenaire de jeu »

Nour rencontre des difficultés, de par sa pathologie autistique, à rentrer en interaction de manière ajustée avec l'autre et son environnement. L'hypothèse 1 de cette recherche cherche à savoir si le jeu de société par sa dimension coopérative peut représenter une solution à ce problème qu'elle rencontre quotidiennement en classe. J'entends par interaction *« toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs »* (Vion, 1992). Je les appelle *« transactions »* puisqu'elles sont sur fond de savoir (Sensevy, 2007).

Ainsi dans cette hypothèse, c'est le milieu et les rétroactions qu'il propose, qui doit amener Nour à interagir avec lui (le milieu) et avec le partenaire de jeu. Ces interactions ont donc une dimension conjointe. Elles peuvent être conflictuelles, mais aussi coopératives (pour créer ensemble une stratégie) et nécessitent une ou plusieurs actions sur le milieu et certains de ses objets.

A travers la mise en récit des cinq séances enregistrées, de nombreux événements résonnent avec cette hypothèse (Tableau 12).

Tableau 12 : Nombre d'événements en lien avec l'hypothèse 1

	Séance du 26-01-21	Séance du 02-02-21	Séance du 09-02-21	Séance du 16-02-21	Séance du 09-03-21
Nombre d'événements	5	3	7	11	13

La première lecture du tableau 12, atteste d'une augmentation au fur et à mesure des séances des

événements qui mettent en jeu une coopération entre les deux interactants (se mettre d'accord avec l'autre dans une stratégie commune) et la nécessité d'interagir avec le milieu.

Afin de mieux comprendre ce qui se joue, j'ai opéré des catégories fondées sur ces événements et je les ai quantifiées. Cette démarche permet ainsi de décrire les enjeux de ces événements : sont-ils et anecdotiques ou au contraire emblématiques ?

A la lecture de l'ensemble des transcriptions, j'ai classé ces événements en quatre catégories :

- événements où la coopération est centrale dans les transactions
- manifestations de désaccord, d'accord ou de questionnement
- transactions en lien avec les règles stratégiques
- transactions impactées par « *le processus d'équilibration didactique* »²² (Sensevy, 2011)

5.1. La coopération comme élément central

Dans cette catégorie, j'entends par coopération, l'acte d'« agir, [de] travailler conjointement (avec quelqu'un) » (Dictionnaire Le Robert, 2014) et plus particulièrement « *la façon dont les membres d'une dyade ou d'un groupe donné, confrontés à un apprentissage particulier, rassemblent leurs forces, leurs savoirs-faire et leurs savoirs pour atteindre leurs fins* » (Olry-Louis, 2011, p. 4).

Les événements des parties jouées de cette catégorie sont retranscrites dans le tableau suivant.

Tableau 13 : *Evénements en lien avec HI relatifs à la coopération*

Séance du 26-01-21			Séance du 09-02-21	Séance du 16-02-21		Séance du 09-03-21	
TP 203	TP 415	TP 569	TP 345	TP 316	TP 526	TP 320	TP 700

Ces épisodes des différentes parties jouées, relatés par les transactions de Nour, ont en commun la capacité pour cette élève de sortir de la « pensée égocentrée » (Piaget, 1998). Cette dimension coopérative dans les transactions de Nour se retrouve ainsi à plusieurs reprises dans l'ensemble des parties jouées (à l'exception de la séance du 02-02-21). Afin d'être en mesure d'aller étudier plus en détail, les éléments transactionnels dont l'esprit coopératif est central, le TP 316 de la séance du 16-01-21 est micro événement emblématique (Annexe 13).

Tableau 14 : *Episode emblématique – catégorie coopération*

315		P	Très bien, Ok, alors moi je fais , je suis là. Je fais un... Deux, on récupère le trésor. Tiens, tu le mets dans la réserve.
316		N	Notre réserve

Afin de remettre cette transaction dans son contexte, dans son histoire, il convient de rappeler qu'elle a lieu lors de la quatrième partie enregistrée, correspondant à la cinquième partie jouée. Elle se situe plus précisément au tour de jeu 6, joué par le professeur. Le contexte de jeu est le suivant ; le professeur, dans ses actions, donne quatre cartes trésor identiques et récupère l'objet trésor correspondant. Dans la continuité, il propose à Nour de le mettre dans la réserve (couverture de la

²² Equilibre dans la relation contrat - milieu permettant de faire avancer la chronogénèse (Sensevy, 2011)

boîte où sont disposés les trésors récupérés). Dans ce TP 315, le professeur commence ainsi par verbaliser les différentes actions qu’il effectue « *alors moi je fais, je suis là. Je fais un...* ». Il utilise ici les pronoms personnels « *moi* » et « *je* », nomme l’endroit où se situe l’action avec l’adverbe de lieu « *là* ». Puis, afin de signifier la récupération du trésor (deuxième action), il utilise le pronom personnel « *on* », faisant passer les actions d’une dimension individuelle à une dimension groupale. Enfin, il termine son tour de parole, en interpellant l’élève. Il demande directement à Nour de mettre l’objet trésor récupéré dans « *la réserve* ». Pour cela il utilise l’article défini « *la* », plaçant la réserve à une place extérieure, dans une certaine neutralité. Dans le TP 316, Nour prend l’initiative de corriger le professeur en utilisant l’adjectif possessif « *notre* ». Par cette modification, Nour change de paradigme. « *La réserve* » devient « *notre réserve* » ; cet objet change donc de dimension, la réserve nous appartient, et par ce fait les trésors qui la composent aussi. Ainsi l’utilisation du mot « *notre* » nous « *rassemble* » (Olry-Louis, 2011). Il atteste d’un mouvement de « *dévolution* » (Sensevy, 2007), puisque Nour prend la responsabilité du jeu dans sa dimension coopérative. Dimension induite par l’esprit du jeu, mais aussi par les habitudes coopératives qu’acquière Nour au fur et à mesure des parties jouées (cinquième partie jouée). La dimension commune de récupérer les trésors, règle définitoire pour gagner, est donc de l’ordre du contrat didactique (habitudes, le déjà là). L’aspect commun, coopératif devient, par les règles définitoires du jeu et le contrat didactique (le déjà là), un élément central dans les transactions, dans la manière de jouer et d’interagir avec l’autre et son environnement comme l’attestent les épisodes classés dans la deuxième catégorie.

5.2. Un accord, un désaccord, un questionnement

Cette catégorie s’appuie sur la dimension « *conflictuelle* » (Vion, 1992) des interactions. Le conflit, amenant des désaccords, des accords et des questionnements, permet la triangulation entre soi, l’autre et l’objet. On retrouve d’ailleurs cette même triangulation dans le processus d’attention conjointe (voir tableau 4) de la théorie de l’esprit.

Ainsi, dans cette catégorie, sont classés les épisodes où Nour a exprimé un accord, un désaccord ou un questionnement vis à vis d’une ou plusieurs actions effectuées par son partenaire. Ces expressions attestent d’une posture sortant de l’« *égocentrisme* », et d’une posture coopérative.

Ces différents événements sont résumés dans le tableau suivant :

Tableau 14 : *Événements en lien avec HI relatifs à l’expression d’un accord, d’un désaccord ou d’un questionnement*

Séance du 26-01-21		Séance du 09-02-21	Séance du 16-02-21				Séance du 09-03-21	
TP 423	TP 703	TP 357 et 359	TP 182	TP 360	TP 502	TP 574 et 576	TP 174	TP 262

désaccord	désaccord	Accord puis désaccord	Questionnement	désaccord	désaccord	Désaccord puis accord	Accord	désaccord
-----------	-----------	-----------------------	----------------	-----------	-----------	-----------------------	--------	-----------

Afin d’aller voir plus en détail ce qui caractérise cette catégorie et en quoi elle répond en partie à l’hypothèse 1 de cette recherche, l’événement emblématique réside dans l’épisode de la séance du 26-01-21 situé entre les TP 702 et 717 (Annexe 10).

Tableau 16 : Episode emblématique – catégorie accord, désaccord et questionnement

702		P	Alors, moi je fais... Un...
703		N	Mais nonnnnn
704		P	Bah euh... Pourquoi?
705		N	Parce que t'es à côté-là.
706		P	Et alors? Je comprends pas
707		N	Bah regarde, regarde, tu aurais dû faire, un...
708		P	Ouais
709		N	Ensuite tu mets là
710		P	Deux...
711		N	Et deux... Tu vois?
712		P	Et trois, c'est ça?
713		N	Et ensuite...
714		P	Euh... D'accord mais...
715		N	Tu pourrais faire ça...
716		P	Je comprends, je comprends ce que tu dis...
717		N	Pour libérer...

Cet épisode se situe lors de la première séance enregistrée, notre deuxième partie jouée. La transaction du TP 703, expression d’un désaccord, s’est produite lors du tour de jeu 20, soit en fin de partie jouée. A ce moment de la partie, les quatre trésors ont été récupérés. Les joueurs doivent donc rejoindre la tuile de l’héliport pour gagner, tout en restant attentifs au maintien des tuiles afin de garder un chemin jusqu’à celui-ci. En effet, pour rappel, les joueurs, pour rejoindre cette tuile et accéder à la victoire, ne peuvent le faire qu’en déplaçant leur pion. Car la partie se joue ni avec la carte spéciale « hélicoptère » ni avec le pouvoir du pilote. Le maintien en jeu des tuiles évaluées comme stratégiques, devient dès lors l’enjeu principal de cette fin de partie. C’est donc dans ce contexte que se déroule l’épisode choisi comme événement emblématique de cette catégorie. C’est au professeur de jouer. Commençant son tour de jeu, il verbalise sa première action (TP 702). Intervenant spontanément et arrêtant ainsi l’action du professeur, Nour manifeste son désaccord de manière exclamative « *mais nonnnnn* ». L’enseignant lui demandant les raisons de cette intervention au TP 703 avec l’adverbe « *pourquoi* », Nour commence au TP 705 par se justifier. Pour cela elle utilise la conjonction de subordination « *parce que* », tout en s’adressant à son partenaire « *tu* » et en faisant référence au milieu « *à côté* ». Puis devant la demande du professeur de continuer son raisonnement (TP 706 et l’association sous forme interrogative de la conjonction de subordination « *et* » et de l’adverbe « *alors* »), Nour continue, au TP 707, de s’appuyer sur le milieu avec répétition de « *regarde regarde* ». Dans la continuité, elle se met à la place du partenaire en lui

proposant une démonstration d'action possible. Cette mise en acte de son désaccord initiale est induit par l'expression du professeur qui dit ne pas comprendre (« *Je comprends pas* », TP 706). Ainsi Nour verbalise et agit avec deux actions (TP 707 et 709). Pour cela elle s'adresse toujours au professeur « *tu* », lui montrant l'action qu'il aurait, selon elle, dû faire. Pour cela elle emploie la forme passé du conditionnel avec « *aurais dû* » et signifie la chronologie de l'action « *un* ». Puis elle continue son développement au TP 707 avec la deuxième action et l'adverbe « *ensuite* ». Elle s'adresse toujours à l'autre « *tu* » et agit sur le milieu « *mets là* ». Ces actions effectuées, Nour tente au TP 709, de s'assurer de la bonne compréhension de l'autre avec la phrase interrogative « *tu vois ?* ». Cette transaction montre la prise en compte de l'état mentale du partenaire par Nour. En effet par cette forme interrogative, Nour répond à l'expression précédente du professeur et la verbalisation de sa non compréhension. L'interaction du professeur au TP 708, continue d'offrir une place topogénétique importante à l'élève. En effet il s'adresse à elle en lui demandant à son tour son approbation, sous la forme interrogative « *c'est ça ?* ». Cette interaction vient implicitement conforter Nour dans la possibilité d'agir sur le milieu, et ce même si ce n'est pas à son tour de jouer. Ainsi, aux TP 713, 715, 717, Nour propose une troisième action, agit une nouvelle fois sur le milieu « *faire ça* », tout en continuant à s'adresser à son partenaire « *tu pourrais* ». Elle finit même par justifier cette démonstration par l'enchaînement de trois actions. Pour cela, elle utilise la préposition « *pour* » suivi de sa justification avec le verbe « *libérer* ».

Dans cette séquence, nous occupe ainsi trois positionnements topogénétiques élevés. En effet Nour commence par montrer son désaccord, puis se justifie et enfin propose une démonstration. Dans l'ensemble de cet épisode, triangule perpétuellement le sujet, l'autre et l'objet ; autrement dit Nour, le professeur et le milieu. Ces trois éléments étant essentiels dans les processus d'interaction et de coopération. Ils représentent la dimension « *conjointe* » exposée par Vion (1992) et se noue le schéma de l'attention conjointe, élément indispensable de la théorie de l'esprit.

Pour conclure, on peut constater que la transaction exprimant un désaccord (TP 702) est fortement associée milieu avec la tentative de changement mésogénétique à destination du professeur (TP 701). C'est donc le milieu (ses objets), les besoins du jeu et les habitudes de coopération qui ont provoqué cette transaction emblématique dans cette catégorie. En revanche, les éléments de justification puis de démonstration, même s'ils sont inscrits dans le milieu (Nour agissant d'ailleurs sur certains objets du milieu), sont induits par le contrat didactique (les habitudes). Les différents feedbacks²³ de l'enseignant concourent à ces modifications du milieu.

J'investigue maintenant la troisième catégorie en lien avec l'hypothèse 1 de cette recherche, les événements dont les règles stratégiques établies sont des éléments centraux.

²³Le feedback est « *une catégorie générique de modalités de régulation interactive en situation collective* » (Crahay, 2007).

5.3. Les règles stratégiques, moteur d'interactions avec l'autre et d'actions sur le milieu

A travers les récits des différentes parties jouées, nombre d'épisodes transactionnels ont porté sur les règles stratégiques élaborées au fur et à mesure des séances. Pour rappel, celles-ci ont été inscrites lors des phases d'institutionnalisation des séances du 02-02-21 et du 09-02-21. On retrouve donc les premières traces d'interactions autour des règles stratégiques à partir de la partie du 09-02-21, soit la troisième séance enregistrée.

J'entends par règles stratégiques, les règles « *qui permettent de gagner, ou du moins d'approcher le gain* » (Sensevy, 2007, p.29). Dans le contexte de la situation didactique proposée, à savoir ce jeu coopératif, ce sont les « stratégies » élaborées entre les joueurs pour accroître leur chance de gagner le jeu. Dans le « *jeu de savoirs* » (Sensevy, 2007), les règles stratégiques permettent de gagner le « *jeu épistémique* » visé (Ibid), à savoir « interagir de manière ajusté avec l'autre et son environnement dans un but commun ».

Les différents épisodes relatifs à cette catégorie sont ainsi retranscrits dans le tableau suivant :

Tableau 17 : Evénements en lien avec **HI** relatifs aux règles stratégiques

Séance du 09-02-21				Séance du 16-02-21			Séance du 09-03-21				
TP 181	TP 211	TP 231 et 235	TP 495	TP 160	TP 262	TP 310	TP 136 et 138	TP 168	TP 306	TP 376, 378 et 380	
							TP 474	TP 498	TP 700 et 702	TP 732 et 738	TP 752 et 754

A travers ce tableau, on voit que nombres d'événements mettent en jeu des transactions dont les règles stratégiques sont les enjeux centraux. Parmi elles, j'ai choisi, comme événement emblématique, l'épisode entre les TP 731 et 738 de la partie jouée du 09-03-21 (Annexe 14).

Tableau 18 : Episode emblématique – catégorie règles stratégiques

731		P	Trois, le palais de corail
732	49,00	N	Anhhh ! Il est en danger, et l'héliport aussi est en danger. Le val du crépuscule.
733		P	A toi de jouer, réfléchis à ce que tu peux faire.
734		N	Bah déjà euhhhhh (rires) Un, je récupère le trésor
735		P	Oui
736		N	Deux, je me déplace. Trois, j'assèche l'héliport
737		P	D'accord
738		N	Parce que ensuite, et bien là, je vais assécher le palais des marées. Oh mais j'ai un sac de sable !

L'épisode choisi comme événement emblématique de cette catégorie, se situe lors de la dernière partie enregistrée (09-03-21), au tour de jeu 19, soit en fin de partie. A ce moment du jeu, deux trésors ont été récupérés lors du tour de jeu précédent et trois nouvelles cartes inondation ont été piochées. Et parmi elles, l'héliport et une tuile avec un symbole de trésor (le palais de corail). De plus Nour a en sa possession quatre cartes identiques et peut donc, si elle se déplace sur une tuile

avec ce même symbole, récupérer le trésor correspondant. Ainsi de nombreux choix d'action s'offrent à elle. Au TP 731, le professeur retourne la troisième carte inondation. Nour signifie de manière exclamative avec l'interjection « *anhhh !* » sa prise en compte de ce nouveau milieu. Les changements mésogénétiques font information pour elle, et elle nomme les deux tuiles stratégiques comme étant en danger. Ces deux types de tuiles étant l'objet des deux règles stratégiques élaborées lors de la phase d'institutionnalisation du 02-02-21, à savoir « assécher l'héliport » et « assécher les tuiles avec les symboles de trésor ». Cette transaction vient attester que la prise en compte des règles stratégiques se mêle aux rétroactions du milieu et s'inscrit donc dans le contrat didactique, dans les habitudes, le déjà-là. C'est ainsi avec cette transaction que Nour démarre son tour de jeu. Sous l'impulsion de l'expression du professeur (TP 733) qui l'invite à prendre le temps de réfléchir, Nour choisit dans un premier temps de récupérer le trésor (TP 734), puis elle déplace son pion et enfin assèche l'héliport. Par ce choix, qu'elle verbalise « trois, j'assèche l'héliport », elle met en acte la règle stratégique correspondante. Soutenue, relancée par les « *feedback d'évaluation simple*²⁴ » du professeur (TP 735 « *oui* » et TP 737 « *d'accord* »), Nour termine cet épisode emblématique par se projeter (adverbe « *ensuite* ») dans une action future (emploi du futur proche « *vais assécher* ») pour assécher la dernière tuile avec un symbole de trésor (« *le palais des marées* »). Cette transaction n'est donc pas sans lien avec la deuxième règle stratégique « assécher les tuiles avec les symboles de trésor ».

Dans cet épisode, Nour a une position topogénétique élevée. Les interactions du professeur ne servant qu'à soutenir et relancer les actions et les transactions de Nour. En effet ce sont bien les rétroactions du milieu par ses changements mésogénétiques et le contrat didactique (les habitudes) qui guident ses choix et ses interactions. Ainsi le contrat didactique maintenant établi, l'amène à non seulement prendre en compte le contexte du jeu, mais aussi agir en fonction, dans le respect des règles stratégiques établies.

Et c'est d'ailleurs la question de l'ajustement entre le contrat et le milieu, ce que Sensevy (2011) nomme « *le processus d'équilibration didactique* »²⁵ qui est le centre de la catégorie suivante.

5.4. Le processus d'équilibration didactique et l'ajustement ou le désajustement des interactions

Pour Sensevy (2007), le milieu, ici le jeu coopératif, pour être source d'apprentissage et de transactions doit être suffisamment « *antagoniste* » au contexte cognitif actuel de l'élève et « *puissamment rétroactif* », afin que celui-ci puisse, par des allers retours successifs entre ses procédures et ce milieu, développer des stratégies gagnantes. Ainsi le contrat didactique doit

²⁴Régulation du professeur signalement la réussite ou l'erreur de l'élève (Crahay, 2007)

²⁵« *le processus par lequel un certain équilibre dans la relation contrat-milieu est atteint, qui permet de faire avancer le temps didactique, sans glissement ni altération des jeux* » (Sensevy, 2011, p. 202).

toujours se réajuster en fonction de l'avancée de l'élève dans le savoir via les rétroactions du milieu, de la situation. Pour que le l'élève puisse apprendre le savoir visé et gagner le « *jeu épistémique* », l'enseignant doit donc veiller à réguler l'équilibre entre le contrat et le milieu. Ainsi nommé « *processus d'équilibration didactique* » (Sensevy, 2011), il se définit comme « *le processus par lequel un certain équilibre dans la relation contrat-milieu est atteint, qui permet de faire avancer le temps didactique, sans glissement ni altération des jeux* » (Ibid., p. 202). Si le milieu est trop antagoniste, l'élève ne peut pas s'appuyer sur le contrat didactique et suffisamment agir sur le milieu et il n'apprend pas. Si au contraire, le milieu n'est pas assez antagoniste, il n'est pas assez résistant et ainsi ne génère pas assez de rétroactions et l'élève n'apprend toujours pas. De même si le contrat didactique est trop prégnant, les actions de l'élève peuvent ne pas répondre au milieu de l'action et à ses modifications mésogénétiques.

Dans cette catégorie, sont ainsi mises en exergue les transactions de Nour qui sont impactées par ce « *processus d'équilibration didactique* ». En effet à plusieurs reprises, comme on peut le voir dans le tableau suivant, les nouvelles modalités de jeu et donc les changements mésogénétiques profonds qu'elles induisent, viennent entacher le caractère ajusté des transactions de Nour.

Tableau 19 : Evénements en lien avec **HI** relatifs au processus d'équilibration didactique

Séance du 26-01-21	Séance du 02-02-21	Séance du 09-02-21		Séance du 16-01-21
TP 254	TP 166	TP 429	TP 599	TP 457

Une première lecture du tableau ci-dessus nous apporte deux informations. La première est qu'aucune transaction de la partie jouée du 09-03-21 ne concerne cette dimension de « *processus d'équilibration didactique* ». La seconde est que cette catégorie ne concerne que peu d'épisodes. Ceci amène à penser que lors des parties jouées, le contrat didactique et le milieu proposé sont dans un certain équilibre. Equilibre didactique permettant donc à Nour d'apprendre ou du moins de travailler dans un milieu pour gagner le jeu épistémique. Cependant à certains moments des parties jouées, le poids du contrat didactique, de ce que Nour perçoit comme des attentes, viennent entacher ses actions et donc ses transactions. Autrement dit, ses actions et transactions ne semblent pas ajustées au milieu.

Afin d'illustrer cette catégorie, j'ai choisi l'épisode entre les TP 429 et 433 de la partie jouée du 09-02-21 comme événement emblématique (Annexe 12).

Tableau 20 : Episode emblématique – catégorie transactions impactées par processus d'équilibration didactique

429		N	J'utilise mon sac de sable.
430		P	Pourquoi?
431		N	Pour le temple du soleil
432		P	T'es dessus, t'as pas besoin t'es dessus.
433		N	Donc je vais utiliser pour la caverne du brasier. Euh non. Ah non, je vais pas l'utiliser en fait

Cet épisode emblématique de cette catégorie, a lieu durant la troisième partie enregistrée, soit la quatrième partie jouée. Lors de cette séance, une nouvelle modalité de jeu a été mise en place, la carte spéciale « sac de sable ». Elle permet, à tout moment d'assécher n'importe quelle tuile du jeu, sans utiliser d'action. Nous sommes ici au tour de jeu 9 et c'est à Nour de jouer. Ayant en sa possession une carte spéciale « sac de sable » piochée précédemment, Nour au TP 429, choisit de l'utiliser. Le professeur, au TP suivant, lui demande par l'intermédiaire de l'adverbe « *pourquoi* », de justifier ce choix. A partir de ce « *feedback de développement* »²⁶, Nour, au TP 431, répond à l'enseignant en introduisant un lien de causalité avec la préposition « *pour* ». De plus, elle nomme la tuile qu'elle souhaite assécher avec l'utilisation de cette carte spéciale (le temple du soleil). Or l'interaction du professeur en TP 432, nous apprend que le pion de l'élève est sur la tuile désignée. Il n'est donc pas nécessaire, comme l'enseignant le verbalise, d'utiliser cette carte, puisque l'élève peut tout à fait assécher cette tuile en utilisant une action. Cependant il n'y a pas de règles spécifiques qui interdisent d'utiliser la carte spéciale « sac de sable » pour assécher une tuile où son pion est situé. En revanche ce n'est pas le but sous-jacent de cette carte. Dès lors il semblerait que Nour se trompe de contrat. Le contrat didactique attendu, donc implicite de cette nouvelle modalité de jeu est d'utiliser cette carte spéciale pour assécher des tuiles lointaines, inaccessibles au déplacement du pion. Ici, Nour pense que le contrat didactique, autrement dit le système d'attentes de la situation, du jeu via cette nouvelle modalité, sont d'utiliser cette carte quand elle est en sa possession. Le poids du contrat didactique perçu par l'élève, prend donc le pas sur le milieu. On assiste donc ici à processus de déséquilibre didactique entre le contrat didactique perçu par l'élève et le milieu de l'action, qui amène un désajustement des choix de jeu et des transactions de Nour. Mais ce désajustement n'est que provisoire. En effet dès lors que le professeur fait preuve d'expression en signifiant que l'usage de la carte spéciale n'est pas nécessaire (« *t'as pas besoin* » TP 432), Nour modifie son choix d'action en décidant dans un premier temps d'assécher une tuile lointaine, puis de ne finalement pas utiliser sa carte spéciale (TP 433). En effet l'utilisation de l'adverbe de conséquence « *donc* » en introduction du TP 433, montre que Nour prend en compte la remarque précédente du professeur. Dans cette transaction, Nour montre sa capacité à intégrer dans le contrat didactique de nouveaux éléments du milieu, avec l'appui et l'explicitation du professeur.

A travers les événements emblématiques des quatre catégories reposant sur l'hypothèse 1 de cette recherche, nous pouvons rapidement en conclure que nombre de transactions proposées par Nour sont ajustées au contexte du milieu de l'action. Ceci semble montrer que cette situation didactique de jeu coopératif permette un équilibre didactique entre le contrat et le milieu. Équilibre permettant à Nour d'apprendre, au fur et à mesure des parties jouées. Ce milieu permet à Nour de coopérer

²⁶Les Feedback de développement caractérisent une demande à l'élève de développer une démarche en cours (Caffiaux, 2009).

avec l'autre, d'interagir de manière ajustée avec le milieu et son partenaire. Cependant, nous l'avons vu dans la dernière catégorie, parfois, le poids du contrat didactique perçu par Nour, via l'introduction de nouvelles modalités de jeu, amène un désajustement provisoire de ses choix et transactions.

La deuxième hypothèse de cette recherche est que le jeu de société coopératif proposé dans ces séances d'aide pédagogique en CMP, permettrait à Nour de développer sa théorie de l'esprit, soit la capacité à inférer des états mentaux à l'autre.

6. Evénements et enjeux autour de l'hypothèse 2 : « le jeu de société coopératif contraindrait Nour à se mettre à la place de l'autre, le reconnaître différent de soi, interpréter ses intentions, donc à progresser dans ses compétences contribuant au développement de la théorie de l'esprit »

Pour rappel, la théorie de l'esprit est « *la capacité à inférer des états mentaux à autrui, comme des croyances, des désirs, ou des intentions. [...] La théorie de l'esprit permet ainsi d'avoir des pensées concernant les pensées d'autrui et de raisonner sur ce que l'autre croit, feint ou ressent* » (Duval, 2011). Or la pathologie autistique, trouble neuro-développemental qui affecte Nour l'amène à présenter des « *déficits de la communication et des interactions sociales (déficit de réciprocité sociale ou émotionnelle ; déficit des comportements non verbaux ; déficit du développement, maintien de la compréhension des relations)* » (Première dyade autistique, DSM5, 2013). Ce déficit de la communication et des interactions sociales entache, chez Nour, sa compréhension de tout ce qui est implicite, ses capacités à se mettre à la place de l'autre et à prêter une attention à une posture ou un comportement chez autrui.

Le choix de proposer à Nour cette situation didactique de jeu de société coopératif dans les séances d'aide pédagogique au CMP, est peut-être une solution à ce qui lui pose difficulté au quotidien dans sa classe de référence. La situation de jeu proposée, par sa dimension coopérative, contraint-elle Nour à prêter attention à l'autre (le partenaire de jeu), à ses choix, à lui inférer des attentions et des désirs ? Autrement dit développe-t-elle des compétences contribuant au développement de la théorie de l'esprit ?

Tout au long des parties jouées, de nombreuses transactions sont fondées sur des éléments qui contribuent à la théorie de l'esprit. Ils sont rassemblés dans le tableau suivant.

Tableau 21 : Nombre d'événements en lien avec l'hypothèse 2

	Séance du 26-01-21	Séance du 02-02-21	Séance du 09-02-21	Séance du 16-02-21	Séance du 09-03-21
Nombre	12	8	10	6	13

d'événements					
--------------	--	--	--	--	--

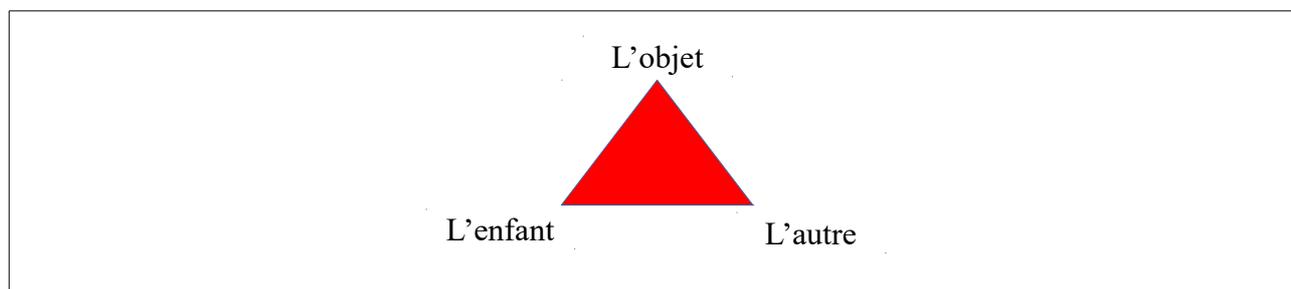
Afin de comprendre ce qui peut se jouer dans cette théorie de l'esprit avec les transactions de Nour, j'ai choisi de classer les événements ci-dessus en plusieurs catégories :

- Les transactions attestant d'une attention conjointe
- L'action ou le projet d'action de donner une carte à son partenaire
- Les propositions d'action
- L'anticipation des besoins du partenaire
- Les réponses aux demandes explicites du professeur de se mettre à sa place

6.1. Les transactions attestant d'une attention conjointe

Par attention conjointe, j'entends « *la capacité à partager avec autrui un événement, à attirer et maintenir son attention vers un objet, une personne, dans le but d'obtenir un regard conjoint, avec conscience du partage de l'attention* » (Tourrette et al, 2000, p.61). Présentée comme une première étape d'acquisition de théorie de l'esprit (Bachkine et Slachevsky, 2008), elle symbolise la triangulation entre le sujet, l'autre et l'objet, autrement dit l'élève. C'est grâce à ce processus d'attention conjointe que, dans une situation didactique, il peut y avoir une circulation du savoir entre l'élève, l'autre (professeur ou pair). Ceci peut se schématiser de la façon suivante :

Schéma 11 : *l'attention conjointe*



Or le trouble du spectre autistique altère le « *processus d'intersubjectivité* » (Golse, 2013). Il est ainsi très difficile ou du moins très coûteux en énergie psychique pour Nour de faire preuve de théorie de l'esprit et d'attention conjointe, dans le quotidien de sa classe de CP.

A la lecture des transcriptions des parties jouées et leur mise en récit, de nombreux événements et transactions de Nour font pourtant référence à cette dimension d'attention conjointe. On retrouve ainsi dans chacune des séances enregistrées un ou plusieurs épisodes que l'on peut classer dans cette première catégorie de l'hypothèse 2.

Tableau 22 : *Événements en lien avec H2 relatifs à l'attention conjointe*

Séance du 26-01-21		Séance du 02-02-21	Séance du 09-02-21		Séance du 16-02-21		Séance du 09-03-21	
TP 311	TP 379	TP 354	TP 217	TP 295	TP 232	TP 494	TP 280	TP 460

TP 463	TP 583		TP 357	TP 453				
--------	--------	--	--------	--------	--	--	--	--

Parmi ces événements, j'ai choisi le court épisode de la partie jouée du 09-02-21 situé entre les TP 356 et 358 (Annexe 12).

Tableau 23 : Episode emblématique – catégorie attention conjointe

356		P	Deux... Je m'envole...
357		N	Ok, tu te mets ici
358		P	Et trois... Comme j'ai, j'ai les quatre cartes

Cet épisode emblématique de cette première catégorie, se situe lors de la partie jouée du 09-02-21, soit notre quatrième séance autour de ce jeu de société. Nous sommes au tour de jeu 6, joué par le professeur. Au TP 356, celui-ci signifie qu'il effectue sa deuxième action en utilisant le déterminant numéral « deux » et verbalise l'action en tant que tel « je m'envole ». Nour, alors que ce n'est pas à elle de jouer, et que le professeur ne l'interpelle pas directement, fait preuve d'attention conjointe au TP 357. En effet dans le premier temps de sa transaction elle montre par l'adverbe « Ok » qu'elle porte attention à l'action de son partenaire. Puis s'adressant à lui « tu », elle signifie, en utilisant l'adverbe de lieu « ici », la tuile où le professeur choisit de déplacer son pion. Par cette transaction emblématique de cette catégorie, Nour montre une capacité à se décentrer, à porter une attention et un intérêt à ce que fait l'autre (même si ce n'est pas à son tour de jouer). Et ce, sans que ce soit une demande explicite de l'enseignant. Nous sommes bien ici dans une attention conjointe avec les trois éléments qui la composent, le sujet (Nour, c'est elle qui parle), l'autre (le partenaire avec le pronom personnel « tu ») et l'objet (la tuile du plateau de jeu « mets ici »). Il apparaît donc que cette capacité d'attention conjointe, première étape de la théorie de l'esprit (Bachkine et Slachevsky, 2008) soit possible pour Nour, sans qu'elle fasse l'objet d'un réel apprentissage. L'environnement dans lequel Nour se situe joue sur ses comportements. En effet, contrairement à la classe, où Nour a des difficultés à se montrer attentive et concernée par ce qui est vécu, dans ce contexte de jeu coopératif, en séance d'aide pédagogique individuelle (dyade élève / professeur) la capacité d'attention conjointe fait partie du contrat didactique, du déjà là.

La deuxième catégorie d'événements en lien avec l'hypothèse 2 de cette recherche porte sur les transactions ayant pour objet l'action ou le projet d'actions de donner une carte au partenaire.

6.2. L'autre existe, je lui donne une carte trésor

Cette deuxième catégorie concerne les épisodes où Nour fait état d'un don ou d'un projet de don de cartes trésor au partenaire. Cet acte est associé à la théorie de l'esprit puisque pour donner une carte à l'autre, il faut d'une part avoir conscience que l'autre existe, qu'il est différent de soi, autrement faire preuve d'« intersubjectivité » (Golse, 2016). D'autre part, il faut pouvoir suffisamment se mettre à la place de l'autre pour, en fonction des cartes qu'il possède, lui donner une carte lui permettant de compléter sa collection, dans le but d'en posséder à terme quatre identiques et

recupérer le trésor correspondant. Ainsi, en donnant une carte au partenaire, l'élève analyse et perçoit les besoins de l'autre, premier élément conduisant au développement des fausses croyances de premier ordre (voir tableau 4).

A travers le récit des parties jouées, ont été relevés des événements dont les transactions mettaient en jeu un don ou un projet de don de cartes trésor au partenaire. Ces épisodes sont ainsi regroupés dans le tableau suivant :

Tableau 24 : *Evénements en lien avec H2 relatifs au don ou projet de don de cartes trésor*

Séance du 26-01-21		Séance du 02-02-21		Séance du 09-02-21		Séance du 16-02-21		Séance du 09-03-21		
TP 175	TP 211	TP 170	TP 186	TP 257	TP 623	TP 158	TP 200	TP 225	TP 340	TP 804
TP 225	TP 355	TP 202	TP 212							
		TP 288								

La première lecture du tableau nous amène à voir que nombre d'événements sont en lien avec l'acte ou le projet de donner une carte. Il faut rappeler que le don de cartes est, dès le départ une des règles définitives du jeu (voir règle du jeu en Annexe 8). De plus cette dimension coopérative est renforcée par plusieurs éléments. D'une part le don de cartes trésor est facilité et encouragé implicitement par les choix du professeur via les modalités de jeu :

- Séance enregistrée n°1 du 26-01-21 – Partie 2 : Utilisation du pouvoir du « messenger » (possibilité de donner une carte trésor sans être sur la même tuile que son partenaire)
- Séance enregistrée n°2 du 02-02-21 – Partie 3 : Obligation d'être sur la même tuile que le partenaire pour lui donner une carte trésor ; utilisation du pouvoir du « pilote » (possibilité de s'envoler sur n'importe quelle tuile du jeu une fois par tour)

D'autre part, lors de chaque phase d'institutionnalisation, Nour et le professeur remplissent la feuille de route avec une colonne où est inscrit le nombre de fois où un joueur a donné une carte à l'autre. Cet acte est concrètement comptabilisé et ainsi présenté comme un enjeu important (voir tableau 5). Enfin en fin de séance du 09-02-21, fut inscrit la règle stratégique d' « échanger beaucoup de cartes trésor ». Il apparaît donc que cet acte de donner une carte trésor à l'autre est explicité clairement comme un enjeu important pour augmenter nos chances de gagner. La localisation d'un événement emblématique de cette catégorie en lien avec l'hypothèse 2, va permettre de mieux comprendre ce qui se joue pour Nour. Pour cela j'ai fait le choix de l'épisode de la partie jouée du 02-02-21 situé entre les TP 210 et 214 (Annexe 11).

Tableau 25 : *Episode emblématique – catégorie don ou projet de don de cartes trésor*

210		N	Tu peux me donner des cartes... Si je la prends...
211		P	Alors il faut que tu te débarrasses d'une carte. Ah non, t'en débarrasser, c'est la défausser, ce n'est pas me la donner. Donc tu fais quoi ? (après un long temps de réflexion) Tu te débarrasses de celle-là ?
212		N	Oui parce que comme ça, je pourrai te donner celui-là et celui-là au prochain tour (Nour identifie à partir de mes cartes trésor, ce dont je pourrais avoir besoin pour récupérer un trésor)
213		P	Oui

214		N	Parce que tu as les mêmes symboles
-----	--	---	------------------------------------

Cet épisode emblématique de la seconde catégorie, a lieu durant la partie enregistrée du 02-02-21, lors du tour de jeu 3, joué par Nour. A ce moment, Nour vient de terminer ses trois actions et elle reçoit les deux cartes trésor qui viendront clôturer son tour de jeu. Or le piochage de la première carte trésor induit une conséquence mésogénétique importante. En effet, avec cette nouvelle carte, Nour a dépassé le nombre maximum autorisé et doit donc en défausser une de son choix. Ce nouveau milieu est d'ailleurs signifié par le professeur en TP 211 (« *Alors il faut que tu te débarrasses d'une carte* »). Cet effet de cause à conséquence étant exprimé par l'adverbe « *alors* ». Nour doit donc faire un choix parmi les cartes en sa possession. Dans un premier temps, elle ne répond pas à la règle définitoire et pense que se débarrasser d'une carte signifie la donner à son partenaire. L'enseignant fait alors preuve d'expression et lui signifie ce que veut dire « *se défausser* ». Devant cette réalité, Nour se débarrasse donc d'une carte. Mais le TP 212 nous apporte des éléments de compréhension sur le choix de Nour. Puisque c'est bien un choix réfléchi et mesuré de sa part. En effet, dans cette transaction, Nour verbalise qu'elle s'est défaussée d'une certaine carte pour garder des cartes qu'elle souhaite donner ultérieurement au partenaire. Cette transaction est une justification puisqu'elle emploie la conjonction de subordination « *parce que* » et marque bien un projet de don avec l'utilisation du futur du verbe « *pouvoir* » et du groupe nominal « *au prochain tour* ». Devant le « *feedback d'évaluation simple* » (Crahay, 2007) de l'enseignant en TP 213 « *oui* », qui encourage Nour dans son choix, l'élève continue son raisonnement en apportant une nouvelle justification. Cette fois-ci, celle-ci s'appuie explicitement sur le milieu, puisque Nour fait référence au fait que le partenaire, à qui elle s'adresse, possède des cartes avec les mêmes symboles. Ainsi face à un changement mésogénétique qui lui impose d'effectuer une action, Nour peut de s'appuyer à la fois sur le milieu (comme système antagoniste), et sur le contrat didactique (donner une carte trésor fait partie des règles définitoires et des habitudes de jeu) tout en se mettant à la place de l'autre, estimant ses besoins, pour effectuer ses choix. Par ces transactions (TP 212 et 214), elle assume des éléments prégnants de la théorie de l'esprit.

Dans la catégorie suivante, sont regroupées les transactions de Nour qui amènent des propositions d'actions, autre thématique montrant la capacité à se décentrer et à se mettre à la place de l'autre.

6.3. Se mettre à la place de l'autre et lui proposer des actions

Donner une carte au partenaire est un acte qui nécessite de se mettre à la place de l'autre. A travers les règles définitoires du jeu, les modalités de jeu décidées par le professeur, la feuille de route et une règle stratégique, cet acte est explicitement encouragé. A la lecture des transcriptions et la mise en récit des différentes parties jouées, d'autres transactions se sont opérées qui laissent envisager la capacité pour Nour de se mettre à la place de l'autre : proposer au partenaire une action. Cette

nouvelle catégorie ne répond à aucun dispositif particulier (règles définitives, règles stratégiques ou modalités de jeu) mais semble être une conséquence de la dimension coopérative du jeu, au même titre que signifier son accord ou son désaccord (catégorie 2 de l'**H1**). Cependant cette catégorie « proposer une action à l'autre » est considéré comme un élément favorisant le développement de la théorie de l'esprit, puisque pour cela il faut se mettre à la place de l'autre, comprendre ses attentions et estimer ses besoins. En effet la théorie de l'esprit « *permet d'interpréter, de prédire et d'anticiper les comportements [...] La théorie de l'esprit est une capacité de métacognition : avoir conscience et se représenter l'état mental d'une autre personne revient à construire une métareprésentation [...] La théorie de l'esprit permet ainsi d'avoir des pensées concernant les pensées d'autrui et de raisonner sur ce que l'autre croit, feint ou ressent* » (Duval, 2011). Pour être plus précis, *via* les stades de développement de la TDE (tableau 4), l'acte de proposer une action au partenaire peut être associé à une fausse croyance de 1^{er} ordre. L'enfant accepte progressivement l'idée que les autres personnes peuvent ne pas savoir tout ce que lui sait. Il est capable de se représenter les états mentaux d'une autre personne, et donc d'accéder à d'autres croyances en dépassant son état de connaissances et sa perception immédiate de l'environnement. Les événements mettant en jeu une ou plusieurs propositions d'actions lors des parties jouées sont rassemblés dans le tableau suivant :

Tableau 26 : *Evénements en lien avec **H2** relatifs à une proposition d'action*

Séance du 26-01-21		Séance du 02-02-21	Séance du 09-02-21		Séance du 16-02-21	Séance du 09-03-21		
TP 427	TP 503	TP 288	TP 297	TP 347	TP 224	TP 290	TP 444	TP 464
						TP 810	TP 860	

Afin d'illustrer plus précisément cette troisième catégorie d'événements en lien avec l'**H2**, j'ai choisi les transactions des TP 287 et 288 de la séance du 02-02-21 comme épisode emblématique (Annexe 11).

Tableau 27 : *Episode emblématique – catégorie proposition d'action*

287		P	D'accord... Alors moi du coup... je vais faire... (Nour s'agite devant moi...) Oui, tu voudrais me proposer quelque chose. Qu'est-ce que je pourrais faire? (Nour me montre des tuiles et des actions avec des gestes). Attends Nour... Nour, si tu utilises pas la parole, moi je ne comprends rien.
288		N	En fait... Si tu vas sur le temple du soleil, moi je te donnerai ces deux cartes à mon tour , et tu défausseras d'une carte. Et ensuite de deux cartes, parce que tu en auras sept. Tu te défausseras de deux cartes et tu enlèveras pas ceux-là, comme ça...

Ce court épisode emblématique de cette troisième catégorie, se situe lors de la partie jouée du 02-02-21. Pour rappeler le contexte, nous sommes au tour de jeu 6 et c'est au professeur de jouer. Ainsi au début TP 287, il commence par réfléchir « *Alors moi du coup...* », puis tente de verbaliser ce qu'il pense faire avec l'utilisation du futur proche « *je vais faire* ». Puis voyant Nour l'interpeller (mouvements corporels), le professeur arrête son action et lui demande si elle aurait une action à proposer (« *tu voudrais me proposer quelque chose ?* ») puis consécutivement quelle action il pourrait effectuer (« *qu'est-ce que je pourrais faire ?* »). Nour commence par utiliser une

communication non verbale en désignant des tuiles et mimant des actions. Le professeur, non satisfait de ce mode de communication, lui demande explicitement d'utiliser la parole (« *si tu utilises pas la parole, moi je comprends rien* »). Par cette interaction, le professeur attribue à Nour une position topogénétique élevée, l'encourageant à prendre la parole et verbaliser quelle(s) proposition(s) elle souhaite lui soumettre. Ainsi au TP 288, Nour prend la parole et s'adresse au professeur (« *tu* ») en désignant le milieu. Dans cette transaction, Nour propose au professeur de déplacer son pion sur une tuile (« *si tu vas sur le temple du soleil* ») et continue son discours en justifiant cette action. En effet elle explicite que le but de ce déplacement est qu'elle pourra ainsi lui donner deux cartes à son prochain tour. Nour continue son développement et anticipe ce qui pourrait être la nouvelle réalité du milieu « *et tu te défausseras d'une carte* ». En effet en mettant en acte cette proposition de don de cartes, le professeur dépassera le nombre autorisé de cartes et devra donc se défausser de l'une d'elles. Puis dans la même transaction, Nour associe que le professeur, recevant deux cartes trésor à la fin de son tour de jeu, devra à nouveau se défausser, mais de deux cartes cette fois (« *Et ensuite de deux cartes, parce que tu en auras sept* »). Continuant à se mettre à la place du partenaire, estimant ses besoins en lien avec le milieu, elle désigne les cartes qu'il devra garder (« *tu enlèveras pas ceux-là, comme ça...* »).

Par cette transaction, Nour montre sa capacité à tenir compte des réalités du milieu, de l'autre, de ses besoins, et de proposer par l'argumentation une action, réussissant donc ici à faire preuve d'éléments constituant de la théorie de l'esprit.

Autre élément relevé dans les transcriptions de parties jouées, les transactions où Nour va aussi se mettre à la place du partenaire, mais non pas pour proposer réellement une action de jeu, mais être dans une anticipation des besoins ou des désirs du partenaire. Ces événements constituent la quatrième catégorie d'épisodes en lien avec la deuxième hypothèse de cette recherche.

6.4. Se mettre à la place de l'autre et estimer ses besoins, ses désirs

De même que pour le don de carte, les transactions qui ont pour objet l'anticipation des besoins et des désirs du partenaire, expriment la capacité à se mettre à la place de l'autre et à inférer des états mentaux. Faisant partie de la théorie de l'esprit, l'anticipation des besoins et des désirs du partenaire peut être associée à des fausses croyances de premier ordre, de part le fait que l'élève a conscience que l'autre non seulement est différent de lui, mais qu'il a aussi son propre projet de jeu, sa propre conscience et des désirs qui lui sont singuliers.

Ainsi, dans les récits de parties jouées, se retrouvent des épisodes dont l'anticipation des besoins et des désirs du partenaire sont centraux. Formant la quatrième catégorie d'événements en lien avec l'hypothèse 2 de cette recherche, ces épisodes sont regroupés dans le tableau suivant :

Tableau 28 : Evénements en lien avec **H2** relatifs à une anticipation des besoins ou désirs du partenaire

Séance du 26-01-21			Séance du 09-02-21	Séance du 16-01-21	Séance du 09-03-21	
TP 247	TP 313	TP 503	TP 621	TP 242	TP 266	TP 332

Afin d'aller voir de plus près ce qui se joue pour Nour dans cette catégorie en lien avec l'H2, j'ai choisi comme emblématique, l'épisode de la partie jouée du 26-01-21 situé entre les TP 310 et 314 (Annexe 10).

Tableau 29 : Episode emblématique – catégorie anticipation des besoins ou désirs du partenaire

310		P	Ok donc... Si si c'est ça je fais, un... deux... et trois
311		N	Tu as le droit d'avoir deux cartes
312	19,05	P	Donc j'ai le droit d'avoir deux cartes. J'ai peur d'avoir une montée des eaux moi... Ca
313		N	Ca t'intéresse pas
314		P	Bah si parce que tu en as une... Je vais peut-être pouvoir te la donner après. Alors attends, je vais défausser ça et après pouvoir te la donner, si ça peut être intéressant... Une deuxième... Ahhh non c'est vachement intéressant ça euh...

Cet épisode emblématique de cette quatrième catégorie, s'est déroulé lors de la première séance enregistrée, soit la deuxième partie jouée autour de ce jeu de « l'île interdite ». Situé en fin du sixième tour de jeu, c'est le professeur qui joue. Au TP 310, il effectue ses trois actions. Il les verbalise en utilisant la première personne du singulier « *je* » et signifie l'enchaînement de ses trois actions avec les adjectifs numéraux « *un* », « *deux* » et « *trois* ». Dans le TP suivant (311), Nour fait preuve d'attention conjointe en lien avec le contrat didactique. En effet les habitudes de jeu font qu'après avoir effectué ses actions, le joueur reçoit deux cartes trésor. Ainsi s'adressant à son partenaire avec le pronom personnel « *tu* », Nour signifie cette règle définitoire « *le droit d'avoir deux cartes* ». En réponse, l'enseignant, au TP 312, confirme la transaction de l'élève et anticipe sur la carte qui va être retournée. Ainsi il exprime son inquiétude que cette carte soit une « montée des eaux ». Retournant la carte piochée, Nour prend la parole et verbalise qu'elle n'est pas utile pour lui. S'adressant au professeur avec le pronom « *t'* », elle désigne la carte, en utilisant le pronom démonstratif « *ça* » et signifie donc que ça n'intéressera pas celui-ci. Par cette courte transaction, Nour fait des inférences entre la carte piochée, les cartes trésor déjà en possession du partenaire et les règles définitives, pour signifier que celle-ci n'est pas utile. Se décentrant ainsi, elle se met à la place du professeur pour estimer ses besoins et son désir ou non de garder cette carte. Pour cela elle s'appuie sur le milieu et le contrat didactique, puisque les joueurs peuvent ou non accepter de garder la carte trésor piochée. Dans cette transaction, c'est donc le jeu dans sa dimension coopérative, qui amène Nour à faire preuve de théorie de l'esprit, par sa capacité à anticiper les besoins et désirs de l'autre.

La catégorie suivante met en œuvre des situations de demande de la part du professeur de tenter de se mettre à sa place et verbaliser ce qu'il pourrait avoir dans la tête. Situation artificielle de fausse croyance de 1^{er} ordre : « je pense que le professeur pense faire... ».

Schéma 12 : Fausse croyance de premier ordre



6.5. Exercice de théorie de l'esprit

La catégorie suivante regroupe les épisodes où le professeur a demandé explicitement à Nour de se mettre à sa place et de verbaliser lors son tour de jeu, ce que celui-ci pourrait avoir en tête. Événements décrochés de la dynamique du jeu, ils sont d'avantage apparentés à un exercice de TDE. C'est pourquoi, comme on le voit dans le tableau suivant, ces épisodes transactionnels ne se retrouvent qu'à deux reprises parmi les cinq parties enregistrées.

Tableau 30 : *Événements en lien avec H2 relatifs à un exercice de TDE*

Séance du 02-02-21	Séance du 09-03-21
TP 237 à 245	TP 707 à 715

Parmi ces deux épisodes, j'ai choisi celui du 02-02-21 situé entre les TP 237 et 243, comme emblématique de cette dernière catégorie d'événements reliés à l'hypothèse 2 de cette recherche (Annexe 11).

Tableau 31 : *Episode emblématique – catégorie exercice de TDE*

237		P	Alors moi... Qu'est-ce que je pourrais faire ? Essaie de te mettre à ma place. Qu'est-ce qu'on pourrait faire ? Euh... Moi j'ai une idée dans la tête hein.
238		N	Moi aussi
239		P	Ce serait quoi ? A ton avis... Qu'est-ce que je pourrais avoir dans la tête ? (Nour montre une idée, en me donnant une de ses cartes trésor) Mais pourquoi faire ? Oui mais d'accord, mais c'est à moi de jouer, c'est pas à toi de jouer. Ca tu le feras quand ce sera à toi de jouer. Mais là, c'est à moi de jouer. Moi je... Regarde mes cartes, moi je vais rien te donner. C'est toi qui vas me donner des cartes, mais moi je vais rien te donner. J'ai rien à te donner, donc euh... Ecoute....
240		N	Hein hein
241		P	Vas-y... C'est à moi de jouer hein.
242		N	Hein hein
243		P	C'est mon pion qui va bouger, c'est pas le tien, c'est mon pion. Moi je me dis que j'irais bien... Au niveau de l'héliport, pour l'assécher quand même. Parce que tu as dit tout à l'heure que c'était une des manières de perdre, si l'héliport disparaît. Et là, il est déjà inondé. Donc je vais utiliser mon pouvoir... Je m'envole...

Cet épisode emblématique de cette dernière catégorie a eu lieu lors de la partie jouée du 02-02-21. Nous sommes au tour de jeu 4 et c'est au professeur de jouer. A ce moment de la partie, la tuile de l'héliport est retournée. La règle stratégique de « assécher l'héliport » n'a pas encore été élaborée. Elle le sera lors de la phase d'institutionnalisation de cette même séance. Cependant la perte de cette tuile stratégique, lors des phases préliminaires de toutes les séances (Annexe 10), est identifiée comme une des règles définitives amenant la défaite. Cette règle s'est ainsi clairement nommée,

comme le montre les TP 71 et 92 des phases préliminaires des séances du 26-01-21 et du 02-02-21.

26-01-21	71	5,12	N	si l'héliport est entièrement engouffré dans l'eau, on sera perdu
----------	----	------	---	---

02-02-21	92		N	Si l'héliport, il est déjà sous l'eau, alors on est à la tête de mort, alors on a perdu
----------	----	--	---	---

C'est pourquoi dans l'épisode emblématique, le professeur a à l'esprit, dans son projet de jeu, d'assécher cette tuile. Avant de mettre en acte cette action, il propose à Nour de chercher, en prenant appui sur le milieu, ce qu'il pourrait faire. Pour cela il demande à Nour de se mettre à sa place, explicitant qu'il a une idée dans la tête (TP 237). En réponse Nour ne répond pas au contrat didactique (système d'attente) attendu. Verbalisant qu'elle aussi a une idée, elle répond en miroir à la dernière phrase de l'enseignant « *Moi, j'ai une idée dans la tête, hein* », en répétant le pronom personnel « *moi* » et l'adverbe « *aussi* ». Le professeur ne tenant pas compte de la réponse de Nour, réitère sa demande au TP 239 « *qu'est-ce que je pourrais avoir dans la tête ?* ». Tentant de répondre à la demande de l'enseignant, Nour s'appuie sur le contrat didactique (habitude de jeu) et donne une de ses cartes trésor. Cependant d'une part ce n'est pas l'action attendue, mais d'autre part ce choix de don ne répond pas au milieu, puisque la demande du professeur porte sur une action que lui doit effectuer. En effet ce n'est pas au tour de Nour de jouer, ce que le professeur lui signifie (« *Oui mais d'accord, mais c'est à moi de jouer, c'est pas à toi de jouer. Ca tu le feras quand ce sera à toi de jouer. Mais là, c'est à moi de jouer* »). Devant la difficulté que montre Nour à interagir avec le milieu et percevoir que la tuile de l'héliport est retournée, le professeur fait preuve d'expression et nomme la question du pion et du mouvement de celui-ci (TP 243 : « *C'est mon pion qui va bouger* »). Cette référence au milieu de l'action ne suffisant pas pour que Nour identifie ce que l'enseignant a à l'esprit, celui-ci termine au même tour de parole par donner la réponse attendue « *Moi je me dis que j'irais bien... Au niveau de l'héliport* ».

Cet épisode emblématique de cette catégorie d'exercice de TDE, semble montrer que malgré des capacités à se mettre à la place de l'autre en lien avec des propositions d'actions ou des anticipations des besoins ou désirs du partenaire (catégorie 3 et 4 de H2), lorsque c'est une demande explicite de l'enseignant, Nour rencontre des difficultés. Elle tente pour répondre de s'appuyer sur le contrat (les habitudes d'action), mais omet le milieu (ce qui est à connaître). Ainsi le déséquilibre du « processus didactique » (Sensevy, 2011) amené par la question de la demande de l'autre, ne permet pas à Nour de mettre en œuvre des capacités de théorie de l'esprit et de fausse croyance de 1^{er} ordre.

Ce processus de déséquilibration didactique, a parfois même généré chez Nour des manifestations défensives, la mettant en dehors de l'action didactique, ce qu'on peut appeler des « hors-jeux » (Desmots et al, 2014). Réalité mise en exergue dans les transcriptions des parties jouées, elle fait l'objet de la troisième hypothèse de cette recherche « les défenses autistiques qui amènent Nour à se mettre hors-jeu seraient contenues et inhibées par le jeu et sa dynamique » (Athanassiou-Popesco,

7. Événements et enjeux autour de l'hypothèse 3 : « Les défenses autistiques qui amènent Nour à se mettre hors-jeu seraient contenues et inhibées par le jeu et sa dynamique »

Durant les parties jouées, Nour semble manifester, par les transactions dont elle est à l'initiative, des comportements, des postures singulières, qui la mettent « hors-jeu » (Desmots et al, 2014), autrement dit, en dehors de l'action didactique. Ces tentatives de digression, peuvent être associées à des manifestations autistiques. Altérant la relation d'objet (Golse, 2007), les manifestations autistiques sont des stratégies de la personne avec autisme pour garder un certain équilibre entre son monde interne et les stimuli externes, vécus comme intrusifs voir dangereux. Pour cela elle priorisera, de manière obligatoire et plus ou moins prégnante, fonction du degré d'atteinte (manifestations autistiques), l'organisation des mouvements internes pour traiter l'information et les signaux externes (Harrisson et St Charles, 2012). Ainsi pour se défendre contre des stimuli externes (ici la situation didactique), qui peuvent mettre en péril son monde interne, Nour manifeste, dans les transactions qui seront évoquées ici, ce que l'on appelle des « défenses autistiques » (Athanassiou-Popesco, 2017). Elles se caractérisent par une « entreprise de destruction et d'attaque contre ce qui est perçu comme menaçant le maintien de cette continuité identitaire » (Ibid, p. 109). Fonction des situations, ces « défenses autistiques » peuvent être de différents types, comme le résume le tableau suivant :

Tableau 32 : les défenses autistiques (Athanassiou-Popesco, 2017)

Types de défenses autistiques	De manière théorique	Manifestations dans la réalité
La défense autistique dite du « cactus »	« La défense s'est donc arrangée pour inverser le sens de l'intrusion et provoquer chez autrui ce dont autrui le menace »	comportements destructeurs, soit tournés vers les objets, soit vers l'autre
Le « démantèlement »	« attaque passive des processus de liaison »	les élèves papillonnent d'un espace à un autre, d'un objet à un autre, sans pouvoir y accorder un réel intérêt, sans pouvoir que l'autre puisse y accorder un intérêt qui pourrait devenir conjoint l'élève reste « accroché » à quelque chose mais d'une manière enfermante, aliénante, coupant du coup tout lien avec l'extérieur et donc l'autre
« l'insaisissable mollesse »	« une manière de se démanteler eux-mêmes et de devenir soudain mous comme des limaces, et ceci dans un but défensif »	Attaque le lien, rendant l'autre impuissant, en se laissant tomber au sol ou se comportant de façon équivalente en restant pourtant assis sur sa chaise

Ces manifestations autistiques de Nour, nous le verrons, la mettent provisoirement en situation de « hors-jeu ». Cette réalité amène le professeur à choisir différentes postures pour ramener Nour à l'action didactique. Ce sont donc les types de « défenses autistiques » que manifeste Nour et les processus de rééquilibration didactique qu'emploie le professeur qui seront les objets de cette troisième hypothèse. En effet, face à ces « hors-jeux », est-ce l'autorité du professeur, le contrat didactique ou la dynamique de jeu, le milieu qui permet à Nour de revenir à la réalité de l'action ? Ces épisodes de « hors-jeu » se sont produits dans toutes les parties jouées, comme le montre le tableau suivant :

Tableau 33 : *Nombre d'événements et épisodes en lien avec l'hypothèse 3*

	Séance du 26-01-21		Séance du 02-02-21		Séance du 09-02-21			Séance du 16-02-21		Séance du 09-03-21	
Nombre d'événements	2		2		3			4		4	
Episodes correspondants	TP 431	TP 485	TP 452	TP 460	TP 325	TP 391	TP 675	TP 278	TP 380	TP 192	TP 470
								TP 410	TP 426	TP 588	TP 622

Parmi tous ces épisodes ayant en commun des situations de « hors-jeu », j'ai choisi deux d'entre eux illustrant les deux dimensions de cette hypothèse, les types de « défenses autistique » ainsi que les réponses apportées par le professeur pour ramener Nour à l'action. Le premier est situé entre les TP 324 à 331 de la partie jouée du 09-02-21. Le second épisode emblématique se déroule entre les TP 196 et 212 de la partie jouée du 09-03-21.

7.1. L'épisode du masque

Le premier épisode emblématique se déroule durant la partie jouée du 09-02-21 entre les TP 324 et 331 (Annexe 12).

Tableau 34 : *Episode emblématique du masque*

324		P	Montée des eaux. Nous passons à trois. Non, c'est pas celles-ci qu'il faudra que tu retournes, c'est celles-là. Remets ton masque sur ton nez
325		N	Est-ce qu'il est joli mon masque?
326		P	Oui
327		N	J'en ai fait un nouveau
328		P	Aller c'est parti, trois îles.
329		N	Il est lavable trois fois.
330		P	Trois îles.
331		N	Les dunes de l'illusion.

Ce court épisode a lieu en toute fin du cinquième tour de jeu, joué par Nour. Ayant effectuée ses actions, Nour doit recevoir deux cartes trésor. La première d'entre elles est une carte « montée des eaux ». Comme le stipule la règle du jeu, cette carte l'empêche de recevoir une deuxième carte et le curseur de montée des eaux doit être monté d'un cran. Le professeur, au TP 324, signifie ce changement mésogénétique. Changement qui impose de tirer dorénavant trois cartes « inondation »

à la fin de chaque tour (« *Nous passons au niveau trois* »). Il termine son tour de parole en demandant explicitement à Nour de remettre correctement son masque chirurgicale (« *Remets ton masque sur ton nez* »). En réponse, Nour se fixe sur la question du masque et quitte le contexte de l'action. Se mettant en situation de hors-jeu, elle s'adresse au professeur en demandant si son masque est joli (TP 325). Ce hors-jeu devient donc « *inhibiteur de savoir* » (Desmonts et al, 2014), la réalité externe, par sans doute l'apparition de la carte montée des eaux et les conséquences qu'elle induit (Nour ne peut recevoir de deuxième carte et passage au niveau trois), devenant anxiogène pour elle. Afin de prendre en compte ce qui freine la chronogénèse et inhibe le savoir, le professeur, au TP 326, répond par l'affirmative à la sollicitation de Nour « *oui* ». Cependant Nour continue son association d'idée autour de la question du masque et ajoute, au TP 327, que celui-ci est nouveau. Le professeur, afin de ramener Nour au jeu et de rompre les défenses autistiques (démantèlement avec accrochage autour du masque), fait appel au contexte et à la réalité du milieu. Il tente ainsi, au TP 328, de relancer la chronogénèse et signifie qu'il faille retourner maintenant trois cartes inondation. Pour cela il utilise la formule « *aller c'est parti* », initiant la question d'une remise en mouvement, et le contexte de l'action « *trois nouvelles îles* ». Cet appel à continuer de jouer, n'a que peu d'impact sur la situation de hors-jeu et d'accrochage, puisque Nour, au TP 329, reste sur ce sujet et ajoute qu'il est lavable trois fois. En réponse, le professeur reste sur sa posture, et propose ainsi une résistance au processus autistique qui amène le hors-jeu. En effet, continuant à faire appel au milieu, il réitère l'action à effectuer pour continuer le jeu « *trois îles* » (TP 330). Cette dernière transaction, sans doute mise en acte, permet à Nour de lâcher ce qui faisait accrochage et de revenir à la réalité commune. En effet au TP suivant (TP 331), Nour nomme la première carte inondation retournée « *les dunes de l'illusion* ».

Dans ce premier épisode emblématique des événements en lien avec la troisième hypothèse de cette recherche, on voit que la mise hors-jeu est la conséquence d'une situation d'accrochage, d'un processus de démantèlement (défense autistique). Le hors-jeu devient inhibiteur de savoir, puisqu'il amène une rupture, un arrêt de la chronogénèse. En réponse le professeur commence par accueillir ce qui fait accrochage, puis fait appel à plusieurs reprises au milieu pour ramener Nour au jeu. Cette posture permet d'opposer une résistance au processus autistique de Nour.

Cependant dans le second épisode emblématique, nous verrons que la référence au milieu n'est pas toujours suffisante.

7.2. L'épisode de la carte « sac de sable »

Ce second épisode emblématique de la question du hors-jeu se situe entre les TP 196 et 212 de la partie jouée du 09-03-21 (Annexe 14).

Tableau 35 : Episode emblématique de la carte « sac de sable »

196		N	Oui bah t'as trop de chance que t'en as deux !
197		P	J'en ai deux, mais euh, ces sacs de sable, ils pourront t'aider
198		N	C'est pas juste
199		P	Alors, j'ai terminé mon tour de jeu, donc on retourne deux cartes inondation.
200		N	Là c'est pas juste
201		P	La tour de guet... Elle disparaît
202		N	Pas juste
203		P	La porte de cuivre... Elle disparaît... A toi de jouer... Alors...
204		N	Un... Et bah je m'arrête à un, en fait. Je m'arrête à un...
205	13,40	P	Tu peux pas faire quelque chose ? Si on reprend au départ. Tu étais sur la porte de fer, zéro action. Réfléchis, regarde, regarde les tuiles, regarde tes cartes, regarde mes cartes, regarde tout ce que tu peux faire.
206		N	hannnnnn (Nour souffle). T'as trop de chance, t'as deux sacs de sable
207		P	Ah oui, tu as beaucoup de sac de sable dans la tête là. Essaie de te concentrer sur ce que toi tu peux faire.
208	14,19	N	Moi, j'ai pas trop envie. Je veux passer mon tour
209		P	Non, tu peux pas passer ton tour.
210		N	Donc... bah... Un, et deux. Je m'arrête à deux. Ah, je suis tombée (Nour s'est penchée sur sa chaise jusqu'à basculer)
211		P	Donc un, tu t'es déplacée. Et deux... Deux, tu vas où ?
212		N	Là

Cet épisode de 17 tours de parole se situe entre la fin du deuxième tour de jeu, joué par le professeur et le début du tour de jeu 3, joué par Nour. Le professeur, comme le verbalise Nour au TP 196, possède deux cartes « sac de sable ». Dans cette transaction, Nour montre de la frustration de ne pas en posséder. Cela s'exprime par de l'interjection « bah » et le ton exclamatif. En réponse (TP 197), le professeur fait référence à la règle définitoire de cette modalité de jeu, qui permet d'utiliser cette carte à n'importe quel moment et donc peut aider tous les joueurs. Nour, non apaisée par la réponse apportée par le professeur, réitère sa frustration « c'est pas juste » (TP 198). Le professeur choisit, pour tenter de garder Nour dans la réalité de l'action, de faire référence au milieu, au jeu. Il signifie ainsi qu'il a terminé son tour de jeu et qu'il faut donc retourner deux nouvelles cartes inondation (TP 199). Cette référence au milieu ne permet pas à Nour de stopper son processus de démantèlement, défense autistique qui l'amène à rester fixée sur l'objet carte « sac de sable », rompant tout lien avec l'autre et le milieu de l'action. En effet aux TP 200 et 202, elle réitère son sentiment d'injustice (« là, c'est pas juste » / « c'est pas juste »). Le professeur tente à deux reprises de rompre cette mise hors-jeu en faisant référence au jeu et aux deux cartes inondation retournées. Ce n'est qu'en signifiant à Nour au TP 203, que c'est à elle de jouer (« à toi de jouer »), que celle-ci revient provisoirement à la réalité commune du jeu. Ainsi au TP 204, Nour commence son tour de jeu et effectue une première action. Pour signifier cela, elle utilise l'adjectif numéral « un ». Cependant elle arrête ici son action. En ajoutant l'interjection « bah », elle signifie qu'elle s'arrête là. Prise encore dans son accrochage, aliénant toute capacité à agir sur le milieu, elle se remet hors-jeu et sabote son tour de jeu « Et bah je m'arrête à un, en fait ». Le professeur tente, dès

lors, de résister à ce processus de démantèlement pour faire appel à « *la partie non autistique* » (Athanassiou-Popesco, 2017) de Nour. Pour cela, au TP 205, il s'adresse directement à l'élève en utilisant le pronom personnel « *tu* », lui évoque des éléments constitutifs du milieu « *les tuiles* », « *mes cartes* », « *tes cartes* » et lui demande de réfléchir aux actions qu'elle pourrait donc effectuer. Le professeur, dans cette transaction, fait toujours appel au milieu de l'action et non au contrat didactique, au système d'attente qui pourrait générer une posture d'autorité. Cependant cela ne semble pas suffire à rompre les défenses autistiques de Nour puisqu'en réponse, elle commence par souffler ostensiblement avec l'interjection « *hannnnnn* », puis réitère une nouvelle fois son sentiment d'injustice qui ne la quitte pas « *T'as trop de chance, t'as deux sacs de sable* ». Cette transaction amène le professeur à changer de posture. Au TP 207, il choisit de mettre des mots sur ce qui met hors-jeu Nour (« *Ah oui, tu as beaucoup de sac de sable dans la tête là* »). Car ici c'est bien le hors-jeu qui est « *inhibiteur de savoir* » (Desmots et al, 2014). Ainsi en prenant en compte ce qui met Nour hors-jeu, le professeur tente de mettre à distance les préoccupations de l'élève. Puis il fait appel explicitement au contrat didactique en demandant à Nour de se concentrer sur ce qu'elle pourrait effectuer comme action. Cette référence directe au contrat didactique amène chez Nour un positionnement plus rigide puisqu'elle tente de fuir le milieu de l'action en exprimant le fait qu'elle n'as pas envie et qu'elle veut passer son tour. Cette fuite, cette mise hors-jeu, participe encore au démantèlement. En effet c'est encore une tentative de rupture du lien avec l'autre et la réalité externe qui semble mettre Nour et son monde interne trop en difficulté. En réponse, l'enseignant reste dans une posture résistante et continue de faire appel au contrat didactique en signifiant que ça n'est pas possible de passer son tour (TP 209). Ainsi, Nour répond à la demande en effectuant, non sans résistance (interjections « *bon bah...* »), deux actions. Puis paroxysme du processus de démantèlement, elle finit par tomber de sa chaise. Cette chute qu'elle théâtralise « *Ah, je suis tombée* », s'apparente au processus « *d'insaisissable mollesse* » (défense autistique, Athanassiou-Popesco, 2017). Mais de manière paradoxale, ce n'est qu'en touchant physiquement le sol, que le principe de réalité s'est imposée à Nour et qu'elle a pu revenir au jeu, à la réalité commune.

Dans ce second épisode emblématique des événements en lien avec l'hypothèse 3, les mises hors-jeu de Nour sont inhibiteurs de savoir. Elles sont la conséquence de défenses autistiques massives (démantèlement et incroyable mollesse) qui empêchent, en partie, Nour de rester en lien avec l'autre et le milieu de l'action. L'enseignant dans un premier temps a tenté de faire appel au milieu, au jeu pour ramener Nour, puis a mis des mots sur ses accrochages et enfin a fait référence au contrat didactique (système d'attente). Mais ce n'est qu'en chutant physiquement de sa chaise, que les défenses autistiques ont pu tomber, s'effondrer, permettant à Nour de revenir à la réalité.

L'analyse des deux événements emblématiques de cette troisième hypothèse, montre que selon le degré des défenses autistiques mises en œuvre, les « hors-jeux » en conséquences sont plus ou

moins inhibiteurs de savoirs. Dans ces situations, la situation didactique par son contrat didactique (les attentes) et son milieu font plus ou moins barrages aux processus autistique en présence et permettant ainsi à Nour de revenir à la réalité commune.

L'ensemble des événements emblématiques traitant des trois hypothèses ont été présentés et analysés sous le prisme de dialectique contrat-milieu (Sensevy, 2007). Il convient désormais de discuter de chacune des hypothèses, de voir si celles-ci se vérifient ou non ou partiellement.

8. La discussion des hypothèses

Les difficultés que rencontrent Nour, au quotidien dans sa classe, se situent autour de sa capacité à rentrer en interaction avec l'autre et son environnement, à mettre du sens sur l'implicite, à inférer des états mentaux à l'autre, et enfin de répondre aux demandes de son enseignante et ne pas se mettre « hors-jeu ». Le choix de proposer à Nour, en séance d'aide pédagogique au CMP, la situation didactique de jeu coopératif, a tenté donc de répondre à ce qui fait obstacle pour elle, dans le but de faciliter sa vie d'élève et sa capacité d'apprendre dans sa classe de référence.

8.1. Discussion de l'hypothèse 1 : « La nécessité de coopérer dans ce type de jeu de société permettrait d'amener Nour, élève avec autisme, à rentrer en interaction avec son partenaire de jeu »

Après l'analyse des événements emblématiques se rapportant à cette hypothèse, il apparaît que la situation didactique de jeu coopératif amène Nour à rentrer en interaction avec l'autre et son environnement. Les épisodes classés dans les quatre catégories, montrent que Nour, dans les parties jouées, a fait preuve de coopération, a manifesté un accord ou un désaccord et a même questionné les actions du partenaire. Au fur et à mesure des parties vécues, les transactions dont elle est à l'initiative, ont attesté de sa construction de règles stratégiques où elle est en mesure de prendre le milieu évolutif et l'autre (le professeur) en compte. L'analyse des événements emblématiques retenus pour chacune des catégories a attesté que le milieu didactique offert par le jeu de société coopératif était suffisamment antagoniste et rétroactif (Sensevy, 2007) pour que s'opère un transfert de stratégies, d'actions, une modification du milieu (le nouveau) vers le contrat didactique (habitude). Ainsi dans ce « *jeu de savoir* » (Ibid), au fur et à mesure des situations de jeu rencontrées, Nour a fait avancer le temps des apprentissages en faisant évoluer le contrat didactique perpétuellement en mouvement à partir de ses interactions avec le milieu (les objets, l'environnement dans lequel je place aussi le professeur). Ainsi par les résultats obtenus, nous pouvons conclure que notre première hypothèse se vérifie. En effet le milieu choisi, par sa dimension coopérative, qui contraint Nour à rentrer en interaction avec le milieu et son partenaire

de jeu.

Cependant notre quatrième catégorie de déséquilibration didactique, montre, que par moment, les transactions initiées par Nour se désajustent. Le contrat didactique (système d'attente), tel qu'il est perçu par Nour, l'amène à ne plus prendre en compte le contexte du milieu et ainsi sortir du cadre des règles définitoires et stratégiques du jeu. Pour autant, cette réalité didactique, même si elle nuance les résultats, n'altère pas la validation de cette première hypothèse. En effet le milieu, même lorsque peut apparaître un processus de déséquilibration didactique, n'empêche pas Nour de rentrer en interaction avec son partenaire ; seules les interactions avec le milieu sont altérées, et ce de manière provisoire, puisque le professeur, par ses feed-back, peut rééquilibrer la situation, permettant à Nour de se réajuster, se raccorder avec le jeu de savoir.

8.2. Discussion de l'hypothèse 2 : « Le jeu de société coopératif contraindrait Nour à se mettre à la place de l'autre, le reconnaître différent de soi, interpréter ses intentions, donc à progresser dans ses compétences contribuant au développement de la théorie de l'esprit »

Cette deuxième hypothèse cherche à vérifier si la situation didactique de jeu de société par sa dimension coopérative permet à Nour de progresser dans sa capacité à inférer des états mentaux à l'autre, autrement dit à faire preuve de théorie de l'esprit.

Pour ce qui est des processus constitutifs de la théorie de l'esprit, les résultats restent mitigés. L'analyse des événements emblématiques a montré que Nour faisait preuve d'attention conjointe. Cette attention conjointe, première étape du développement de la théorie de l'esprit (Bachkine et Slachevsky, 2008), est très lié à l'environnement, au contexte du jeu coopératif : cette situation permet de dévoluer la responsabilité de la situation à Nour. Ce jeu de société coopératif, dans un contexte de séance d'aide pédagogique individuelle en CMP (tête à tête), suscite des transactions que Nour initie et atteste donc que cette compétence de TDE est disponible et ce de manière continue. On peut alors se demander si c'est la situation de jeu coopératif ou alors le dispositif de séance individuelle d'aide pédagogique qui permet à Nour de faire preuve d'attention conjointe. Il faudrait poursuivre l'expérience, mais dans un groupe d'élèves et étudier ce que ce changement d'environnement suscite.

La catégorie d'événements que j'ai appelée « exercice de TDE », amène à nuancer la vérification de cette hypothèse. En effet la demande de l'autre, un contrat didactique plus chargé en terme d'attente vient entacher la capacité de Nour à faire preuve de théorie de l'esprit. S'opère dans ces situations un processus de déséquilibration didactique (le poids du contrat didactique inhibant la capacité de Nour à prendre en compte le milieu) empêchant Nour d'accéder à sa capacité à inférer des états mentaux à l'autre en s'appuyant sur le contexte du milieu existant.

En revanche l'analyse des événements emblématiques des trois autres catégories a montré que dans la situation de jeu coopératif, Nour pouvait faire preuve de théorie de l'esprit. Donner une carte à l'autre, proposer une action, anticiper les besoins du partenaire, nécessitent bien de se décentrer, de faire preuve d'intersubjectivité (Golse, 2013), d'inférer des besoins et des états mentaux à l'autre (Duval, 2011). Dans ces cas précis, c'est le milieu particulier du jeu coopératif qui occasionne ces comportements, ces transactions. Le professeur, le contrat didactique, l'établissement des règles stratégiques n'étant là que pour appuyer, soutenir, conforter les démarches de l'élève. Ainsi pour conclure, nous pouvons dire que cette deuxième hypothèse s'en trouve validée.

8.3. Discussion de l'hypothèse 3 : « Les défenses autistiques qui amènent Nour à se mettre hors-jeu seraient contenues et inhibées par le jeu et sa dynamique »

Les événements emblématiques se rapportant à cette troisième hypothèse sont l'épisode du masque et celui de la carte « sac de sable ». Ces deux épisodes mettent en exergue des situations de hors-jeu de Nour ; le « hors-jeu » étant ici inhibiteur de savoir. Leur analyse autour de la dialectique contrat-milieu (Sensevy, 2007) montre clairement comment le processus de démantèlement, dû à une défense autistique, provoque une rupture du lien momentanée entre Nour et le milieu. Rupture ayant pour but de faire obstacle aux stimuli extérieurs, qui à ce moment semblent être trop envahissants pour elle. Ces mises « hors-jeu » de la situation didactique sont des conséquences directes de son trouble neuro-développemental et des défenses autistiques qui en sont le symptôme, la manifestation. Ces défenses autistiques sont de plusieurs ordres, « *le démantèlement* » d'une part et « *l'insaisissable mollesse* » (Athanassiou-Popesco, 2017) d'autre part. Toutefois cette recherche a montré comment, par quel canal, quel biais, ces défenses autistiques tombent ou du moins sont contenues, inhibées par le milieu et permet à Nour de revenir à l'action didactique.

L'analyse des deux épisodes montre que le professeur tente d'opposer une résistance aux processus autistiques de Nour. Il commence par accueillir ce qui fait « hors-jeu » (ses questions sur son masque chirurgicale ; l'objet carte « sac de sable »), puis fait systématiquement et à plusieurs reprises appel au milieu pour ramener Nour à la situation didactique. Cependant il s'avère que ces tentatives ne sont pas toujours suffisantes. L'épisode de la carte « sac de sable » montre que quand l'écoute, la réassurance, ainsi que la référence au milieu ne suffisent pas, l'enseignant doit faire appel au contrat (système d'attente), voir à un recadrage ferme. Cet épisode atteste aussi que les défenses autistiques quand elles sont trop prégnantes, empêchent Nour de revenir à la situation commune du jeu. Ce n'est que sa chute physique au sol, qui vient casser ce processus autistique, ce qui fait rupture et lui permet de reprendre lien avec son partenaire de jeu et avec le milieu de l'action. Dans ce contexte, ni le langage, ni la présence du professeur, ni le jeu en tant que milieu de l'action, ne peuvent éloigner les défenses autistiques. Même si le langage est indispensable pour

renouer la relation, il ne suffit pas.

Ainsi nous pourrions conclure que cette hypothèse ne se vérifie que partiellement. Que selon le degré et l'intensité des manifestations autistiques et des défenses mises en œuvre, du démantèlement qui en découle, le jeu dans sa dialectique contrat / milieu, n'est pas toujours assez contenant, assez inhibiteur pour ramener Nour à la partie.

CONCLUSION

La loi pour une école de la confiance du 26 juillet 2019 et le quatrième plan autisme (2018-2022) ont pour ambition d'amener les élèves, quel que soit leur singularité, leurs besoins, dans les écoles, dans les classes et vers les apprentissages. Ors la question de la scolarité des élèves porteurs d'autisme reste prégnante. En effet, en 2018, seulement 30% de ces enfants sont scolarisés à l'école maternelle et en moyenne moins de deux journées par semaine. En élémentaire, seuls 40% de ces enfants sont scolarisés en classe ordinaire (Autisme changeons la donne, Dossier de presse, 6 avril 2018). Au-delà de la présence effective de ces élèves dans les classes, se pose aussi la question de leur accompagnement, des compétences à travailler auprès de ce public à besoins éducatifs particuliers pour accéder aux apprentissages attendus. Il faut rappeler que l'autisme a pour particularité d'amener d'une part des déficits de la communication et des interactions sociales (déficit de réciprocité sociale ou émotionnelle ; déficit des comportements non verbaux ; déficit du développement, maintien de la compréhension des relations) et d'autre part un caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts (mouvements répétitifs ou stéréotypés ; intolérance aux changements, adhésion inflexible aux routines ; intérêts restreints ou fixes, anormaux dans leur intensité ou leur but ; hyper ou hypo sensibilité aux stimuli sensoriels) (Dyade autistique, DSM 5). Dans les classes, ces élèves à besoins éducatifs particuliers présentent ainsi des difficultés dans leur capacité à interagir avec l'autre et son environnement et à inférer des états mentaux à l'autre. Il convient donc aux enseignants, qu'ils soient spécialisés ou non, de prendre en compte ces singularités, plus ou moins prégnantes selon l'élève et son degré d'autisme, pour l'accompagner au mieux vers l'acquisition de compétences scolaires. C'est dans cette perspective de scolarisation des élèves présentant un autisme que l'unité d'enseignement externalisée, où a lieu l'étude, est pensée.

C'est dans ce cadre que se déroule cette recherche, à travers le cas de Nour, élève de CP ayant un trouble du spectre autistique. A travers ce cas particulier, la question soulevée dans cette recherche est de savoir si la situation didactique de jeu de société coopératif peut être un support pédagogique pertinent, pour permettre aux élèves présentant un autisme de progresser dans leur capacité d'interaction et de théorie de l'esprit. C'est pourquoi la problématique soulevée ici est : En quoi un jeu coopératif avec des règles définitoires et stratégiques, peut-il être un « milieu » suffisamment pertinent pour engager Nour à développer des transactions de manière ajustée ? (Sensevy, 2007)

Pour tenter de répondre à cette problématique, ont été réalisés des enregistrements audio de cinq séances d'aide pédagogique individuelle au CMP autour du même jeu coopératif « L'île interdite ». C'est à partir des transcriptions de ces séances qu'ont été analysées les transactions de Nour, afin de répondre à trois hypothèses :

- Hypothèse n°1 : La nécessité de coopérer dans ce type de jeu de société permettrait d'amener Nour, élève avec autisme, à rentrer en interaction avec son partenaire de jeu

(Golse, 2016 ; Olry-Louis, 2003, 2011).

- Hypothèse n°2 : Le jeu de société coopératif contraindrait Nour à se mettre à la place de l'autre, le reconnaître différent de soi, interpréter ses intentions, donc à progresser dans ses compétences contribuant au développement de la théorie de l'esprit. (Bachkine et Slachevsky, 2008 ; Duval, 2011).
- Hypothèse n°3 : Les défenses autistiques qui amènent Nour à se mettre hors-jeu seraient contenues et inhibées par le jeu et sa dynamique (Athanassiou-Popesco, 2017 ; Desmonts et al, 2014 ; Harrisson et St Charles, 2012).

L'analyse des événements emblématiques se rapportant à la première hypothèse ont permis de voir que celle-ci se vérifiait. Le jeu de société, par sa dimension coopérative amenant Nour, malgré ses troubles autistiques, à rentrer en interaction avec l'autre et son environnement.

La deuxième hypothèse, quant à elle se vérifie, mais semble être peu généralisable. En effet l'analyse des événements emblématiques se rapportant à cette hypothèse montre l'importance du contexte de séance (la dimension individuelle et le contexte de séances externalisées) dans la capacité ou non pour Nour de faire preuve de théorie de l'esprit. La conclusion de la discussion de cette hypothèse nous amenant à nous demander si Nour pourrait transposer ces capacités à inférer des états mentaux à l'autre dans un contexte de jeu avec un autre élève par exemple ou en situation de classe dans son école de référence. Rien n'est moins sûr. En effet dans les séances d'aide pédagogique individuelle en CMP, Nour bénéficie d'un étayage et d'une attention particulière de l'enseignant, permettant de poser le cadre et de faire par-excitation à tout stimulus altérant la présence psychique de Nour ou l'attention conjointe dans la séance.

La troisième hypothèse, quant à elle ne s'est vérifiée que partiellement. L'analyse des deux événements emblématiques a montré que selon le degré d'intensité des défenses autistiques mises en œuvre, le jeu par son milieu et son contrat parvenait plus ou moins à contenir ou inhiber les hors-jeux qui en résultent.

La situation didactique de jeu de société coopératif semble donc être un support pédagogique intéressant pour travailler avec des élèves porteurs d'autisme. Les résultats de cette recherche l'attestent. Cependant, pour monter en généralité, il conviendrait d'étendre cette étude en changeant des variables de ce dispositif. Proposer ce même jeu de société avec un groupe d'élève ou dans un autre lieu que le CMP, en classe par exemple, changerait sans doute beaucoup de choses dans la capacité ou non des élèves avec autisme, à interagir avec l'autre et son environnement et à faire preuve de théorie de l'esprit.

BIBLIOGRAPHIE

- Ahade, S. & Corato, C. (2018). Les groupes d'entraînement aux habiletés sociales pour les personnes présentant un tsa. *Le Journal des psychologues*, 353(1), 34-39.
<https://doi.org/10.3917/jdp.353.0034>
- Anzieu-Premmereur, C. (2006). Jouer avec Winnicott d'André Green [1]. *Revue française de psychanalyse*, vol. 70(3), 843-845. <https://doi.org/10.3917/rfp.703.0843>
- Athanassiou-Popesco, C. (2017). Les défenses autistiques. *Le Coq-héron*, 229, 101-117.
<https://doi.org/10.3917/cohe.229.0101>
- Bailly, R. (2001). Le jeu dans l'œuvre de D.W. Winnicott. *Enfances & Psy*, n°15(3), 41-45.
<https://doi.org/10.3917/ep.015.0041>
- Bakchine, S. & Slachevsky, A. (2008). Chapitre 23. Théorie de l'esprit. Dans : Francis Eustache éd., *Traité de neuropsychologie clinique* (pp. 429-438). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.eusta.2008.01.0429>
- Baudrit Alain. Apprentissage coopératif et entraide à l'école . In: *Revue française de pédagogie*, volume 153, 2005. pp. 121-149., www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_153_1_3400
- Brougère (2005b). Jouer/Apprendre . Paris : Economica.
- Caffieaux, C. (2009). Analyse des caractéristiques des feedback fournis par des enseignants d'école maternelle face aux prestations de leurs élèves. *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 32, n°1, 85-114.
- Caillois, R. (1958/1967). Les jeux et les hommes. Paris : Gallimard.
- Circulaire n° 2019-088 du 5-6-2019, *Ecole inclusive*. Circulaire de rentrée 2019
- Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche. In L. Allal & L. Mottier Lopez (éd.), *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 45-70). Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (2006). Chapitre 1. Qualitatif – Quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ?. Dans : Léopold Paquay éd., *L'analyse qualitative en éducation: Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 33-52). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2006.01.0033>
- Desmonts, M., Perraud, C. & Toullec-Théry, M. (2014). Gestion des hors-jeux et pratiques effectives de deux enseignantes spécialisées. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(1), 127-139. <https://doi.org/10.3917/nras.065.0127>
- Diatkine, G. (2012). Winnicott, le jeu, les mots. *Annuel de l'APF*, annuel 2012(1), 69-88.
<https://doi.org/10.3917/apf.121.0069>

- Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Laisney, M., Eustache, F. & Desgranges, B. (2011). La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge. *Revue de neuropsychologie*, volume 3(1), 41-51. <https://doi.org/10.3917/rne.031.0041>
- Dossier de presse, 6 avril 2018, *Autisme changeons la donne*
- Flame, É. (2012). Lacan, le langage et rien d'autre.... *Annuel de l'APF*, annuel 2012(1), 205-210. <https://doi.org/10.3917/apf.121.0205>
- Friedrich Janette. *La discussion du langage intérieur par L.S. Vygotskij*. In: Langue française, n°132, 2001. La parole intérieure. pp. 57-71; doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.2001.6315> https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_2001_num_132_1_6315
- Golse, B. & Eliez, S. (2007). À propos de l'autisme et des troubles envahissants du développement. Du « processus autistique » à l'autisme de scanner... [1]. *La psychiatrie de l'enfant*, 1(1), 29-60. <https://doi.org/10.3917/psy.501.0029>
- Golse, B. (2016). L'autisme infantile entre neurosciences et psychanalyse. *Figures de la psychanalyse*, 1(1), 121-134. <https://doi.org/10.3917/fp.031.0121>
- Gombert, A., Bernat, V. & Roussey, J. (2016). Albums de jeunesse pour le développement d'une théorie de l'esprit. *Enfance*, 3(3), 329-345. <https://doi.org/10.4074/S0013754516003050>
- Hamidi, C. (2012). De quoi un cas est-il le cas : Penser les cas limites. *Politix*, 100(4), 85-98. <https://doi.org/10.3917/pox.100.0085>
- Harrisson, B. & St-Charles, L. (2012). La structure de pensée autistique et la scolarisation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4(4), 59-74. <https://doi.org/10.3917/nras.060.0059>
- Juignet, P. (2003). Lacan, le symbolique et le signifiant. *Cliniques méditerranéennes*, n° 68(2), 131-144. <https://doi.org/10.3917/cm.068.0131>
- Le Grand, J.L. et Coulon, M.J. (coord.), « Implexité : implications et complexité », *Cahiers de la section des sciences de l'éducation de l'université de Genève*, no 72, 1993,p. 251-268.
- Loi n°2005-102 du 11 février 2005, *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*.
- Loi n.2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation, *pour la refondation de l'école de la République*
- Loi n.2019-791 du 26 juillet 2019, *pour une école de la confiance*
- Marcel, J., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer: De nouvelles pratiques enseignantes*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.marce.2007.01>
- Ministère de l'Education Nationale, *Ensemble pour l'école inclusive*. 18 juillet 2018

- Mucchielli, A. (2007). L'émergence du sens des situations à travers les systèmes humains d'interactions: Application restreinte des théories de l'énaction et de la cognition distribuée : vers une « agentification » des systèmes relationnels humains. *Revue internationale de psychosociologie*, vol. xiii(29), 163-199. <https://doi.org/10.3917/rips.029.0163>
- Mucchielli, A. (2007). Présentation du thème et des articles. *Revue internationale de psychosociologie*, vol. xiii(29), 5-10. <https://doi.org/10.3917/rips.029.0005>
- Musset M. et Thibert R. (2010). « École et Handicap : de la séparation à l'inclusion des enfants en situation de handicap ». Dossier d'actualité de la VST, n° 52, mars.
- Nader-Grosbois, N. & Thirion-Marissiaux, A. (2011). Principaux cadres théoriques à propos de la Théorie de l'esprit. Dans : Nathalie Nader-Grosbois éd., *La théorie de l'esprit: Entre cognition, émotion et adaptation sociale* (pp. 21-44). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.nader.2011.01.0021>
- Nivet, B. (2018). Les représentations des élèves comme leviers d'une démarche pédagogique inclusive. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 2(2), 115-128. <https://doi.org/10.3917/nresi.082.0115>
- Olry-Louis I, « Coopérer et apprendre par le dialogue – enjeux et perspectives », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 32/3 | 2003, mis en ligne le 08 juillet 2010, consulté le 23 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/2778> ; DOI :<https://doi.org/10.4000/osp.2778>
- Olry-Louis I., Soidet I, 2011, « Coopérer pour co-construire des savoirs : une approche différentielle », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 32/3 | 2003, mis en ligne le 10 mai, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/3319> ; DOI : 10.4000/osp.3319
- Olry-Louis I. 2011. Interactions à visées d'apprentissage et différences individuelles. Hugon Marie-Anne (dir.); Le Cunff Catherine (dir.). *Interactions dans le groupe et apprentissages*, Presses universitaires de Paris Ouest, pp. 31-41, halshs-00710631
- Pelloux, A., Farret, H., Le Run, J., Marchand, S., Taborelli, E. & Vouillon, V. (2018). Le monde de l'école pour les enfants autistes: Une expérience d'unité d'enseignement en école élémentaire. *Enfances & Psy*, 4(4), 135-146. <https://doi.org/10.3917/ep.080.0135>
- Pittiglio S., 2020, Aider les élèves dans leurs relations aux autres, Permettre à chacun d'occuper sa place d'élève, un défi pour l'école inclusive, Ressources n°22.
- Quatrième plan autisme 2018-2022
- Rebetez F., Amendola C., 2012, Jeux coopératifs : un espace créatif pour vivre la rencontre, revue pédagogique HEP Vaud, n°17.,

<https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/1462/article-Jeux%20coop%C3%A9ratifs.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Reverdy Catherine (2016). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=114&lang=fr>
- Romian Héléne. Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation, Michel Brossard, suivi d'un inédit en français de L. S. Vygotski, Traduit par Olga Anokhina et Michel Brossard, coll. Éducation et Didactiques, Presses universitaires du Septentrion, 2004. In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°31, 2005. L'évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique. pp. 236-242; https://www.persee.fr/doc/reper_11571330_2005_num_31_1_2674_t13_0236_0000_2
- Sautot, J.P. (2006). Jouer à l'école. Socialisation, culture, apprentissage. Grenoble : CRDP.
- Schneider M., Mercier A., mai 2005, Situation adidactique, situation didactique, situation-problème : circulation de concepts entre théorie didactique et idéologies pour l'enseignement. AFIRSE, Bordeaux, France. fhal-01995384ff
- Sensevy, G. (2007). *Agir ensemble – l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.
- Sensevy, G. (2011). Chapitre 4. Jeux d'apprentissage et jeux épistémiques. Dans : , G. Sensevy, *Le sens du savoir: Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique* (pp. 121-177). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Thommen, É. & Guidoux, A. (2011). De l'interaction sociale à la théorie de l'esprit : aspects du développement typique et atypique. *Enfance*, 1(1), 49-68. <https://doi.org/10.4074/S0013754511001054>
- Tisseron, S. & Bass, H. (2011). L'empathie, au cœur du jeu social [*]. *Le Journal des psychologues*, 286(3), 20-23. <https://doi.org/10.3917/jdp.286.0020>
- Toliou, A. (2011). Empathie et psychose. *Le Journal des psychologues*, 286(3), 35-38. <https://doi.org/10.3917/jdp.286.0035>
- Touchet, C., Pochon, R., Vandromme, L. & Ibernou, L. (2016). Langage et théorie de l'esprit : étude exploratoire auprès d'individus présentant une trisomie 21 ou un syndrome de Williams. *Carrefours de l'éducation*, 42(2), 171-186. <https://doi.org/10.3917/cdle.042.0171>
- Vion, R., *La communication verbale – Analyse des interactions*, Paris, Hachette, 1992.
- Winnicott D.W., 1971, *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Gallimard.

SOMMAIRE DES TABLEAUX

Tableau 1 : *Missions de l'enseignant spécialisé dans une UE d'un service de pédopsychiatrie*

Tableau 2 : *Articles de la convention Education Nationale / CESAME (Avenants 2018)*

Tableau 3 : *Projet d'aide pédagogique individualisé de Nour*

Tableau 4 : *Les étapes du développement de la TDE (d'après Bachkine et Slachevsky, 2008)*

Tableau 5 : *Feuille de route du jeu « L'île interdite »*

Tableau 6 : *Evolution des modalités de jeu et objectifs associés*

Tableau 7 : *Séance du 26-01-21, durée et nombre de TP dans chacune des phases*

Tableau 8 : *Séance du 02-02-21, durée et nombre de TP dans chacune des phases*

Tableau 9 : *Séance du 09-02-21, durée et nombre de TP dans chacune des phases*

Tableau 10 : *Séance du 16-02-21, durée et nombre de TP dans chacune des phases*

Tableau 11 : *Séance du 09-03-21, durée et nombre de TP dans chacune des phases*

Tableau 12 : *Nombre d'événements en lien avec l'hypothèse 1*

Tableau 13 : *Evénements en lien avec H1 relatifs à la coopération*

Tableau 14 : *Episode emblématique – catégorie coopération*

Tableau 15 : *Evénements en lien avec H1 relatifs à l'expression d'un accord, d'un désaccord ou d'un questionnement*

Tableau 16 : *Episode emblématique – catégorie accord, désaccord et questionnement*

Tableau 17 : *Evénements en lien avec H1 relatifs aux règles stratégiques*

Tableau 18 : *Episode emblématique – catégorie règles stratégiques*

Tableau 19 : *Evénements en lien avec H1 relatifs au processus d'équilibration didactique*

Tableau 20 : *Episode emblématique – catégorie transactions impactées par processus d'équilibration didactique*

Tableau 21 : *Nombre d'événements en lien avec l'hypothèse 2*

Tableau 22 : *Evénements en lien avec H2 relatifs à l'attention conjointe*

Tableau 23 : *Episode emblématique – catégorie attention conjointe*

Tableau 24 : *Evénements en lien avec H2 relatifs au don ou projet de don de cartes trésor*

Tableau 25 : *Episode emblématique – catégorie don ou projet de don de cartes trésor*

Tableau 26 : *Evénements en lien avec H2 relatifs à une proposition d'action*

Tableau 27 : *Episode emblématique – catégorie proposition d'action*

Tableau 28 : *Evénements en lien avec H2 relatifs à une anticipation des besoins ou désirs du partenaire*

SOMMAIRE DES SCHEMAS

Schéma 1 : *Tours de jeu de la partie du 26-01-21*

Schéma 2 : *Schématisation de la séance du 26-01-21*

Schéma 3 : *Tours de jeu de la partie du 02-02-21*

Schéma 4 : *Schématisation de la séance du 02-02-21*

Schéma 5 : *Tours de jeu de la partie du 09-02-21*

Schéma 6 : *Schématisation de la séance du 09-02-21*

Schéma 7 : *Tours de jeu de la partie du 16-02-21*

Schéma 8 : *Schématisation de la séance du 16-02-21*

Schéma 9 : *Tours de jeu de la partie du 09-03-21*

Schéma 10 : *Schématisation de la séance du 09-03-21*

Schéma 11 : *l'attention conjointe*

Schéma 12 : *Fausse croyance de premier ordre*

SOMMAIRE DES DIAGRAMMES

Diagramme 1 : Répartition du temps - Séance 1

Diagramme 2 : Répartition du temps - Séance 2

Diagramme 3 : Répartition du temps - Séance 3

Diagramme 4 : Répartition du temps - Séance 4

Diagramme 5 : Répartition du temps - Séance 5

ANNEXES

Annexe 1 : Bulletin officiel numéro 17 du 23 avril 2009

Annexe 2 : Loi de refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013

Annexe 3 : Convention Education Nationale/CESAME – Avenants 2018.

Annexe 4 : Fiche de poste

Annexe 5 : Projet pédagogique de l'unité d'enseignement (période 2015-2019)

Annexe 6 : Projet pédagogique de l'unité d'enseignement (période 2019-2022)

Annexe 7 : présentation du jeu « Ghots fightin' treaser hunters »

Annexe 8 : Règle du jeu « L'île interdite »

Annexe 9 : Présentation du jeu « Hanabi »

Annexe 10 : La transcription de la séance du 26-01-21

Annexe 11 : La transcription de la séance du 02-02-21

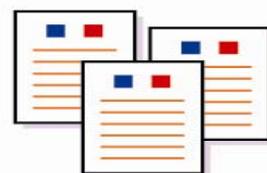
Annexe 12 : La transcription de la séance du 09-02-21

Annexe 13 : La transcription de la séance du 16-02-21

Annexe 14 : La transcription de la séance du 09-03-21

Annexe 15 : Les phases préliminaires des cinq séances enregistrées

ANNEXES



Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2009

Sommaire

Enseignements élémentaire et secondaire

Baccalauréat (RLR : 544-0a ; 544-1a)

Baccalauréat général et baccalauréat technologique
décret n° 2009-380 du 3-4-2009 - J.O. Du 5-4-2009 (NOR : MENE0830771D)

Baccalauréat (RLR : 544-0a ; 544-1a)

Épreuves du baccalauréat général et modalités du passage des épreuves du second groupe pour les candidats en situation de handicap autorisés à étaler le passage des épreuves de l'examen
arrêté du 3-4-2009 - J.O. Du 5-4-2009 (NOR : MENE0830823A)

Baccalauréat (RLR : 544-0a ; 544-1a)

Épreuves du baccalauréat technologique et modalités du passage des épreuves du second groupe pour les candidats en situation de handicap autorisés à étaler le passage des épreuves de l'examen
arrêté du 3-4-2009 - J.O. Du 5-4-2009 (NOR : MENE0830826A)

Baccalauréat (RLR : 544-1c)

Baccalauréat technologique techniques de la musique et de la danse - session 2009
note de service n° 2009-056 du 16-4-2009 (NOR : MENE0900291N)

Établissements (RLR : 516-0)

Création et organisation d'unités d'enseignement dans les établissements et services médico-sociaux ou de santé
arrêté du 2-4-2009 - J.O. Du 8-4-2009 (NOR : MENE0903289A)

Activités éducatives (RLR : 554-9)

Campagne de la Quinzaine de l'école publique
note de service n° 2009-054 du 14-4-2009 (NOR : MENE0900288N)

Personnels

Mouvement (RLR : 631-1)

Nomination sur les emplois fonctionnels supérieurs d'inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale et d'inspecteurs d'académie adjoints
note de service n° 2009-055 du 25-3-2009 (NOR : MEND0900281N)

Mouvement du personnel

Nomination

Commission administrative paritaire des attachés d'administration de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur affectés dans les services centraux relevant des ministres chargés de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la jeunesse et des sports
arrêté du 20-4-2009 (NOR : MENA0900298A)

Nominations

Composition du bureau de vote pour les élections à la commission administrative paritaire des administrateurs civils
arrêté du 20-4-2009 (NOR : MEND0900299A)

Nominations

Comité technique paritaire central institué auprès du secrétaire général
arrêté du 20-4-2009 (NOR : MENA0900292A)

Informations générales

Vacances de postes

Directeurs des Centres départementaux de documentation pédagogique
avis du 15-4-2009 (NOR : MENY0900289V)

Vacance de poste

Délégué académique à la formation continue de l'académie de Montpellier
avis du 6-4-2009 (NOR : MEND0900280V)

Vacance de poste

Responsable de formations à l'institut de Lyon du Centre national d'enseignement à distance
avis du 14-4-2009 (NOR : MENY0900284V)

Vacance de poste

Formateur en langue anglaise au Centre national de formation aux langues et à l'international de la gendarmerie de Rochefort
avis du 14-4-2009 (NOR : MENH0900286V)

Enseignements élémentaire et secondaire

Baccalauréat

Baccalauréat général et baccalauréat technologique

NOR : MENE0830771D

RLR : 544-0a ; 544-1a

décret n° 2009-380 du 3-4-2009 - J.O. du 5-4-2009

MEN - DGESCO A1-3

Vu code de l'action sociale et des familles, not. art. L. 114 ; code de l'éducation, not. art. L.112-4, D.334-8, D.334-13, D.334-14, D. 336-8, D. 336-13, D. 336-14, D. 336-28, D. 336-40 et D.351-27 ; avis du CNEA du 8-7-2008 ; avis du Conseil national consultatif des personnes handicapées du 15-10-2008 ; avis du CSE du 27-11-2008 ; avis du Comité interprofessionnel consultatif du 8-12-2008

Article 1 - Il est ajouté à la fin du dernier alinéa des articles D. 334-8, D.336-28 et D. 336-40 du code de l'éducation la phrase suivante :

« Pour ces candidats, la présentation des épreuves du second groupe de l'examen fait l'objet d'aménagements dans les conditions fixées par arrêté du ministre chargé de l'éducation. ».

Article 2 - Il est ajouté à la fin du dernier alinéa de l'article D. 336-8 la phrase suivante :

« Pour ces candidats, la présentation des épreuves du second groupe de l'examen fait l'objet d'aménagements dans les conditions fixées par arrêté du ministre chargé de l'éducation ou, pour la série S.T.A.V., par arrêté du ministre chargé de l'agriculture ».

Article 3 - Le premier alinéa des articles D. 334-13 et D. 336-13 est modifié comme suit :

1°) entre les mots « le ministre chargé des sports » et les mots « peuvent conserver », sont insérés les mots « et les candidats scolarisés à l'école de danse de l'Opéra national de Paris » ;

2°) entre les mots « peuvent conserver, » et les mots « sur leur demande », sont insérés les mots « après un échec à l'examen » ;

3°) après les mots « notes égales ou supérieures à 10 qu'ils ont obtenues » sont ajoutés les mots « à ces épreuves. ».

Article 4 - Au premier alinéa des articles D. 334-14 et D. 336-14, après les mots « le bénéfice des notes qu'ils ont obtenues », sont ajoutés les mots « à ces épreuves. ».

Article 5 - Les dispositions du présent décret s'appliquent à compter de la session 2009 des examens du baccalauréat général et du baccalauréat technologique.

Article 6 - Le ministre de l'Éducation nationale et le ministre de l'Agriculture et de la Pêche sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 3 avril 2009

François Fillon

Par le Premier ministre :

Le ministre de l'Éducation nationale

Xavier Darcos

Le ministre de l'Agriculture et de la Pêche

Michel Barnier

Enseignements élémentaire et secondaire

Baccalauréat

Épreuves du baccalauréat général et modalités du passage des épreuves du second groupe pour les candidats en situation de handicap autorisés à étaler le passage des épreuves de l'examen

NOR : MENE0830823A
RLR : 544-0a ; 544-1a
arrêté du 3-4-2009 - J.O. du 5-4-2009
MEN - DGESCO A1-3

Vu code de l'action sociale et des familles, not. art. L. 114 ; code de l'éducation, not. art. L.112-4, D.334-8 et D.351-27 ; A. du 15-9-1993 mod. ; A. du 17-3-1994, mod., modifiant et complétant A. du 15-9-1993 ; avis du CSE du 27-11-2008 ; avis du Conseil national consultatif des personnes handicapées du 3-12-2008

Article 1 - Après l'article 7 de l'arrêté du 17 mars 1994 susvisé, il est **inséré** un article 7-1, rédigé comme suit :
« Les candidats qui présentent un handicap tel que défini à l'article L. 114 du code de l'action sociale et des familles et qui sont autorisés à étaler sur plusieurs sessions le passage de la totalité des épreuves de l'examen conformément à l'article D. 334-8 du code de l'éducation sont également autorisés à étaler le passage des épreuves du second groupe dans les conditions suivantes.

En fonction du relevé des notes qui lui est remis après la délibération du jury sur la série d'épreuves du premier groupe qu'il a passées lors d'une session, le candidat peut faire le choix, par anticipation de la totalité de ses résultats au premier groupe d'épreuves et de la décision finale du jury, de se présenter à une ou deux épreuves de contrôle correspondant aux disciplines dans lesquelles il a passé l'épreuve du premier groupe lors de la même session.

À l'issue du passage de la totalité des épreuves du premier groupe, et si la décision finale du jury l'autorise à s'y présenter, le candidat fait le choix définitif de la ou des deux épreuves de contrôle qu'il retient au titre des épreuves du second groupe. Lorsque ce choix définitif porte sur des disciplines pour lesquelles il a déjà subi l'épreuve de contrôle par anticipation, les résultats qu'il y a obtenus sont immédiatement pris en compte par le jury au titre du second groupe. Dans le cas contraire, le candidat confirme qu'il renonce définitivement aux résultats de la ou des deux épreuves de contrôle passées par anticipation qu'il ne souhaite pas conserver et passe, lors de la session où le jury a rendu sa décision finale, la ou les deux épreuves correspondant à ses choix.

Quel que soit le nombre de sessions accordé au candidat pour étaler la totalité des épreuves du premier groupe de l'examen, il ne peut passer qu'une épreuve de contrôle par discipline évaluée au premier groupe d'épreuves. De même, le nombre total des épreuves de contrôle que le candidat peut conserver au titre du second groupe d'épreuves est limité à deux.».

Article 2 - Les dispositions du présent arrêté entrent en application à compter de la session 2009 de l'examen du baccalauréat général.

Article 3 - Le directeur général de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 3 avril 2009

Pour le ministre de l'Éducation nationale
et par délégation,
Le directeur général de l'enseignement scolaire
Jean-Louis Nembrini

Enseignements élémentaire et secondaire

Baccalauréat

Épreuves du baccalauréat technologique et modalités du passage des épreuves du second groupe pour les candidats en situation de handicap autorisés à étaler le passage des épreuves de l'examen

NOR : MENE0830826A

RLR : 544-0a ; 544-1a

arrêté du 3-4-2009 - J.O. du 5-4-2009

MEN - DGESCO A1-3

Vu code de l'action sociale et des familles, not. art. L. 114 ; code de l'éducation, not. art. L.112-4, D.336-8, D.336-28, D. 336-40 et D.351-27 ; A. du 15-9-1993 mod. ; A. du 17-3-1994, mod., modifiant et complétant A. du 15-9-1993 ; avis du CSE du 27-11-2008 ; avis du Conseil national consultatif des personnes handicapées du 3-12-2008 ; avis du Comité interprofessionnel consultatif du 8-12-2008

Article 1 - Après l'article 7 de l'arrêté du 17 mars 1994 susvisé, il est **inséré** un article 7-1, rédigé comme suit :
« Les candidats qui présentent un handicap tel que défini à l'article L.114 du code de l'action sociale et des familles et qui sont autorisés à étaler sur plusieurs sessions le passage de la totalité des épreuves de l'examen conformément à l'article D. 336-8 du code de l'éducation sont également autorisés à étaler le passage des épreuves du second groupe dans les conditions suivantes.

En fonction du relevé des notes qui lui est remis après la délibération du jury sur la série d'épreuves du premier groupe qu'il a passées lors d'une session, le candidat peut faire le choix, par anticipation de la totalité de ses résultats au premier groupe d'épreuves et de la décision finale du jury, de se présenter à une ou deux épreuves de contrôle correspondant aux disciplines dans lesquelles il a passé l'épreuve du premier groupe lors de la même session.

À l'issue du passage de la totalité des épreuves du premier groupe, et si la décision finale du jury l'autorise à s'y présenter, le candidat fait le choix définitif de la ou des deux épreuves de contrôle qu'il retient au titre des épreuves du second groupe. Lorsque ce choix définitif porte sur des disciplines pour lesquelles il a déjà subi l'épreuve de contrôle par anticipation, les résultats qu'il y a obtenus sont immédiatement pris en compte par le jury au titre du second groupe.

Dans le cas contraire, le candidat confirme qu'il renonce définitivement aux résultats de la ou des deux épreuves de contrôle passées par anticipation qu'il ne souhaite pas conserver et passe, lors de la session où le jury a rendu sa décision finale, la ou les deux épreuves correspondant à ses choix.

Quel que soit le nombre de sessions accordé au candidat pour étaler la totalité des épreuves du premier groupe de l'examen, il ne peut passer qu'une épreuve de contrôle par discipline évaluée au premier groupe d'épreuves. De même, le nombre total des épreuves de contrôle que le candidat peut conserver au titre du second groupe d'épreuves est limité à deux. »

Article 2 - Les dispositions du présent arrêté entrent en application à compter de la session 2009 de l'examen du baccalauréat technologique.

Article 3 - Le directeur général de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 3 avril 2009

Pour le ministre de l'Éducation nationale
et par délégation,
Le directeur général de l'enseignement scolaire
Jean-Louis Nembrini

Enseignements élémentaire et secondaire

Baccalauréat

Baccalauréat technologique techniques de la musique et de la danse - session 2009

NOR : MENE0900291N

RLR : 544-1c

note de service n° 2009-056 du 16-4-2009

MEN - DGESCO A1-3

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; au directeur du service interacadémique des examens et concours d'Île-de-France ; aux inspectrices et inspecteurs d'academie-inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux chefs d'établissement ; aux professeures et professeurs

Conformément aux dispositions de l'arrêté du 16 février 1977 portant règlement du baccalauréat technologique techniques de la musique et de la danse, vous voudrez bien trouver en annexe, la liste des morceaux imposés, pour l'épreuve d'exécution instrumentale et pour l'épreuve d'exécution chorégraphique en vue de la session 2009 du baccalauréat.

Pour le ministre de l'Éducation nationale
et par délégation,
Le directeur de l'enseignement scolaire
Jean-Louis Nembrini

Annexe
Option musique : Exécution instrumentale

Instrument	Titre	Auteur	Éditeur
Accordéon	Sonate « Et expecto » (2ème mouvement)	S. Gubaïdulina	Musyka Bajana /Schmülling
Alto	Cinq caprices sur Cervantes (2ème et 3ème)	Hermann Reutter	Schott
Basson	Deux pièces brèves	Maguy Lovano	Combre
Batterie	Monk's dream (extrait de Beyond bop drumming)	John Riley	Manhattan Music
Chant	Du soir au lendemain (extrait de «Café Théâtre» ; mélodie transposable)	Michel Decoust	Salabert
Clarinete	Lied	L. Berio	Universal Edition
Clavecin	Quatre Études	Boris Blacher	Bote & Bock
Contrebasse	Jeux (« Panorama du contemporain », vol 3)	J. Richer	Billaudot
Cor	2 soliloques (un au choix)	E. Lejet	Amphion
Cornet	Étude n°3 « Pezel » (2ème cahier des 40 études contemporaines)	G. Herbillion	Billaudot
Flûte à bec alto	Styx	Thierry Lancino	Amphion
Flûte à bec ténor-soprano	Études et inventions : Inventions 2 et 4	Etienne Rolin	Lemoine
Flûte traversière	Eolia (pages 1 et 2)	Ph. Hurel	Billaudot
Guitare	Tarentos	L. Brouwer	Eschig
Harpe	Stretto	P. Marcland	E.M.T.
Harpe celtique	Sur l'étang	D. Succari	Harposphère
Hautbois	Agression	A. Cailleret	International Music Diffusion
Jazz	Interprétation du standard "Just friends"		Au choix
Luth	Fantaisie sur un thème de Schütz pour luth renaissance ; Thème et variations 2,8,10,12,13	Guy Morançon	Manuscrit disponible à la DMDTS
Musique traditionnelle	Interprétation d'une danse ou suite de danse ressortant d'une esthétique fondamentalement différente de celle que le candidat a choisie dans le cadre de son autre épreuve d'exécution instrumentale		
Ondes Martenot	Concerto pour ondes martenot (un mouvement au choix)	M. Landowski	Choudens
Orgue	Jeux d'orgue (n°1 et 2)	J. Guillou	Universal Edition
Percussion	Generalife (ext. des 5 pièces pour marimba)	E. Sejourne	Leduc
Piano	6 encores : 3 extraits : «brin, leaf, erdenklavier»	L. Berio	Universal Edition
Saxophone	Horoscope	M.H. Fournier	Combre
Trombone ténor	Canzone (n°1, 2, 5, 6, 7, 8)	A. Bon	Amphion
Trombone basse	Canzone (n°1, 2, 3, 5, 6, 8)	A. Bon	Amphion
Trompette	Étude n°3 «Pezel» (2ème cahier des 40 études contemporaines)	G. Herbillion	Billaudot
Tuba ténor - saxhorn	Waltz for Mippy III	L. Bernstein	Amberson/Schirmer (42253 C)
Tuba basse	Gamma	Hannes Zerbe	Verlag Neue Musik NM 422
Viole de gambe	Sonate pour viole de gambe : adagio, presto	F. Knights	Manuscrit disponible à la DMDTS
Violon	Incantation pour violon seul	A. Jolivet	Billaudot
Violoncelle	Prélude de la suite N° 2	N. Bacri	Durand

Option musique : Électroacoustique

Réalisation d'une étude électroacoustique

Le sujet est disponible à la direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles, 53 rue Saint-Dominique, 75007 Paris, auprès de : Geneviève Meley-Othoniel : téléphone : 01 40 15 88 62, fax : 01 40 15 89 80, mël : genevieve.meley-othoniel@culture.gouv.fr

Option danse : Exécution chorégraphique

Danse classique

Fin du 1er cycle, garçon et fille : Variation n° 1

Chorégraphe : Georgina Ramos
Compositeur-interprète : Christophe Gras
Danseuse : Clémentine Parmentier

Fin du 2ème cycle, examen d'entrée en CEPI, garçon : Variation n° 2

Chorégraphe : Henri Charbonnier
Compositeur : Johannes Brahms
Interprète musical : Romano Pallottini
Danseur : Simon Courchel

Fin du 2ème cycle, examen d'entrée en CEPI, fille : Variation n° 3

Chorégraphe : Élisabeth Maurin
Compositeur-interprète : Éllina Akimova
Danseuse : Laura Bachman

Fin du 3ème cycle, baccalauréat TMD', EAT/DNOP, garçon : 1ère option : Variation n° 4

Chorégraphe : Bertrand D'At
Compositeur : Robert Schumann
Interprète : Hubert Villette
Danseur : Brigel Gjoka

Fin du 3ème cycle, baccalauréat TMD', EAT/DNOP, garçon : 2ème option : Variation n° 5

Chorégraphe : Daniel Agesilas
Compositeur-interprète : Laurent Choukroun
Danseur : Arnaud Mahouy

Fin du 3ème cycle, baccalauréat TMD', EAT/DNOP, fille : 1ère option : Variation n° 6

Chorégraphe : Peter Van Dyk
Chorégraphie remontée par : Claire Feranne
Compositeur : Franz Schubert
Interprète : Vessela Pelovska
Danseuse : Camille de Bellefon

Fin du 3ème cycle, baccalauréat TMD', EAT/DNOP, fille : 2ème option : Variation n° 7

Chorégraphe : Danièle Lesschaeve
Compositeur-interprète : Éllina Akimova
Danseuse : Anissa Bruley

Danse contemporaine

Fin du 1er cycle, garçon et fille : Variation n° 8

Chorégraphe : Claire Plenat
Compositeur : Domenico Scarlatti
Interprète : Natacha Melkomian
Danseuse : Clara Wolff

Fin du 2ème cycle, examen d'entrée en CEPI, garçon : Variation n° 9

Chorégraphe : Maïté Fossen
Compositeur-interprète : Alain Lithaud
Danseur : Victor Escoffier

Fin du 2ème cycle, examen d'entrée en CEPI, fille : Variation n° 10

Chorégraphe : Florence Vitrac
Compositeur-interprète : Sylvain Griotto
Danseuse : Georgia Ives

Fin du 3ème cycle, baccalauréat TMD', EAT/DNOP, garçon : 1ère option : Variation n° 11

Chorégraphe : Jean-Claude Gallotta
Musique : sans musique
Danseur : Thierry Verger

Fin du 3ème cycle, baccalauréat TMD', EAT/DNOP, garçon : 2ème option : Variation n° 12

Chorégraphe : Christian Canciani
Compositeur-interprète : Éric Delbouys
Danseur : Simon Courchel

Fin du 3ème cycle, baccalauréat TMD', EAT/DNOP, fille : 1ère option : Variation n° 13

Chorégraphe : Dominique Bagouet
Chorégraphie remontée par : Sylvain Prunenec
Musique : Anthologie Al-Ala musique andaluci-marocaine NÛBA GHARÎBAT AL-HUSAYN, orchestre Al-Brihi de Fès. Collection Inédit/Maison des Cultures du Monde
Danseuse : Édith Christoph

Fin du 3ème cycle, baccalauréat TMD', EAT/DNOP, fille : 2ème option : Variation n° 14

Chorégraphe : Foofwa D'imobilite
Compositeur-interprète : Alan Sondheim
Danseuse : Ruth Childs

Danse jazz**Fin du 1er cycle, garçon et fille : Variation n° 15**

Chorégraphe : Christelle Comte Andali
Compositeur-interprète : Morton Potash
Danseuse : Hélia De Barros Alves

Fin du 2ème cycle, examen d'entrée en CEPI, garçon : Variation n° 16

Chorégraphe : Thierry Boyer
Compositeur-interprète : Jérôme Viollet
Danseur : Raphaël Canet

Fin du 2ème cycle, examen d'entrée en CEPI, fille : Variation n° 17

Chorégraphe : Corinne Bataille
Compositeur-interprète : Stéphane Mondesir
Danseuse : Eléa Vachez

Fin du cycle secondaire, baccalauréat TMD', EAT/DNOP, fille et garçon : Variation n° 18 - 1ère option :

Chorégraphe : Donald MAC Kayle
Chorégraphie remontée par : Daniel Housset
Musique : «Traditional chain gang songs» arrangement Donald Mac Kayle et Alan Terricciano. Chanteur soliste Léon Bibb
Danseuse : Marianne Isson

Fin du cycle secondaire, baccalauréat TMD', EAT/DNOP, garçon : 2ème option : Variation n° 19

Chorégraphe : Angelo Monaco

Danseur : Jean-Luc Pacaud

Compositeur-interprète : Patrice Paoli

Fin du cycle secondaire, baccalauréat TMD', EAT/DNOP, fille : 2ème option : Variation n° 20

Chorégraphe : Hubert Petit-Phar

Compositeur-nterprète : Frédéric Bintner

Danseuse : Delphine Cammal

Enseignements élémentaire et secondaire

Établissements

Création et organisation d'unités d'enseignement dans les établissements et services médico-sociaux ou de santé

NOR : MENE0903289A

RLR : 516-0

arrêté du 2-4-2009 - J.O. du 8-4-2009

MTS / AGR / SJS / MEN - DGESCO

Vu code de l'éducation, not. art. L. 351-1 et D. 351-17 à D. 351-20 ; code de l'action sociale et des familles ; code de la santé publique ; code rural, not. art. L. 810-1, L. 811-8 et L. 813-1 ; D. n°78-254 du 8-3-1978 ; D. n°78-441 du 24-3-1978 ; avis du CSE du 22-5-2008 ; avis du CNEA du 8-7-2008 ; avis du Conseil national consultatif des personnes handicapées du 15-4-2008

Article 1 - a) Les unités d'enseignement définies aux articles D. 351-17 et 18 du code de l'éducation mettent en œuvre tout dispositif d'enseignement visant à la réalisation des projets personnalisés de scolarisation des élèves handicapés ou souffrant d'un trouble de la santé invalidant, prévus à l'article D. 351-5 du code de l'éducation, dans le cadre des établissements et services médico-sociaux mentionnés au 2° du I de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles ou des établissements de santé mentionnés au livre 1er de la sixième partie du code de la santé publique.

b) Les classes décrites au deuxième alinéa de l'article L. 442-12 du code de l'éducation, qui existent au sein des établissements mentionnés au 1°, sont assimilées à des unités d'enseignement.

Article 2 - La convention prévue à l'article D. 351-18 du code de l'éducation précise notamment :

- a) Le projet pédagogique de l'unité d'enseignement : ce projet, élaboré par les enseignants de l'unité d'enseignement, constitue un volet du projet de l'établissement ou service médico-social, ou du pôle de l'établissement de santé. Il est élaboré à partir des besoins des élèves dans le domaine scolaire, définis sur la base de leurs projets personnalisés de scolarisation. Il s'appuie sur les enseignements que ces élèves reçoivent dans leur établissement scolaire de référence défini à l'art D. 351-3 du code de l'éducation ou dans l'établissement scolaire dans lequel ils sont scolarisés afin de bénéficier du dispositif adapté prévu par leur projet personnalisé de scolarisation. Pour les élèves pris en charge par un établissement de santé, ce projet pédagogique tient compte du projet de soins.

Ce projet pédagogique décrit les objectifs, outils, démarches et supports pédagogiques adaptés permettant à chaque élève de réaliser, en référence aux programmes scolaires en vigueur, en complément ou en préparation de l'enseignement reçu au sein des établissements scolaires, les objectifs d'apprentissage fixés dans son projet personnalisé de scolarisation à la suite des évaluations conduites notamment en situation scolaire, en application de l'article D. 351-6 du code de l'éducation. Il tient compte du ou des modes de communication retenus en fonction du choix effectué par les familles des jeunes déficients auditifs, en application des dispositions de l'article R. 351-25 du code de l'éducation.

- b) Les caractéristiques de la population des élèves qui bénéficient des dispositifs mis en œuvre par l'unité d'enseignement, notamment leur âge et la nature de leurs troubles de santé invalidants ou de leur handicap.

- c) L'organisation de l'unité d'enseignement, portant sur :

- . la nature et les niveaux des enseignements dispensés en référence aux cycles correspondants dans l'enseignement scolaire ;
- . la nature des dispositifs mis en œuvre pour rendre opérationnel le projet personnalisé de scolarisation des élèves, et notamment : aides spécifiques apportées au sein d'un établissement scolaire ou dans le cadre d'un service hospitalier ; collaborations particulières établies avec certains établissements scolaires, en précisant dans ce dernier cas les établissements concernés, les modalités pratiques des interventions au sein des locaux scolaires et les lieux d'intervention ; enseignement dispensé dans le cadre de l'établissement médico-social ou de santé.

- d) Les modalités de coopération entre les enseignants exerçant dans les unités d'enseignement et les enseignants des écoles ou établissements scolaires concernés par la convention : cette coopération porte notamment sur l'analyse et le suivi des actions pédagogiques mises en œuvre, leur complémentarité, ainsi que sur les méthodes pédagogiques adaptées utilisées pour les réaliser. Elle porte également sur les modalités de travail en commun : fréquence, composition et organisation des réunions pédagogiques.
- e) Les moyens d'enseignement dont sont dotées les unités d'enseignement :
 - 1° Ils sont fixés par l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, sous l'autorité du recteur d'académie, sous la forme d'une dotation globale en heures d'enseignement qui tient compte notamment :
 - du nombre d'élèves scolarisés au titre de l'unité d'enseignement, que cette scolarisation ait lieu au sein des locaux de l'établissement médico-social ou de santé ou bien qu'elle prenne la forme d'actions de soutien aux élèves par les enseignants de l'unité d'enseignement, dispensées dans l'établissement scolaire de ceux-ci ;
 - des caractéristiques de l'établissement ou du service ;
 - du nombre de groupes constitués en fonction des niveaux d'enseignement dispensés et des besoins particuliers des élèves ou du nombre d'élèves suivis et du lieu de ce suivi (domicile, établissement scolaire) ;
 - des modalités de déroulement de la scolarité et des objectifs inscrits dans les projets personnalisés de scolarisation ;
 - de la durée et du lieu de scolarisation des élèves ;
 - des obligations réglementaires de service des enseignants ;
 - des besoins d'articulation et de concertation entre l'ensemble des acteurs des projets personnalisés de scolarisation, notamment les enseignants.

Le recteur peut, sur proposition de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, solliciter le directeur régional de l'agriculture et de la forêt pour l'affectation de moyens d'enseignement à l'unité s'agissant des enseignements relevant spécifiquement du ministère de l'agriculture.

2° Pour les établissements ou services accueillant des élèves déficients sensoriels visés aux articles D. 312-98, D. 312-105, D. 312-111 et D. 312-117 du code de l'action sociale et des familles, le nombre d'enseignants affectés à l'unité d'enseignement est établi par le préfet de département, en référence aux critères énoncés à l'alinéa précédent et en cohérence avec les éléments retenus par lui, notamment le projet d'établissement, lors de la détermination du budget de ces établissements ou services.

3° Cette allocation de moyens, déterminée conformément aux dispositions des précédents alinéas, est examinée dans le cadre du groupe technique départemental prévu par l'article D 312-10-13 du code de l'action sociale et des familles.

4° La nature des postes d'enseignants affectés à l'unité d'enseignement est déterminée en fonction du projet pédagogique de l'unité. Il peut s'agir de postes de personnels enseignants du premier degré ou du second degré, de maîtres agréés, ou dans les unités d'enseignement des établissements ou services accueillant des élèves déficients sensoriels visés aux articles D. 312-98, D. 312-105, D. 312-111 et D. 312-117 du code de l'action sociale et des familles, de postes d'enseignants relevant du ministère chargé des personnes handicapées.

f) Le rôle du directeur, représentant légal de l'établissement ou service et du coordonnateur pédagogique dans le fonctionnement de l'unité d'enseignement.

g) La configuration des locaux dans lesquels les dispositifs d'enseignement de l'unité d'enseignement sont mis en œuvre : cette configuration, les caractéristiques et les équipements nécessaires de ces locaux sont conformes à la réglementation en vigueur en matière d'hygiène, de sécurité, d'accessibilité et adaptés aux activités d'enseignement et aux besoins des élèves qui y sont accueillis.

h) Les conditions de révision ou de résiliation de la convention : la convention est révisée dans sa totalité tous les trois ans. À titre exceptionnel, la première révision aura lieu deux ans après sa signature. La résiliation par l'une des parties signataires est possible à tout moment sous réserve d'un préavis de six mois. En tout état de cause, la résiliation prend effet à compter de la fin de l'année scolaire en cours.

Cette convention est annexée au projet d'établissement ou de service et au projet des établissements scolaires concernés et transmise pour information aux maisons départementales des personnes handicapées.

Article 3 - Les enseignants exerçant dans le cadre des unités d'enseignement sont détenteurs du certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, pour l'enseignement adapté et la scolarisation des élèves handicapés (CAPA-S.H.) ou du certificat complémentaire pour les aides spécialisées, pour l'enseignement adapté et la scolarisation des élèves handicapés (2C.A.-S.H.) prévus par le décret n° 2004-13 du 5 janvier 2004, ou de l'un des diplômes délivrés par le ministère chargé des personnes handicapées, à savoir le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement des jeunes sourds (C.A.P.E.J.S.) selon les dispositions du décret n° 86-1151 du 27 octobre 1986, le certificat d'aptitude à l'enseignement général (C.A.E.G.A.D.V.), à l'enseignement technique (C.A.F.P.E.T.A.D.V.), à l'enseignement musical (C.A.E.M.A.D.V.), des aveugles et des déficients visuels, et le certificat d'aptitude aux fonctions de professeur d'enseignement technique aux déficients auditifs (C.A.F.P.E.T.D.A.), selon les dispositions des arrêtés du 15 décembre 1976 modifiés.

Article 4 - Les personnels des unités d'enseignement sont placés sous l'autorité fonctionnelle du directeur des établissements ou services mentionnés au 2° du I de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles ou des établissements mentionnés au livre 1er de la sixième partie du code de la santé publique. Ils relèvent du contrôle pédagogique des corps d'inspection de l'éducation nationale, à l'exception des personnels des unités d'enseignement visées à l'alinéa 2.5.2. de l'article 2, qui relèvent du contrôle pédagogique des corps d'inspecteurs pédagogiques et techniques des établissements de jeunes sourds et de jeunes aveugles du ministère chargé des personnes handicapées prévus par le décret n°97-820 du 5 septembre 1997 et pour lesquels une inspection conjointe peut être envisagée. L'inspection de ces personnels est réalisée en situation d'enseignement, sauf situations particulières d'exercice précisées dans la fiche de poste.

Article 5 - a) Lorsque les établissements ou services autres que ceux visés aux articles D. 312-98, D. 312-105, D. 312-111 et D. 312-117 du code de l'action sociale et des familles disposent d'une unité d'enseignement, celle-ci fait l'objet d'une coordination pédagogique assurée par le responsable pédagogique prévu par l'article D. 351-18 du code de l'éducation, qui reçoit la dénomination de « coordonnateur pédagogique de l'unité d'enseignement ». La coordination pédagogique peut être assurée par le directeur du service ou de l'établissement si celui-ci possède l'un des titres visés à l'article 3. Dans le cas contraire, ou s'il l'estime nécessaire, celui-ci propose à l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale qui en décide, de désigner un enseignant exerçant dans l'unité d'enseignement et possédant l'un des titres requis à l'article 3.

b) Le coordonnateur pédagogique organise et anime, sous l'autorité fonctionnelle du directeur de l'établissement ou du service, les actions de l'unité d'enseignement, en collaboration avec les autres cadres du service ou de l'établissement sanitaire ou médico-social. À ce titre :

- il organise le service hebdomadaire des enseignants de l'unité d'enseignement ;
- il supervise, s'il y a lieu, l'organisation des groupes d'élèves ;
- il coordonne les interventions des enseignants pour soutenir la scolarisation des élèves, au sein même de l'établissement ou du service médico-social ou sanitaire, ou dans leur établissement scolaire, en lien avec les responsables de ces établissements, ou au domicile des élèves ;
- il travaille en lien avec les enseignants référents des élèves de l'unité d'enseignement, en vue de favoriser au mieux le déroulement de leur parcours de formation.

Article 6 - En application des dispositions de l'article L.112-2-1 du code de l'éducation, une équipe de suivi de la scolarisation assure la facilitation de la mise en œuvre et le suivi du projet personnalisé de scolarisation de chaque élève. L'enseignant référent de chacun des élèves scolarisés dans le cadre de l'unité d'enseignement réunit et anime l'équipe de suivi de la scolarisation dans les conditions prévues à l'article D. 351-12 du code de l'éducation et par l'arrêté du 17 août 2006 relatif aux enseignants référents et à leurs secteurs d'intervention, quels que soient le lieu et le mode de scolarisation de ces élèves. Il constitue le lien naturel et constant entre l'équipe de suivi de la scolarisation et l'équipe pluridisciplinaire de la maison départementale des personnes handicapées.

Article 7 - Une évaluation régulière des unités d'enseignement est réalisée tous les trois ans par les corps d'inspection compétents de l'éducation nationale.

Elle a pour objet de mesurer l'effectivité des dispositions prévues par la convention et en particulier le stade de réalisation des objectifs de son projet pédagogique. Elle s'appuie notamment sur un bilan d'activités détaillé produit par l'établissement ou le service. Elle donne lieu à un rapport circonstancié porteur de préconisations pour la période suivante.

Dans les unités d'enseignement visées à l'alinéa 2.5.2 de l'article 2, les corps d'inspection de l'éducation nationale et les corps d'inspection pédagogique et technique relevant du ministère des affaires sociales effectuent conjointement cette évaluation.

Article 8 - Si les enseignements sont dispensés hors des locaux appartenant à la personne morale gestionnaire de l'établissement ou du service, notamment dans le cas de dispositifs mis en œuvre dans les locaux d'une école ou d'un établissement public local d'enseignement, une convention est conclue entre cette personne morale gestionnaire et le propriétaire des locaux, ou, par délégation de ce dernier, le chef de l'établissement dans lequel l'enseignement est dispensé, aux fins de préciser les conditions d'utilisation de ces locaux.

Article 9 - Le directeur général de l'enseignement scolaire, le directeur général de l'action sociale, le directeur de l'hospitalisation et de l'organisation des soins, le directeur général de l'enseignement et de la recherche, sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 2 avril 2009

Le ministre de l'Éducation nationale

Xavier Darcos

Le ministre du Travail des Relations sociales de la Famille de la Solidarité et de la Ville

Brice Hortefeux

Le ministre de l'Agriculture et de la Pêche

Michel Barnier

La ministre de la Santé et des Sports

Roselyne Bachelot-Narquin

La secrétaire d'État chargée de la solidarité

Valérie Létard

Enseignements élémentaire et secondaire

Activités éducatives

Campagne de la Quinzaine de l'école publique

NOR : MENE0900288N

RLR : 554-9

note de service n ° 2009-054 du 14-4-2009

MEN - DGESCO B2-3

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale

Depuis 1946, le ministère de l'Éducation nationale confie à la Ligue de l'enseignement la conduite de la Quinzaine de l'école publique.

Le ministère, en conformité avec les principes du Comité de la Charte, définissant les règles de l'appel à la générosité publique, souhaite que cette collecte se fasse dans la plus grande clarté.

En 2009, la campagne, rebaptisée « Pas d'école, pas d'avenir ! » se déroulera du 4 au 17 mai dans tous les établissements avec une collecte autorisée sur la voie publique le dimanche 10 mai. Tous les pays francophones seront prioritairement destinataires des fonds collectés. Comme chaque année depuis 2002, l'association « Solidarité laïque » est partenaire de la campagne.

Le projet de la Ligue de l'enseignement est de participer activement et efficacement aux engagements pris par les États lors de la conférence mondiale sur l'éducation de Dakar en 2000 : 100 % d'enfants scolarisés dans le monde d'ici 2015.

J'invite donc les élèves et les personnels à s'associer à cette manifestation sur la base du volontariat, en prenant part à la vente des vignettes organisée dans les départements par les fédérations des œuvres laïques. Je les invite également à mettre à profit ce temps fort pour réfléchir aux grandes questions de solidarité qui sont la raison d'être de cette campagne.

Pour le ministre de l'Éducation nationale
et par délégation,
Le directeur général de l'enseignement scolaire
Jean-Louis Nembrini

Personnels

Mouvement

Nomination sur les emplois fonctionnels supérieurs d'inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale et d'inspecteurs d'académie adjoints

NOR : MEND0900281N

RLR : 631-1

note de service n° 2009-055 du 25-3-2009

MEN - DE B1-2

Texte adressé aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie adjointes et adjoints ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux rectrices et recteurs d'académie et aux chefs de service

La présente note de service apporte des précisions sur les conditions de mobilité des inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale et des inspecteurs d'académie adjoints. Il s'agit d'inscrire désormais la mobilité dans un parcours de carrière construit et maîtrisé. Il s'agit aussi, dans la perspective d'élargissement des viviers de recrutement, de rappeler les règles de nomination dans ces emplois.

Les inspecteurs d'académie assurent, sous l'autorité directe du recteur, la mise en œuvre de la politique éducative définie par le ministre de l'Éducation nationale. Ils contribuent également, dans leur département, à la mise en œuvre de toutes politiques publiques à caractère éducatif arrêtées par le Gouvernement.

Ils sont choisis et nommés en raison de leur sens élevé de l'État, de l'action publique et de l'intérêt général. La qualité de leur engagement repose sur des compétences établies et vérifiées.

La nomination dans l'emploi d'I.A. D.S.D.E.N. ou d'I.A.A., qui demande une expérience diversifiée, ne saurait être considérée comme une fin de carrière. Elle s'inscrit plutôt dans un cursus placé sous le signe de la mobilité fonctionnelle et géographique au service des institutions.

Ces personnels qui exercent des fonctions élevées au sein de l'Éducation nationale peuvent également envisager d'exercer des fonctions de haut niveau dans d'autres ministères ou instances européennes et internationales.

Les emplois d'I.A.-D.S.D.E.N. et d'IAA ont vocation à être pourvus, en tant que de besoin, tout au long de l'année scolaire.

L'importance stratégique de ces fonctions suppose que les vacances soient pourvues dans de brefs délais, en privilégiant la meilleure adéquation des candidats aux caractéristiques des postes à pourvoir.

Afin d'établir, avec pertinence, le vivier nécessaire à un tel objectif, il est demandé aux candidats de faire connaître, dans le cadre de la procédure ci-dessous décrite, leur intention de mobilité.

La direction de l'encadrement s'emploiera, en fonction des vacances d'emploi, à affecter les candidats sur des postes en tenant compte de leur motivation, de leur profil et, dans la mesure du possible, de leurs demandes spécifiques.

1 - Rappel des conditions à remplir pour être nommés dans ces emplois

Peuvent être nommés dans l'emploi d'I.A.-D.S.D.E.N. et d'IAA, les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (I.A.-I.P.R.) titulaires et pour les emplois d'I.A.-D.S.D.E.N., dans la limite de cinq pour cent des emplois, les administrateurs civils justifiant de huit années de service en cette qualité.

Peuvent également être nommés dans ces emplois, les fonctionnaires appartenant à un autre corps ou à un cadre d'emplois classé dans la catégorie A ou assimilée dont l'indice terminal est supérieur à l'indice brut 1015, qui justifient de services effectifs accomplis dans un ou plusieurs corps ou cadres d'emplois ou accomplis en position de détachement dans un emploi fonctionnel.

Les fonctionnaires autres que les membres des corps recrutés par la voie de l'ENA ou de l'École polytechnique doivent justifier, durant les huit années exigées, de l'exercice de quatre années de fonctions leur ayant permis d'acquérir l'expérience administrative nécessaire à l'occupation des emplois de chef de service déconcentré. Une commission examine notamment le respect de cette dernière condition.

2 - Formalités relatives aux modalités de candidature à une première nomination dans l'emploi d'I.A.-D.S.D.E.N. ou d'I.A.A. et à la mobilité des I.A.-D.S.D.E.N. et I.A.A. déjà nommés

Les I.A.-D.S.D.E.N., les IAA et les IA IPR doivent déclarer une fois l'an, et, au plus tard, le 7 mai 2009, au Directeur de l'encadrement, leur candidature ou leur intention de mobilité.

Ils formuleront :

- une **lettre de motivation dactylographiée** (deux pages maximum) ;
- un **curriculum vitae** synthétique (deux pages maximum) faisant apparaître les compétences développées, les principales fonctions exercées par le candidat et les dates correspondantes ;
- un **rapport d'activités**. Ce rapport doit contenir explicitement les trois rubriques suivantes :
 - 1) Missions et objectifs confiés par l'institution au cours des dernières années ;
 - 2) Principales actions engagées personnellement sur le terrain ;
 - 3) Bilan des différentes actions, résultats obtenus et moyens mis en œuvre au regard, plus particulièrement pour les I.A.-D.S.D.E.N. et les I.A.A., des caractéristiques du département (atouts, faiblesses, difficultés spécifiques...). Ce document sera daté, signé, et identifié par les noms, prénom, emploi occupé actuellement et localisation du candidat.

• Les administrateurs civils candidats doivent fournir :

- une **lettre de motivation** dactylographiée de deux pages maximum ;
- un **curriculum vitae** synthétique (deux pages maximum) faisant apparaître les compétences développées, les principales fonctions exercées et les dates correspondantes ;
- un **rapport d'activités**.

• Pour les candidats qui n'appartiennent pas au corps des I.A.-I.P.R. ou des administrateurs civils

l'inscription se fait dans le cadre des conditions statutaires exigées aux articles 1 et 2 du décret du 18 juin 2001 relatif aux conditions d'accès aux emplois de direction des services déconcentrés de l'État.

Les candidats transmettent un dossier comprenant tous les éléments de la carrière et une description détaillée des fonctions occupées permettant d'apprécier le respect des conditions statutaires exigées aux articles 1 et 2 du décret du 18 juin 2001 susvisé. Les candidats attestent sur l'honneur l'exactitude de l'ensemble des informations fournies. En outre, ces candidats doivent fournir une lettre de motivation dactylographiée et un curriculum vitae synthétique de deux pages maximum.

Une commission se réunira si des candidatures le nécessitent. La validation d'une candidature ne préjuge en rien de l'affectation du candidat sur un poste. Elle permet seulement de prendre en compte sa candidature, au même titre qu'un autre candidat, remplissant les conditions statutaires d'accès à ces emplois.

3 - La fiche d'évaluation du candidat

Afin d'apprécier les compétences des candidats et de vérifier qu'ils répondent au mieux aux spécificités de chacun des postes qui sera offert, il est demandé au candidat de joindre à son dossier de mobilité une fiche d'évaluation, complétée par leur supérieur hiérarchique.

Le modèle figure sur le site <http://www.education.gouv.fr>, rubrique « personnels d'encadrement / emplois fonctionnels / I.A. D.S.D.E.N. ».

Cette fiche est rédigée par le supérieur hiérarchique, après un entretien présentiel avec chaque candidat. Cette formalité est obligatoire.

Le supérieur hiérarchique formulera, pour chacun des candidats, un avis circonstancié sur la capacité à exercer les fonctions d'I.A.A. ou d'I.A.-D.S.D.E.N. et le cas échéant, mettra en évidence le type de département qui peut lui être confié.

Les candidatures seront recueillies sur le formulaire « fiche d'inscription » sous format rtf, disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.education.gouv.fr> rubrique « personnels d'encadrement / emplois fonctionnels / I.A. D.S.D.E.N. ».

L'ensemble des informations « Données personnelles et professionnelles » est à compléter obligatoirement. Les candidats indiqueront le ou les numéros de téléphone et l'adresse e-mail auxquels ils pourront être joints personnellement.

4 - Transmission des candidatures

Les intentions de mobilité recueillies sur une fiche (formulaire rtf) et le curriculum vitae seront transmis directement et le plus rapidement possible, par **courrier électronique**, au bureau des emplois fonctionnels et des carrières (DE B1-2) de-b1-2@education.gouv.fr

Le titre du message précisera le nom, prénom, fonctions du candidat, et l'objet « mobilité des I.A. D.S.D.E.N. et des IAA ».

La direction de l'encadrement adressera, au candidat, par voie électronique une confirmation de réception du dossier.

Les dossiers de candidature doivent parvenir revêtus de l'avis hiérarchique, le 7 mai 2009 au plus tard, à la direction de l'encadrement, sous-direction de la gestion prévisionnelle et des missions de l'encadrement, bureau des emplois fonctionnels et des carrières (DE B1-2), 72, rue Regnault Paris 13ème.

5 - Un entretien avec le directeur de l'encadrement

Les candidats seront conviés à un entretien par le directeur de l'encadrement. Cet entretien permettra aux candidats de présenter leur projet professionnel, les éléments de motivation ainsi que les principaux éléments de leur carrière (postes occupés, mobilité fonctionnelle réalisée, formations suivies, investissement dans des projets de réforme de l'État...).

6 - Les vacances d'emplois

Les postes qui se libéreront au cours de l'année seront publiés sur le site « EVIDENS » et auront vocation à être pourvus par les candidats ayant fait acte de candidature avant le 7 mai 2009. Toutefois, afin d'assurer au mieux l'adéquation poste / personne sur ces emplois, il est indispensable que le directeur de l'encadrement puisse disposer du vivier le plus large possible, c'est la raison pour laquelle il n'est pas exclu que des candidatures ponctuelles puissent être recevables au cours de l'année. De même, le directeur de l'encadrement peut solliciter en cours d'année pour les besoins du service tout personnel qualifié pour un emploi devenant vacant.

Afin de disposer de la souplesse nécessaire et sans remettre en cause le principe de l'affectation à la direction d'une inspection académique, la fiche d'intention de mobilité fera apparaître désormais de larges aires géographiques (est, ouest, nord, sud, région parisienne, outre-mer). Les nominations seront prononcées tout au long de l'année en fonction de l'intérêt du service.

Pour le ministre de l'Éducation nationale
et par délégation,
Le directeur de l'encadrement
Roger Chudeau

LES EMPLOIS FONCTIONNELS D'IA-DSDEN ET D'IAA**Fiche de mobilité 2009****Données personnelles et professionnelles (à renseigner obligatoirement)**

Nom	Prénom
Date de naissance	Téléphone domicile
Téléphone professionnel	Téléphone portable
Courriel professionnel	Courriel personnel
Adresse personnelle	
Corps/grade	
Fonctions/Emploi occupé	Date de prise de fonctions sur dernier poste

1) Emplois d'IA adjoint**SOUHAITS DE MOBILITÉ**

- Tout poste
- Tout poste en France métropolitaine
- Tout poste en outre-mer
- choix d'une aire géographique particulière :
 - EST
 - OUEST
 - NORD
 - SUD
 - RÉGION PARISIENNE

Observations particulières :
Date, signature :

Une fois complété, cet imprimé sera retourné par courriel à la direction de l'encadrement à l'adresse : de-b1-2@education.gouv.fr

LES EMPLOIS FONCTIONNELS D'IA-DSDEN ET D'IAA
Fiche de mobilité 2009

2) Emplois d'IA DSDEN

SOUHAITS DE MOBILITÉ

- Tout poste
- Tout poste en France métropolitaine
- Tout poste en outre-mer
- choix d'une aire géographique particulière :
 - EST
 - OUEST
 - NORD
 - SUD
 - RÉGION PARISIENNE

Observations particulières :

Date, signature :

Une fois complété, cet imprimé sera retourné par courriel à la direction de l'encadrement
à l'adresse : de-b1-2@education.gouv.fr

Mouvement du personnel

Nomination

Commission administrative paritaire des attachés d'administration de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur affectés dans les services centraux relevant des ministres chargés de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la jeunesse et des sports

NOR : MENA0900298A
arrêté du 20-4-2009
MEN / ESR - SAAM A2

Vu L. n° 83-634 du 13-7-1983 mod., ens. L. n° 84-16 du 11-1-1984 mod. ; D. n° 82-451 du 28-5-1982 mod. ; D. n°2005-1215 du 26-9-2005 ; D. n°2006-1732 du 23-12-2006 ; A. du 11-10-2007 ; A. du 11-10-2007 ; A. du 19-2-2008 mod.

Article 1 - L'article 1 de l'arrêté du 19 février 2008 susvisé est modifié ainsi qu'il suit :

Représentants suppléants :

Au lieu de :

Catherine Moreau, sous-directrice des affaires juridiques de l'enseignement scolaire à la direction des affaires juridiques,

lire :

Isabelle Roussel, chef de service, adjointe à la directrice des affaires juridiques.

Article 2 - Le chef du service de l'action administrative et de la modernisation du ministère de l'éducation nationale est chargé de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale et au Bulletin officiel du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Fait à Paris, le 20 avril 2009

Pour le ministre de l'Éducation nationale

Pour la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

et par délégation,

Le secrétaire général

Pierre-Yves Duwoye

Mouvement du personnel

Nominations

Composition du bureau de vote pour les élections à la commission administrative paritaire des administrateurs civils

NOR : MEND0900299A
arrêté du 20-4-2009
MEN / ESR - DE B2-1

Vu L. n° 83-634 du 13-7-1983 mod., ens. L. n° 84-16 du 11-1-1984 mod. ; D. n° 82-451 du 28-5-1982 mod. ; A. du 20-12-2002 mod. ; A. du 12-1-2009 ; N.S. n° 2009-012 du 12-1-2009

Article 1 : Le bureau de vote pour les élections des représentants du personnel à la commission administrative paritaire du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche compétente à l'égard du corps des administrateurs civils, institué par l'arrêté du 12 janvier 2009 susvisé, est composé comme suit :

- Michelle Duke, chef du bureau DE B2-1, présidente ;
- Jacqueline Le Bourvellec, adjointe au chef du bureau DE B2-1, secrétaire ;
- Éliane Brouard, déléguée de la liste SGEN - C.F.D.T.

Article 2 : Le bureau de vote se réunira le mercredi 20 mai 2009 à 16 h 30 au ministère de l'éducation nationale, 72, rue Regnault, 75243 Paris cedex 13 (pièce 750, 7ème étage).

Article 3 - Le directeur de l'encadrement est chargé de l'exécution du présent arrêté.

Fait à Paris, le 20 avril 2009
Pour le ministre de l'Éducation nationale
et par délégation,
Le secrétaire général
Pierre-Pierre-Yves Duwoye

Mouvement du personnel

Nominations

Comité technique paritaire central institué auprès du secrétaire général

NOR : MENA0900292A
arrêté du 20-4-2009
MEN / ESR - SAAM A1

Vu L. n° 83-634 du 13-7-1983 mod., ens. L. n° 84-16 du 11-1-1984 mod. ; D. n° 82-452 du 28-5-1982 mod. ; D. n° 2009-293 du 16-3-2009 modifiant D. n° 2006-572 du 17-5-2006 ; A. du 5-3-1996 ; A. du 16-3-2009 modifiant A. du 17-5-2006 ; A. du 22-12-2006 mod.

Article 1 - L'article 1 - I de l'arrêté du 22 décembre 2006 modifié portant désignation des membres du comité technique paritaire central institué auprès du secrétaire général du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche est modifié comme suit :

Représentants titulaires de l'administration

Au lieu de :

- Patrick Hetzel, directeur général de l'enseignement supérieur ;
- Gilles Bloch, directeur général de la recherche et de l'innovation.

Lire :

- Patrick Hetzel, directeur général pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle ;
- Gilles Bloch, directeur général pour la recherche et l'innovation.

Article 2 - L'article 1 - II de l'arrêté du 22 décembre 2006 modifié portant désignation des membres du comité technique paritaire central institué auprès du secrétaire général du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche est modifié comme suit :

Représentants suppléants de l'administration

Au lieu de :

- Richard Cytermann, chef de service, adjoint au directeur général de la recherche et de l'innovation ;
- Isabelle Roussel, chef de service, adjointe au directeur général de l'enseignement supérieur et de la recherche ;
- Monique Ennajoui, sous directrice des affaires juridiques de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Lire :

- Jean-Richard Cytermann, chef de service, adjoint au directeur général pour la recherche et l'innovation ;
- Isabelle Roussel, chef de service, adjointe à la directrice des affaires juridiques ;
- Chantal Manes-Bonnisseau, sous-directrice des affaires européennes et multilatérales, direction des relations européennes et internationales et de la coopération.

Article 3 - Le secrétaire général est chargé de l'exécution du présent arrêté.

Fait à Paris, le 20 avril 2009

Pour le ministre de l'Éducation nationale,

Pour la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

et par délégation,

Le secrétaire général

Pierre-Yves Duwoye

Informations générales

Vacances de postes

Directeurs des Centres départementaux de documentation pédagogique

NOR : MENY0900289V
avis du 15-4-2009
MEN - CNDP

C.R.D.P. de l'académie d'Aix- Marseille

- directeur du C.D.D.P. des Alpes de Haute-Provence : poste vacant à compter du 1-1-2010
 - directeur du C.D.D.P. des Hautes Alpes : poste vacant à compter du 1-9-2009
- C.R.D.P. de l'académie d'Aix- Marseille, directeur du C.R.D.P.
31, Boulevard d'Athènes, 13232 Marseille Cedex 1

C.R.D.P. de l'académie de Bordeaux

- directeur du C.D.D.P. des Landes : poste vacant à compter du 1-9-2009
 - directeur du C.D.D.P. du Lot et Garonne : poste vacant à compter du 1-9-2009
- C.R.D.P. de l'académie de Bordeaux, directeur du C.R.D.P.
75, cours d'Alsace-Lorraine, 33075 Bordeaux cedex

C.R.D.P. de l'académie de Clermont-Ferrand

- directeur du C.D.D.P. de Haute-Loire : poste vacant à compter du 1-9-2009
 - directeur du C.D.D.P. de l'Allier : poste vacant à compter du 1-9-2009
 - directeur du C.D.D.P. du Cantal : poste susceptible d'être vacant à compter du 1-9-2009
- C.R.D.P. de l'académie de Clermont-Ferrand, directrice du C.R.D.P.
15, rue d'Amboise, BP 10413, 63011 Clermont-Ferrand cedex 1

C.R.D.P. de l'académie de Créteil

- directeur du C.D.D.P. du Val de Marne : poste susceptible d'être vacant à compter du 1-9-2009
 - directeur du C.D.D.P. de Seine et Marne : poste susceptible d'être vacant à compter du 1-1-2010
- C.R.D.P. de l'académie de Créteil, directeur du C.R.D.P.
7, rue Roland-Martin, 94500 Champigny-sur-Marne

C.R.D.P. de l'académie de Limoges

- directeur du C.D.D.P. de la Creuse : poste vacant à compter du 1-9-2009
- C.R.D.P. de l'académie de Limoges : directeur du C.R.D.P.
39 F, rue Camille Guérin, 87036 Limoges cedex

C.R.D.P. de l'académie de Lyon

- directeur du C.D.D.P. de l'Ain : poste vacant à compter du 1-11-2009
- C.R.D.P. de l'académie de Lyon, directeur du C.R.D.P.
47, rue Philippe-de-Lassalle, 69004 Lyon

C.R.D.P. de l'académie de Nancy-Metz

- directeur du C.D.D.P. de Moselle : poste vacant à compter du 1-9-2009
- C.R.D.P. de l'académie de Nancy-Metz, directeur du C.R.D.P.
95, rue de Metz, 54014 Nancy cedex

C.R.D.P. de l'académie de Nantes

- directeur du C.D.D.P. de la Vendée : poste vacant à compter du 1-9-2009

C.R.D.P. de l'académie de Nantes, directeur du C.R.D.P.

5, route de la Jonelière, BP 92226, 44322 Nantes Cedex 03

C.R.D.P. de l'académie de Nice

- directeur adjoint C.R.D.P. de Nice chargé de la direction C.D.D.P. des Alpes-Maritimes : poste vacant à compter du 3-9-2009

C.R.D.P. de l'académie de Nice, directrice du C.R.D.P.

51, ter avenue Cap de Croix, 06181 Nice cedex

C.R.D.P. de l'académie de Poitiers

- directeur du C.D.D.P. de la Charente : poste vacant à compter du 1-9-2009

C.R.D.P. de l'académie de Poitiers, directeur du C.R.D.P.

6, rue Sainte-Catherine, 86034 Poitiers cedex

C.R.D.P. de l'académie de Toulouse

- directeur du C.D.D.P. du Tarn : poste vacant à compter du 1-9-2009

- directeur du C.D.D.P. de l'Ariège : poste vacant à compter du 1-9-2009

C.R.D.P. de l'académie de Toulouse, directrice du C.R.D.P. par intérim

3, rue Roquelaine, BP 7045, 31069 Toulouse cedex 07

C.R.D.P. de l'académie de Montpellier

- directeur du C.D.D.P. de l'Aude : poste susceptible d'être vacant au 1-9-2009

- directeur du C.D.D.P. de Lozère : poste vacant au 1-9-2009

C.R.D.P. de l'académie de Montpellier, directeur du C.R.D.P.

Allée de la Citadelle, 34064 Montpellier cedex 02

Les profils des postes de directeurs de C.D.D.P. sont mis en ligne sur le site internet du C.N.D.P. :

<http://www.cndp.fr/> rubrique « postes vacants »

Profil type

Directeur du C.D.D.P.

Le poste de directeur du C.D.D.P. est ouvert aux fonctionnaires de catégorie A.

Fonctions

Le directeur du centre départemental de documentation pédagogique (C.D.D.P.) participe de manière permanente au pilotage et au fonctionnement de l'établissement public centre régional de documentation pédagogique (C.R.D.P.)

Membre de l'équipe de direction, il assiste le directeur du C.R.D.P. dans ses tâches de gestion, d'animation et de représentation.

À ce titre

- il participe à l'élaboration des orientations soumises au conseil d'administration, à leur mise en œuvre et à l'évaluation des actions engagées ;
- il participe activement à l'élaboration du projet d'établissement ;
- il assure la conduite de projets départementaux et régionaux confiés par le directeur du C.R.D.P. ;
- il pourra se voir confier une mission transversale au profit du réseau académique ;
- il anime des groupes de travail ;
- il peut être consulté pour le recrutement des personnels.

À partir de la politique et des orientations du C.R.D.P., il dirige le centre départemental de documentation pédagogique

À ce titre :

- il met en œuvre les services aux usagers et les actions correspondant aux missions définies par les articles D314-70 et suivants du Code de l'Éducation ;
- il coordonne dans son département les activités qui fondent les missions du réseau : la documentation, l'édition, le développement des technologies d'information et de communication en matière éducative ainsi que de l'éducation artistique et de l'action culturelle, l'animation des C.D.I., la formation à l'utilisation des ressources éducatives ;
- il est le supérieur hiérarchique direct des personnels du C.D.D.P. Il en assure la gestion locale conformément aux orientations de l'établissement, coordonne leurs activités et rend compte au directeur régional ;
- il s'attache en particulier à développer les ressources propres du centre (vente des produits et des services, subventions, ...) ;
- dans le cadre du budget du C.R.D.P. il prépare et suit la mise en œuvre de la partie concernant le centre départemental ;
- il assure, en liaison avec le directeur du C.R.D.P., les relations avec l'I.A.-D.S.D.E.N. et ses services départementaux, les établissements de l'éducation nationale et les partenaires du système éducatif, notamment les collectivités territoriales ;
- Il procède à une évaluation annuelle des activités du C.D.D.P. dont il rend compte au directeur du C.R.D.P.

Compétences et aptitudes

Le candidat devra bien connaître le système éducatif, son environnement, l'organisation et la culture des établissements scolaires, être attentif aux programmes et aux méthodes pédagogiques ainsi qu'à leur évolution.

Le directeur de C.D.D.P., au titre de coordonnateur des activités qui fondent les missions du réseau, devra avoir une connaissance minimum de ces domaines et au moins une expérience dans l'un des domaines. Le candidat devra faire preuve d'aptitude à l'exercice des responsabilités, à la relation et au travail en partenariat, à la communication et aux contacts avec les établissements scolaires et les usagers.

Il devra posséder la capacité à coordonner et animer une équipe, disposer de compétences dans le domaine de l'organisation du travail et de la gestion, pouvoir s'adapter à des situations spécifiques et faire preuve d'une grande disponibilité.

Il devra par ailleurs avoir des connaissances administratives et juridiques notamment dans le domaine de la gestion des personnels et du budget.

Conditions d'exercice

Sous l'autorité du directeur du C.R.D.P., responsable administratif, juridique, ordonnateur des recettes et des dépenses de l'établissement, le directeur départemental agissant par délégation :

- dispose de l'initiative nécessaire pour assurer le fonctionnement du centre et la prise en compte des spécificités départementales ;
- intervient en matière budgétaire dans le cadre d'une délégation de signature ;
- établit des propositions relatives à la notation, à l'avancement des personnels ;
- négocie conventions, contrats et accords de partenariat soumis à la signature du directeur du C.R.D.P.

Il s'appuie sur les compétences de tous les membres de l'équipe de direction du C.R.D.P. et notamment aux plans administratif et financier sur celles du secrétaire général et de l'agent comptable.

Il est assisté d'un comité consultatif.

Pour exercer ces activités, le directeur départemental est appelé à effectuer de nombreux déplacements notamment en établissements scolaires.

À ce titre, il doit être titulaire du permis de conduire.

Modalités de recrutement

Pour les enseignants, ce poste sera pourvu par voie de détachement dans les conditions prévues par le décret n°85-986 du 16 septembre 1985 (les agents appartenant au corps des personnels de direction étant affectés - et non détachés - sur de tels postes).

Les personnes intéressées sont invitées à adresser leur candidature accompagnée d'un curriculum vitae détaillé, d'une lettre de motivation et d'une enveloppe timbrée à leur adresse, **dans les 15 jours** qui suivent la parution du présent avis au Bulletin officiel, au directeur du C.R.D.P.

Informations générales

Vacance de poste

Délégué académique à la formation continue de l'académie de Montpellier

NOR : MEND0900280V
Avis du 6-4-2009
MEN - DE B1-2

Le poste de délégué académique à la formation continue de l'académie (DAFCO) de Montpellier sera vacant à compter du 11 octobre 2009.

Conseiller du recteur, le DAFCO a pour mission, dans le cadre des orientations définies par le recteur, de proposer une stratégie académique de formation, d'en animer la mise en œuvre, d'en évaluer les résultats. Il s'intégrera dans l'équipe académique en charge de la réalisation des objectifs assignés par le projet de l'académie, dans le cadre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Il est chargé de l'animation et du pilotage du réseau des Greta. Il aura également sous sa responsabilité la direction du groupement d'intérêt public (Gip) formation continue et insertion professionnelle, qui comprend notamment le dispositif de validation des acquis.

Le DAFCO devra posséder une solide expérience du système éducatif et de la formation professionnelle continue. Il sera capable de se repérer et d'agir dans un contexte complexe, de négocier avec les partenaires, de manager des équipes, de concevoir, de monter et d'évaluer des dispositifs de formation. Il s'agit d'un poste ouvert principalement aux corps d'inspection (I.A.-I.P.R. et I.E.N.) et plus largement aux personnels titulaires de catégorie A, appartenant aux corps d'inspection, d'enseignement et d'encadrement du ministère de l'éducation nationale.

Les candidatures, accompagnées d'une lettre de motivation, d'un curriculum vitae et d'une copie du dernier arrêté d'avancement d'échelon, doivent parvenir par la voie hiérarchique, revêtues de l'avis du recteur dans les **15 jours** qui suivent la date de publication au Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, au directeur de l'encadrement, sous direction de la gestion prévisionnelle et des missions de l'encadrement, bureau des emplois fonctionnels et des carrières, bureau DE B1-2, 72, rue Regnault, 75243 Paris cedex 13. Un curriculum vitae devra être adressé par courriel au bureau DE B1-2 (de-b1-2@education.gouv.fr). Les candidats préciseront dans le message d'accompagnement du courriel l'intitulé de l'emploi postulé, ainsi que leur grade et leur échelon. Un double des candidatures devra être adressé directement au recteur de l'académie de Montpellier, rectorat, 31, rue de l'Université, CS 39004, 34064 Montpellier cedex 2.

Informations générales

Vacance de poste

Responsable de formations à l'institut de Lyon du Centre national d'enseignement à distance

NOR : MENY0900284V
avis du 14-4-2009
MEN - CNED

Un poste de professeur certifié ou agrégé d'économie-gestion est à pourvoir par voie de détachement à compter de la rentrée de septembre 2009 au Centre national d'enseignement à distance, institut de Lyon. Ce professeur sera responsable de formation pour certains brevets de technicien supérieur (B.T.S.) dans le cadre du département tertiaire de l'institut de Lyon. À ce titre, il sera chargé, au sein de l'équipe pédagogique, de contribuer à piloter, organiser et coordonner l'offre de formation dans ce domaine et de concevoir des produits de formation à distance répondant aux attentes des usagers du service public ainsi qu'à celles des partenaires des milieux économiques et des grandes institutions.

Il devra, en outre, assurer une responsabilité pédagogique pour la création et la gestion de produits pédagogiques multimédia. Cette responsabilité pourra s'exercer dans tous les secteurs d'activité de l'institut en liaison avec les responsables de formations concernés. Une expérience particulière dans ce domaine, et notamment dans l'utilisation de l'internet, sera fortement appréciée.

Il devra être capable de mener une réflexion quant à l'intégration d'outils et de technologies numériques pour une utilisation en enseignement à distance. Il devra également avoir des connaissances en ingénierie de formation afin d'établir des cahiers des charges spécifiques et de construire des ensembles de formations ouvertes intégrant notamment les services (suivi, tutorat, forum, ...). Enfin, en liaison avec les assistants de formations, ce professeur sera chargé de l'orientation, du suivi et du conseil auprès d'inscrits préparant un B.T.S.

Ces fonctions demandent une connaissance de l'outil informatique ainsi qu'un sens du dialogue, tant avec les partenaires qu'avec les équipes pédagogiques et administratives. Ce professeur sera soumis, pour les horaires et congés, aux règles générales du Cned et devra résider dans l'agglomération lyonnaise.

Les candidatures au détachement sur ce poste devront parvenir, accompagnées d'un curriculum vitae, par la voie hiérarchique **au plus tard trois semaines** après la publication de cet avis, au recteur d'académie, directeur général du Centre national d'enseignement à distance, téléport 2, 2, bd Nicéphore Niepce, BP 80300, Futuroscope, 86963 Chasseneuil cedex.

Un double de la candidature sera envoyé par la voie directe à la même adresse.

Tous les renseignements complémentaires peuvent être obtenus auprès du directeur adjoint de l'institut Cned de Lyon, 100, rue Hénon, 69316 Lyon cedex 04, tél. 04 72 00 65 03.

Informations générales

Vacance de poste

Formateur en langue anglaise au Centre national de formation aux langues et à l'international de la gendarmerie de Rochefort

NOR : MENH0900286V
avis du 14-4-2009
MEN - DGRH B2-4

Ce poste sera pourvu par la voie du détachement.

Les personnes intéressées sont invitées à adresser leur demande au chef d'escadron, officier adjoint du Centre national de formation aux langues et à l'international de la gendarmerie (C.N.F.L.I.G.) **dans un délai de 15 jours**, à compter de la parution de cette publication.

Intitulé du poste

Formateur en langue anglaise.

Emploi type

Formateur linguistique expert.

Localisation du poste

École de gendarmerie

Caserne sous-lieutenant Aubry, Rond-point Albert-Bignon, BP 90179, 17308 Rochefort cedex

Activités

Principales

- dispenser des cours d'anglais aux personnels de diverses unités de gendarmerie ;
- préparer les candidats aux épreuves des certificats militaires de langues étrangères-gendarmerie des 2ème et 3ème degrés.

Annexes

- Concevoir des sujets d'examens ;
- Effectuer des traductions ou des missions d'interprétariat.

Compétences, capacité requises

- Être capable de diriger une séance de laboratoire de langues.
- Être capable de dispenser des cours de vocabulaire d'usage courant, de grammaire et d'animer des cours de conversation.
- Posséder une excellente maîtrise de l'outil informatique.
- Acquérir progressivement un vocabulaire technique policier français et anglais.
- Avoir le goût du travail en équipe.

Durée d'affectation souhaitée : 10 ans minimum.

Formations d'adaptation possibles : formation professionnelle continue.

Horaires : de 8 h 00 à 12 h 00 et de 14 h 00 à 18 h 00.

Personne à contacter : chef d'escadron Dubeau, officier adjoint du C.N.F.L.I.G., tél. 05 46 88 32 75.

LOIS

LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (1)

NOR : MENX1241105L

L'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté,

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Article 1^{er}

Le rapport définissant la programmation des moyens et les orientations de la refondation de l'école de la République, annexé à la présente loi, est approuvé.

TITRE I^{er}

DISPOSITIONS GÉNÉRALES

CHAPITRE I^{er}

Les principes et missions de l'éducation

Section 1

Les principes de l'éducation

Article 2

I. – L'article L. 111-1 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Le premier alinéa est ainsi modifié :

a) La dernière phrase est complétée par les mots : « et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative » ;

b) Sont ajoutées cinq phrases ainsi rédigées :

« Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative. » ;

2° Le deuxième alinéa est complété par deux phrases ainsi rédigées :

« Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves. » ;

3° Le troisième alinéa devient l'avant-dernier alinéa.

II. – Au premier alinéa de l'article L. 161-1, à l'article L. 163-1 et au premier alinéa de l'article L. 164-1 du même code, le mot : « cinquième » est remplacé par le mot : « sixième ».

Article 3

Après l'article L. 111-1 du même code, il est inséré un article L. 111-1-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 111-1-1. – La devise de la République, le drapeau tricolore et le drapeau européen sont apposés sur la façade des écoles et des établissements d'enseignement du second degré publics et privés sous contrat. La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789 est affichée de manière visible dans les locaux des mêmes écoles et établissements. »

Article 4

Le deuxième alinéa de l'article L. 111-2 du même code est ainsi modifié :

1° La deuxième phrase est ainsi rédigée :

« Elle prépare à l'éducation et à la formation tout au long de la vie. » ;

2° Après la deuxième phrase, sont insérées deux phrases ainsi rédigées :

« Elle développe les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine de l'information et de la communication. Elle favorise l'esprit d'initiative. »

Article 5

Au second alinéa de l'article L. 111-3 du même code, après le mot : « territoriales », sont insérés les mots : « , les associations éducatives complémentaires de l'enseignement public ».

Article 6

I. – L'article L. 541-1 du même code est ainsi modifié :

1° Au début, il est ajouté un alinéa ainsi rédigé :

« Les actions de promotion de la santé des élèves font partie des missions de l'éducation nationale. Elles sont en priorité assurées par les médecins et infirmiers de l'éducation nationale. A ce titre, les élèves bénéficient, au cours de leur scolarité, d'actions de prévention et d'information, de visites médicales et de dépistage obligatoires, qui constituent leur parcours de santé dans le système scolaire. Ces actions favorisent notamment leur réussite scolaire et la réduction des inégalités en matière de santé. » ;

2° Le premier alinéa est ainsi rédigé :

« Les visites médicales et de dépistage obligatoires ne donnent pas lieu à contribution pécuniaire de la part des familles. » ;

3° Au deuxième alinéa, les mots : « que le bilan mentionné au premier alinéa » sont remplacés par les mots : « qu'un bilan de leur état de santé physique et psychologique » ;

4° La première phrase du troisième alinéa est ainsi rédigée :

« Au cours de la sixième année, une visite comprenant un dépistage des troubles spécifiques du langage et de l'apprentissage est organisée. » ;

5° Le quatrième alinéa est ainsi rédigé :

« Les ministres chargés de l'éducation nationale et de la santé déterminent conjointement, par voie réglementaire, pour les visites médicales et les dépistages obligatoires, la périodicité et le contenu de l'examen médical de prévention et de dépistage. » ;

6° Après le mot : « concours », la fin de l'avant-dernier alinéa est ainsi rédigée : « de l'infirmier et, dans les établissements du second degré, d'un assistant de service social. » ;

7° Le dernier alinéa est supprimé.

II. – L'article L. 2325-1 du code de la santé publique est ainsi modifié :

1° Après le premier alinéa, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« Les actions de promotion de la santé des élèves font partie des missions de l'éducation nationale. Elles sont en priorité assurées par les médecins et infirmiers de l'éducation nationale. A ce titre, les élèves bénéficient, au cours de leur scolarité, d'actions de prévention et d'information, de visites médicales et de dépistage obligatoires, qui constituent leur parcours de santé dans le système scolaire. Ces actions favorisent notamment leur réussite scolaire et la réduction des inégalités en matière de santé. » ;

2° Le deuxième alinéa est ainsi rédigé :

« Les visites médicales et de dépistage obligatoires ne donnent pas lieu à contribution pécuniaire de la part des familles. » ;

3° Au troisième alinéa, les mots : « que le bilan mentionné au premier alinéa » sont remplacés par les mots : « qu'un bilan de leur état de santé physique et psychologique » ;

4° La première phrase du quatrième alinéa est ainsi rédigée :

« Au cours de la sixième année, une visite comprenant un dépistage des troubles spécifiques du langage et de l'apprentissage est organisée. » ;

5° Le cinquième alinéa est ainsi rédigé :

« Les ministres chargés de l'éducation nationale et de la santé déterminent conjointement, par voie réglementaire, pour les visites médicales et les dépistages obligatoires, la périodicité, le contenu de l'examen médical de prévention et de dépistage ainsi que les éventuelles populations prioritaires. » ;

6° Après le mot : « concours », la fin de l'avant-dernier alinéa est ainsi rédigée : « de l'infirmier et, dans les établissements du second degré, d'un assistant de service social. » ;

7° Le dernier alinéa est supprimé.

Article 7

Après l'article L. 351-1 du code de l'éducation, il est inséré un article L. 351-1-1 ainsi rédigé :

« *Art. L. 351-1-1.* – La coopération entre les établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du présent code et les établissements et services mentionnés aux 2^o et 3^o du I de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles est organisée par des conventions passées entre ces établissements et services afin d'assurer la continuité du parcours de scolarisation des élèves en situation de handicap.

« Les modalités d'application du présent article sont déterminées par décret. »

Article 8

I. – L'article L. 113-1 du même code est ainsi modifié :

1^o Le dernier alinéa est ainsi rédigé :

« Dans les classes enfantines ou les écoles maternelles, les enfants peuvent être accueillis dès l'âge de deux ans révolus dans des conditions éducatives et pédagogiques adaptées à leur âge visant leur développement moteur, sensoriel et cognitif, précisées par le ministre chargé de l'éducation nationale. Cet accueil donne lieu à un dialogue avec les familles. Il est organisé en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé, que ce soit dans les zones urbaines, rurales ou de montagne et dans les régions d'outre-mer. » ;

2^o Il est ajouté un alinéa ainsi rédigé :

« Dans ces classes et ces écoles, les enfants de moins de trois ans sont comptabilisés dans les prévisions d'effectifs d'élèves pour la rentrée. »

II. – Au début de l'article L. 162-2-1 du même code, les mots : « Le dernier » sont remplacés par les mots : « L'avant-dernier ».

Article 9

L'article L. 121-2 du même code est ainsi rédigé :

« *Art. L. 121-2.* – La lutte contre l'illettrisme et l'innomérisme constitue une priorité nationale. Cette priorité est prise en compte par le service public de l'éducation ainsi que par les personnes publiques et privées qui assurent une mission de formation ou d'action sociale. Tous les services publics contribuent de manière coordonnée à la lutte contre l'illettrisme et l'innomérisme dans leurs domaines d'action respectifs. »

Section 2

L'éducation artistique, culturelle et sportive

Article 10

I. – Au début de la septième phrase de l'article L. 121-1 du même code, les mots : « Les enseignements artistiques » sont remplacés par les mots : « L'éducation artistique et culturelle ».

II. – L'article L. 121-6 du même code est ainsi modifié :

1^o Le premier alinéa est ainsi modifié :

a) Au début de la première phrase, les mots : « Les enseignements artistiques contribuent » sont remplacés par les mots : « L'éducation artistique et culturelle contribue » ;

b) La seconde phrase est remplacée par quatre phrases ainsi rédigées :

« Elle favorise la connaissance du patrimoine culturel et de la création contemporaine et participe au développement de la créativité et des pratiques artistiques. L'éducation artistique et culturelle est principalement fondée sur les enseignements artistiques. Elle comprend également un parcours pour tous les élèves tout au long de leur scolarité dont les modalités sont fixées par les ministres chargés de l'éducation nationale et de la culture. Ce parcours est mis en œuvre localement ; des acteurs du monde culturel et artistique et du monde associatif peuvent y être associés. » ;

2^o Le deuxième alinéa est ainsi modifié :

a) Au début, le mot : « Ils » est remplacé par les mots : « Les enseignements artistiques » ;

b) Après le mot : « plastiques », sont insérés les mots : « et visuels ».

Article 11

L'article L. 121-5 du même code est ainsi modifié :

1^o Après les mots : « l'échec scolaire », sont insérés les mots : « , à l'éducation à la santé et à la citoyenneté » ;

2° Sont ajoutées deux phrases ainsi rédigées :

« Les contenus et l'enseignement de l'éducation physique et sportive sont de la responsabilité de l'éducation nationale. Le sport scolaire participe de la nécessaire complémentarité avec les pratiques périscolaires et extrascolaires en lien avec les projets éducatifs territoriaux et les partenariats avec le mouvement sportif associatif. »

Section 3

L'éducation à la santé et à la citoyenneté

Article 12

Après l'article L. 121-4 du même code, il est inséré un article L. 121-4-1 ainsi rédigé :

« *Art. L. 121-4-1.* – I. – Au titre de sa mission d'éducation à la citoyenneté, le service public de l'éducation prépare les élèves à vivre en société et à devenir des citoyens responsables et libres, conscients des principes et des règles qui fondent la démocratie. Les enseignements mentionnés à l'article L. 312-15 et les actions engagées dans le cadre du comité prévu à l'article L. 421-8 relèvent de cette mission.

« II. – Le champ de la mission de promotion de la santé à l'école comprend :

« 1° La mise en place d'un environnement scolaire favorable à la santé ;

« 2° L'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation de programmes d'éducation à la santé destinés à développer les connaissances des élèves à l'égard de leur santé et de celle des autres ;

« 3° La participation à la politique de prévention sanitaire mise en œuvre en faveur des enfants et des adolescents, aux niveaux national, régional et départemental ;

« 4° La réalisation des examens médicaux et des bilans de santé définis dans le cadre de la politique de la santé en faveur des enfants et des adolescents ainsi que ceux nécessaires à la définition des conditions de scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers ;

« 5° La détection précoce des problèmes de santé ou des carences de soins pouvant entraver la scolarité ;

« 6° L'accueil, l'écoute, l'accompagnement et le suivi individualisé des élèves ;

« 7° La participation à la veille épidémiologique par le recueil et l'exploitation de données statistiques.

« La promotion de la santé à l'école telle que définie aux 1° à 7° du présent II relève en priorité des médecins et infirmiers de l'éducation nationale. »

Section 4

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Article 13

L'article L. 122-1-1 du même code est ainsi modifié :

1° Les sept premiers alinéas sont remplacés par un alinéa ainsi rédigé :

« La scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés au cours de la scolarité. Le socle doit permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté. Les éléments de ce socle commun et les modalités de son acquisition progressive sont fixés par décret, après avis du Conseil supérieur des programmes. » ;

2° A l'avant-dernier alinéa, le mot : « obligatoire » est supprimé ;

3° Le dernier alinéa est supprimé.

Article 14

L'article L. 122-2 du même code est ainsi modifié :

1° La première phrase du premier alinéa est ainsi rédigée :

« Tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation sanctionné par un diplôme national ou un titre professionnel enregistré et classé au niveau V du répertoire national des certifications professionnelles doit pouvoir poursuivre des études afin d'acquérir ce diplôme ou ce titre. » ;

2° Après le premier alinéa, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« Tout jeune sortant du système éducatif sans diplôme bénéficie d'une durée complémentaire de formation qualifiante qu'il peut utiliser dans des conditions fixées par décret. Cette durée complémentaire de formation qualifiante peut consister en un droit au retour en formation initiale sous statut scolaire. »

Article 15

Au premier alinéa de l'article L. 131-1-1 du même code, après le mot : « personnalité », sont insérés les mots : « , son sens moral et son esprit critique » et, après la seconde occurrence du mot : « professionnelle », sont insérés les mots : « , de partager les valeurs de la République ».

Section 5

Le service public du numérique éducatif

Article 16

Le second alinéa de l'article L. 131-2 du même code est remplacé par six alinéas ainsi rédigés :

« Dans le cadre du service public de l'enseignement et afin de contribuer à ses missions, un service public du numérique éducatif et de l'enseignement à distance est organisé pour, notamment :

« 1° Mettre à disposition des écoles et des établissements scolaires une offre diversifiée de services numériques permettant de prolonger l'offre des enseignements qui y sont dispensés, d'enrichir les modalités d'enseignement et de faciliter la mise en œuvre d'une aide personnalisée à tous les élèves ;

« 2° Proposer aux enseignants une offre diversifiée de ressources pédagogiques, des contenus et des services contribuant à leur formation ainsi que des outils de suivi de leurs élèves et de communication avec les familles ;

« 3° Assurer l'instruction des enfants qui ne peuvent être scolarisés dans une école ou dans un établissement scolaire, notamment ceux à besoins éducatifs particuliers. Des supports numériques adaptés peuvent être fournis en fonction des besoins spécifiques de l'élève ;

« 4° Contribuer au développement de projets innovants et à des expérimentations pédagogiques favorisant les usages du numérique à l'école et la coopération.

« Dans le cadre de ce service public, la détermination du choix des ressources utilisées tient compte de l'offre de logiciels libres et de documents au format ouvert, si elle existe. »

Article 17

Le Gouvernement établit un rapport évaluant l'impact de la loi n° 2008-790 instituant un droit d'accueil pour les élèves des écoles maternelles et élémentaires pendant le temps scolaire. Ce rapport est remis au plus tard le 31 décembre 2014 aux commissions compétentes de l'Assemblée nationale et du Sénat.

CHAPITRE II

L'administration de l'éducation

Section 1

Les relations avec les collectivités territoriales

Article 18

Le premier alinéa de l'article L. 211-2 du même code est ainsi modifié :

1° La première phrase est complétée par les mots : « et de la carte des formations professionnelles initiales définie à l'article L. 214-13-1 » ;

2° Après la première phrase, est insérée une phrase ainsi rédigée :

« Cet arrêté est pris après concertation avec la région et recueil de son avis. » ;

3° A la dernière phrase, après le mot : « investissements », sont insérés les mots : « et des engagements conclus dans le cadre du contrat de plan régional de développement des formations professionnelles et de la convention annuelle définis aux articles L. 214-13 et L. 214-13-1, ».

Article 19

I. – Le 5° de l'article L. 211-8 du même code est ainsi rédigé :

« 5° Des dépenses de fonctionnement à caractère directement pédagogique dans les collèges, les lycées et les établissements d'éducation spéciale, dont celles afférentes aux ressources numériques, incluant les contenus et les services, spécifiquement conçues pour un usage pédagogique, ainsi que de la fourniture des manuels scolaires dans les collèges, les établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricole mentionnés à l'article L. 811-8 du code rural et de la pêche maritime et les établissements d'éducation spéciale et des documents à caractère pédagogique à usage collectif dans les lycées professionnels ; ».

II. – Au dernier alinéa de l'article L. 442-9 du même code, les mots : « dépenses pédagogiques » sont remplacés par les mots : « dépenses de fonctionnement à caractère directement pédagogique ».

Article 20

Le deuxième alinéa de l'article L. 213-1 du même code est complété par une phrase ainsi rédigée :

« Lorsque cela favorise la mixité sociale, un même secteur de recrutement peut être partagé par plusieurs collèges publics situés à l'intérieur d'un même périmètre de transports urbains. »

Article 21

Le premier alinéa de l'article L. 213-2 du même code est ainsi rédigé :

« Le département a la charge des collèges. Il en assure la construction, la reconstruction, l'extension, les grosses réparations, l'équipement et le fonctionnement. A ce titre, l'acquisition et la maintenance des infrastructures et des équipements, dont les matériels informatiques et les logiciels prévus pour leur mise en service, nécessaires à l'enseignement et aux échanges entre les membres de la communauté éducative sont à la charge du département. »

Article 22

L'article L. 442-16 du même code est ainsi modifié :

1° Le premier alinéa est supprimé ;

2° Au second alinéa, les mots : « des matériels informatiques complémentaires » sont remplacés par les mots : « d'équipements informatiques » et les mots : « visés à l'alinéa ci-dessus » sont remplacés par les mots : « d'enseignement privés ayant passé avec l'Etat l'un des contrats prévus aux articles L. 442-5 et L. 442-12 ».

Article 23

Le premier alinéa de l'article L. 214-6 du même code est ainsi rédigé :

« La région a la charge des lycées, des établissements d'éducation spéciale et des lycées professionnels maritimes. Elle en assure la construction, la reconstruction, l'extension, les grosses réparations, l'équipement et le fonctionnement. A ce titre, l'acquisition et la maintenance des infrastructures et des équipements, dont les matériels informatiques et les logiciels prévus pour leur mise en service, nécessaires à l'enseignement et aux échanges entre les membres de la communauté éducative sont à la charge de la région. Pour le fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricole mentionnés à l'article L. 811-8 du code rural et de la pêche maritime, la région a la charge du transport pédagogique des élèves assuré dans le cadre des enseignements réguliers. »

Article 24

Le premier alinéa de l'article L. 212-15 du même code est ainsi modifié :

1° Après le mot : « installations », la fin de la seconde phrase est ainsi rédigée : « , l'aménagement des locaux et le fonctionnement normal du service. » ;

2° Est ajoutée une phrase ainsi rédigée :

« Elles doivent également respecter les principes de neutralité et de laïcité. »

Article 25

Après l'article L. 213-2-1 du même code, il est inséré un article L. 213-2-2 ainsi rédigé :

« Art. L. 213-2-2. – Sous sa responsabilité, après avis du conseil d'administration et, le cas échéant, accord de la collectivité propriétaire des bâtiments, le président du conseil général ou le président du conseil exécutif de Corse peut autoriser l'utilisation de locaux et d'équipements scolaires des collèges, pendant les heures ou les périodes au cours desquelles ils ne sont pas utilisés pour les besoins de la formation initiale et continue, par des entreprises, par des organismes de formation et, pour les besoins de l'éducation populaire, de la vie citoyenne et des pratiques culturelles et artistiques, par des associations. Ces activités doivent être compatibles avec la nature des installations, l'aménagement des locaux et le fonctionnement normal du service. Elles doivent également respecter les principes de neutralité et de laïcité.

« Cette autorisation est subordonnée à la passation d'une convention entre le représentant du département ou de la collectivité territoriale de Corse, celui de l'établissement et la personne physique ou morale qui désire organiser ces activités, précisant notamment les obligations pesant sur l'organisateur en ce qui concerne l'application des règles de sécurité, la prise en charge des responsabilités et de la réparation des dommages éventuels ainsi que les conditions financières de l'utilisation des locaux et équipements dans le respect du code général de la propriété des personnes publiques. »

Article 26

Après l'article L. 214-6-1 du même code, il est inséré un article L. 214-6-2 ainsi rédigé :

« *Art. L. 214-6-2.* – Sous sa responsabilité, après avis du conseil d'administration de l'établissement et, le cas échéant, accord de la collectivité propriétaire des bâtiments, le président du conseil régional ou le président du conseil exécutif de Corse peut autoriser l'utilisation de locaux et d'équipements scolaires des lycées et établissements régionaux d'enseignement adapté, pendant les heures ou les périodes au cours desquelles ils ne sont pas utilisés pour les besoins de la formation initiale et continue, par des entreprises ou des organismes de formation et, pour les besoins de l'éducation populaire, de la vie citoyenne et des pratiques culturelles et artistiques, par des associations. Ces activités doivent être compatibles avec la nature des installations, l'aménagement des locaux et le fonctionnement normal du service. Elles doivent également respecter les principes de neutralité et de laïcité.

« Cette autorisation est subordonnée à la passation d'une convention entre le représentant de la région ou de la collectivité territoriale de Corse, celui de l'établissement et la personne physique ou morale qui désire organiser ces activités, précisant notamment les obligations pesant sur l'organisateur en ce qui concerne l'application des règles de sécurité, la prise en charge des responsabilités et de la réparation des dommages éventuels ainsi que les conditions financières de l'utilisation des locaux et équipements dans le respect du code général de la propriété des personnes publiques. »

Article 27

Le premier alinéa de l'article L. 214-12 du même code est ainsi rédigé :

« La région définit et met en œuvre la politique régionale d'apprentissage et de formation professionnelle des jeunes et des adultes sans emploi ou à la recherche d'une nouvelle orientation professionnelle. Elle élabore le contrat de plan régional de développement des formations professionnelles défini à l'article L. 214-13 et arrête la carte des formations professionnelles initiales du territoire régional définie à l'article L. 214-13-1. »

Article 28

Les trois premières phrases du dernier alinéa du IV de l'article L. 214-13 du même code sont supprimées.

Article 29

Après l'article L. 214-13 du même code, il est inséré un article L. 214-13-1 ainsi rédigé :

« *Art. L. 214-13-1.* – Chaque année, les autorités académiques recensent par ordre de priorité les ouvertures et fermetures qu'elles estiment nécessaires de sections de formation professionnelle initiale dans les établissements d'enseignement du second degré, les établissements relevant des articles L. 811-1 et L. 813-1 du code rural et de la pêche maritime et les établissements relevant du ministre chargé des sports. Parallèlement, la région, après concertation avec les branches professionnelles et les organisations syndicales professionnelles des employeurs et des salariés concernés, procède au même classement.

« Dans le cadre de la convention annuelle prévue au IV de l'article L. 214-13 du présent code, signée par les autorités académiques et la région, celles-ci procèdent au classement par ordre de priorité des ouvertures et fermetures de sections de formation professionnelle initiale, en fonction des moyens disponibles.

« Chaque année, après accord du recteur, la région arrête la carte régionale des formations professionnelles initiales, conformément aux choix retenus par la convention mentionnée au deuxième alinéa du présent article et aux décisions d'ouverture et de fermeture de formations par l'apprentissage qu'elle aura prises.

« Cette carte est mise en œuvre par la région et par l'Etat dans l'exercice de leurs compétences respectives, notamment celles qui résultent de l'article L. 211-2 du présent code et de l'article L. 814-2 du code rural et de la pêche maritime. Elle est communiquée aux organismes et services participant au service public de l'orientation. Les autorités académiques mettent en œuvre les ouvertures et fermetures de sections de formation professionnelle initiale sous statut scolaire en fonction des moyens disponibles et conformément au classement par ordre de priorité mentionné au deuxième alinéa du présent article. »

Article 30

Après le premier alinéa de l'article L. 216-1 du même code, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« Les activités complémentaires mentionnées au premier alinéa peuvent porter sur la connaissance des langues et des cultures régionales. »

Article 31

A la seconde phrase du cinquième alinéa de l'article L. 4424-1 du code général des collectivités territoriales, après le mot : « investissements », sont insérés les mots : « et des engagements conclus dans le cadre du contrat de plan régional de développement des formations professionnelles défini à l'article L. 214-13 du code de l'éducation, ».

Section 2

Le Conseil supérieur des programmes

Article 32

Le titre III du livre II de la première partie du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Le chapitre préliminaire est abrogé ;

2° Après le chapitre **F**, il est inséré un chapitre **F bis** ainsi rédigé :

« *CHAPITRE I^{er} BIS*

« **Le Conseil supérieur des programmes**

« *Art. L. 231-14.* – Le Conseil supérieur des programmes est placé auprès du ministre chargé de l'éducation nationale. Il travaille en toute indépendance.

« Il est composé, à parité de femmes et d'hommes, de dix-huit membres désignés pour cinq ans. Il comprend trois députés, trois sénateurs, désignés, respectivement, par les commissions permanentes compétentes en matière d'éducation de l'Assemblée nationale et du Sénat, deux membres du Conseil économique, social et environnemental, désignés par son président, et dix personnalités qualifiées nommées par le ministre chargé de l'éducation nationale. Les membres du Conseil supérieur des programmes ne peuvent pas simultanément appartenir au Conseil national d'évaluation du système scolaire. Le décret prévu à l'article L. 231-17 précise la répartition par sexe des personnes désignées par chacune des instances et autorités compétentes.

« *Art. L. 231-15.* – Le Conseil supérieur des programmes émet des avis et formule des propositions sur :

« 1° La conception générale des enseignements dispensés aux élèves des écoles, des collèges et des lycées et l'introduction du numérique dans les méthodes pédagogiques et la construction des savoirs ;

« 2° Le contenu du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes scolaires, en veillant à leur cohérence et à leur articulation en cycles, ainsi que les modalités de validation de l'acquisition de ce socle ;

« 3° La nature et le contenu des épreuves des examens conduisant aux diplômes nationaux de l'enseignement du second degré et du baccalauréat ainsi que les possibilités d'adaptation et d'aménagement de ces épreuves pour les élèves présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant ;

« 4° La nature et le contenu des épreuves des concours de recrutement d'enseignants des premier et second degrés, les possibilités d'adaptation et d'aménagement de ces épreuves pour les candidats présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant ainsi que les objectifs et la conception générale de la formation initiale et continue des enseignants.

« *Art. L. 231-16.* – Le Conseil supérieur des programmes remet chaque année aux ministres chargés de l'éducation nationale et de l'agriculture un rapport sur ses travaux et les suites qui leur ont été données. Ce rapport est transmis au Parlement et au Conseil économique, social et environnemental. Les avis et propositions du Conseil supérieur des programmes sont rendus publics.

« *Art. L. 231-17.* – Un décret précise l'organisation et le fonctionnement du Conseil supérieur des programmes. »

Section 3

Le Conseil national d'évaluation du système scolaire

Article 33

I. – Après le chapitre I^{er} du titre IV du livre II de la première partie du même code, il est inséré un chapitre I^{er bis} ainsi rédigé :

« *CHAPITRE I^{er} BIS*

« **Le Conseil national d'évaluation du système scolaire**

« *Art. L. 241-12.* – Le Conseil national d'évaluation du système scolaire, placé auprès du ministre chargé de l'éducation nationale, est chargé d'évaluer en toute indépendance l'organisation et les résultats de l'enseignement scolaire. A ce titre :

« 1° A son initiative ou à la demande du ministre chargé de l'éducation nationale, du ministre chargé de l'enseignement agricole, d'autres ministres disposant de compétences en matière d'éducation, du ministre chargé de la ville ou des commissions permanentes compétentes en matière d'éducation de l'Assemblée nationale et du Sénat, il réalise ou fait réaliser des évaluations ;

« 2° Il se prononce sur les méthodologies et les outils des évaluations conduites par le ministère chargé de l'éducation nationale ainsi que sur les résultats de ces évaluations ;

« 3° Il donne un avis sur les méthodologies, sur les outils et sur les résultats des évaluations des systèmes éducatifs conduites dans le cadre de programmes de coopération européens ou internationaux.

« Il formule toute recommandation utile au regard des résultats des évaluations mentionnées au présent article.

« *Art. L. 241-13.* – Le Conseil national d'évaluation du système scolaire est composé, à parité de femmes et d'hommes, de quatorze membres désignés pour six ans. Ses membres ne peuvent pas simultanément appartenir au Conseil supérieur des programmes. Il comprend :

« 1° Deux députés et deux sénateurs, désignés, respectivement, par les commissions permanentes compétentes en matière d'éducation de l'Assemblée nationale et du Sénat ;

« 2° Deux membres du Conseil économique, social et environnemental, désignés par le président de ce conseil ;

« 3° Huit personnalités choisies pour leur compétence en matière d'évaluation ou dans le domaine éducatif.

« Le décret prévu à l'article L. 241-15 précise la répartition par sexe des personnes désignées par chacune des instances et autorités compétentes.

« *Art. L. 241-14.* – Le Conseil national d'évaluation du système scolaire remet chaque année un rapport sur ses travaux aux ministres chargés de l'éducation nationale et de l'enseignement agricole. Il évalue notamment les politiques publiques mises en œuvre pour scolariser en milieu ordinaire les élèves présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant. Ce rapport est transmis et présenté aux commissions permanentes compétentes en matière d'éducation de l'Assemblée nationale et du Sénat ; il peut donner lieu à un débat en séance.

« Le rapport, les évaluations, les recommandations et les avis du conseil sont rendus publics.

« *Art. L. 241-15.* – Un décret précise les modalités d'application du présent chapitre. »

II. – Au dernier alinéa de l'article L. 401-1 du même code, les mots : « Haut Conseil de l'éducation » sont remplacés par les mots : « Conseil national d'évaluation du système scolaire ».

CHAPITRE III

Le contenu des enseignements scolaires

Section 1

Dispositions communes

Article 34

L'article L. 311-1 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Au premier alinéa, le mot : « annuelle » est remplacé par le mot : « régulière » ;

2° Après le premier alinéa, sont insérés deux alinéas ainsi rédigés :

« Le nombre des cycles et leur durée sont fixés par décret.

« Dans l'enseignement primaire, l'évaluation sert à mesurer la progression de l'acquisition des compétences et des connaissances de chaque élève. Cette logique d'évaluation est aussi encouragée dans l'enseignement secondaire. »

Article 35

La première phrase de l'article L. 311-3 du même code est ainsi rédigée :

« Les programmes définissent, pour chaque cycle, les connaissances et les compétences qui doivent être acquises au cours du cycle et les méthodes qui doivent être assimilées. »

Article 36

L'article L. 311-3-1 du même code est ainsi modifié :

1° Les mots : « propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre conjointement en place un » sont remplacés par les mots : « met en place, dans des conditions fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale, des dispositifs d'aide qui peuvent prendre la forme d'un » ;

2° Est ajoutée une phrase ainsi rédigée :

« Le directeur d'école ou le chef d'établissement associe les parents ou le responsable légal de l'élève à la mise en place de ce dispositif. »

Article 37

L'article L. 311-7 du même code est ainsi modifié :

1° Au premier alinéa, les mots : « des aptitudes et de l'acquisition des connaissances » sont remplacés par les mots : « de l'acquisition progressive des connaissances et des compétences » ;

2° Le second alinéa est ainsi modifié :

- a) La seconde phrase est complétée par les mots : « ou d'un plan d'accompagnement personnalisé » ;
- b) Est ajoutée une phrase ainsi rédigée :

« Le redoublement ne peut être qu'exceptionnel. »

Section 2

La formation à l'utilisation des outils numériques

Article 38

La section 3 du chapitre II du titre^{II} du livre III de la deuxième partie du même code est ainsi rédigée :

« *Section 3*

« La formation à l'utilisation des outils et des ressources numériques

« *Art. L. 312-9.* – La formation à l'utilisation des outils et des ressources numériques est dispensée dans les écoles et les établissements d'enseignement ainsi que dans les unités d'enseignement des établissements et services médico-sociaux et des établissements de santé. Elle comporte une sensibilisation aux droits et aux devoirs liés à l'usage de l'internet et des réseaux, dont la protection de la vie privée et le respect de la propriété intellectuelle. »

Section 3

L'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales

Article 39

I. – La section 3 *ter* du chapitre II du titre^I du livre III de la deuxième partie du même code est ainsi rétablie :

« *Section 3 ter*

« L'enseignement des langues vivantes étrangères

« *Art. L. 312-9-2.* – Tout élève bénéficie, dès le début de sa scolarité obligatoire, de l'enseignement d'une langue vivante étrangère.

« Dans chaque académie peut être favorisé l'apprentissage des langues étrangères parlées dans les pays avec lesquels des accords de coopération régionale sont en vigueur.

« Une continuité des apprentissages de langues vivantes étrangères doit être assurée entre le primaire et le collège.

« Outre les enseignements de langues qui leur sont dispensés, les élèves peuvent bénéficier d'une initiation à la diversité linguistique. Les langues parlées au sein des familles peuvent être utilisées à cette fin. »

II. – Le I est applicable à compter de la rentrée scolaire 2015-2016.

Article 40

I. – L'article L. 312-10 du code de l'éducation est ainsi rédigé :

« *Art. L. 312-10.* – Les langues et cultures régionales appartenant au patrimoine de la France, leur enseignement est favorisé prioritairement dans les régions où elles sont en usage.

« Cet enseignement peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'Etat et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage.

« Le Conseil supérieur de l'éducation est consulté, conformément aux attributions qui lui sont conférées à l'article L. 231-1, sur les moyens de favoriser l'étude des langues et cultures régionales dans les régions où ces langues sont en usage.

« L'enseignement facultatif de langue et culture régionales est proposé dans l'une des deux formes suivantes :

« 1° Un enseignement de la langue et de la culture régionales ;

« 2° Un enseignement bilingue en langue française et en langue régionale.

« Les familles sont informées des différentes offres d'apprentissage des langues et cultures régionales. »

II. – L'article L. 312-11 du même code est ainsi rédigé :

« Art. L. 312-11. – Sans préjudice des dispositions de l'article L. 121-3, les enseignants des premier et second degrés sont autorisés à recourir aux langues régionales, dès lors qu'ils en tirent profit pour leur enseignement. Ils peuvent également s'appuyer sur des éléments de la culture régionale pour favoriser l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes scolaires. »

Section 4

L'enseignement moral et civique

Article 41

I. – La seconde phrase de l'article L. 311-4 du même code est ainsi rédigée :

« L'école, notamment grâce à un enseignement moral et civique, fait acquérir aux élèves le respect de la personne, de ses origines et de ses différences, de l'égalité entre les femmes et les hommes ainsi que de la laïcité. »

II. – La section 8 du chapitre II du titre I^{er} du livre III de la deuxième partie du même code est ainsi modifiée :

1° L'intitulé est ainsi rédigé : « L'enseignement moral et civique » ;

2° L'article L. 312-15 est ainsi modifié :

a) A la première phrase du premier alinéa, les mots : « l'enseignement d'éducation civique » sont remplacés par les mots : « l'enseignement moral et civique vise notamment à amener les élèves à devenir des citoyens responsables et libres, à se forger un sens critique et à adopter un comportement réfléchi. Cet enseignement » ;

b) Au troisième alinéa, les mots : « d'éducation » sont remplacés par les mots : « moral et » ;

c) A l'avant-dernier alinéa, les mots : « d'éducation » sont remplacés par les mots : « moral et » ;

d) A la première phrase du dernier alinéa, les mots : « d'éducation » sont remplacés par les mots : « moral et ».

Article 42

Le chapitre II du titre I^{er} du livre III de la deuxième partie du même code est complété par une section 11 ainsi rédigée :

« Section 11

« L'éducation à l'environnement et au développement durable

« Art. L. 312-19. – L'éducation à l'environnement et au développement durable débute dès l'école primaire. Elle a pour objectif d'éveiller les enfants aux enjeux environnementaux.

« Elle comporte une sensibilisation à la nature et à la compréhension et à l'évaluation de l'impact des activités humaines sur les ressources naturelles. »

Section 5

L'enseignement du premier degré

Article 43

L'article L. 321-1 du même code est abrogé.

Article 44

L'article L. 321-2 du même code est ainsi modifié :

1° La première phrase du premier alinéa est remplacée par trois phrases ainsi rédigées :

« La formation dispensée dans les classes enfantines et les écoles maternelles favorise l'éveil de la personnalité des enfants, stimule leur développement sensoriel, moteur, cognitif et social, développe l'estime de soi et des autres et concourt à leur épanouissement affectif. Cette formation s'attache à développer chez chaque enfant l'envie et le plaisir d'apprendre afin de lui permettre progressivement de devenir élève. Elle est adaptée aux besoins des élèves en situation de handicap pour permettre leur scolarisation. » ;

2° Le second alinéa est complété par une phrase ainsi rédigée :

« Des éléments de formation initiale et continue spécifiques sont dispensés à ce personnel dans les écoles mentionnées à l'article L. 721-1. »

Article 45

L'article L. 321-3 du même code est ainsi modifié :

1° Au premier alinéa, le mot : « primaire » est supprimé et la référence : « L. 321-1 » est remplacée par la référence : « L. 311-1 » ;

2° Le second alinéa est ainsi modifié :

a) A la première phrase, le mot : « ou » est remplacé par le mot : « et » et, après le mot : « calcul », sont insérés les mots : « et résolution de problèmes » ;

b) Les deux dernières phrases sont remplacées par sept phrases ainsi rédigées :

« Elle dispense les éléments d'une culture historique, géographique, scientifique et technique. Elle offre une éducation aux arts visuels et aux arts musicaux. Elle assure l'enseignement d'une langue vivante étrangère et peut comporter une initiation à la diversité linguistique. Elle contribue également à la compréhension et à un usage autonome et responsable des médias, notamment numériques. Elle assure l'acquisition et la compréhension de l'exigence du respect de la personne, de ses origines et de ses différences. Elle transmet également l'exigence du respect des droits de l'enfant et de l'égalité entre les femmes et les hommes. Elle assure conjointement avec la famille l'éducation morale et civique qui comprend, pour permettre l'exercice de la citoyenneté, l'apprentissage des valeurs et symboles de la République et de l'Union européenne, notamment de l'hymne national et de son histoire. »

Article 46

Après le deuxième alinéa de l'article L. 321-4 du même code, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« Dans les académies d'outre-mer, des approches pédagogiques spécifiques sont prévues dans l'enseignement de l'expression orale ou écrite et de la lecture au profit des élèves issus de milieux principalement créolophone ou amérindien. »

Section 6

Les enseignements du collège

Article 47

Le même code est ainsi modifié :

1° L'article L. 331-7 est ainsi rédigé :

« Art. L. 331-7. – L'orientation et les formations proposées aux élèves tiennent compte du développement de leurs aspirations et de leurs aptitudes et des perspectives professionnelles liées aux besoins prévisibles de la société, de l'économie et de l'aménagement du territoire. Elles favorisent la représentation équilibrée entre les femmes et les hommes parmi les filières de formation.

« Afin d'élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle et d'éclairer ses choix d'orientation, un parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel est proposé à chaque élève, aux différentes étapes de sa scolarité du second degré.

« Il est défini, sous la responsabilité du chef d'établissement et avec l'élève, ses parents ou son responsable légal, par les conseillers d'orientation-psychologues, les enseignants et les autres professionnels compétents. Les administrations concernées, les collectivités territoriales, les organisations professionnelles, les entreprises et les associations contribuent à la mise en œuvre de ce parcours. » ;

2° Les deuxième et troisième alinéas de l'article L. 313-1 sont supprimés.

Article 48

A titre expérimental, pour une durée maximale de trois ans, dans des académies et des conditions déterminées par le ministre chargé de l'éducation nationale, la procédure d'orientation prévue à l'article L. 331-8 du code de l'éducation peut être modifiée afin que, après avoir fait l'objet d'une proposition du conseil de classe et au terme d'une concertation approfondie avec l'équipe éducative, la décision d'orientation revienne aux responsables légaux de l'élève ou à celui-ci lorsqu'il est majeur. Cette expérimentation fait l'objet d'un rapport d'évaluation transmis aux commissions permanentes compétentes en matière d'éducation de l'Assemblée nationale et du Sénat.

Article 49

L'article L. 332-1 du code de l'éducation est abrogé.

Article 50

Les deux premières phrases de l'article L. 332-2 du même code sont remplacées par une phrase ainsi rédigée :

« Dans la continuité de l'école primaire et dans le cadre de l'acquisition progressive du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, tous les enfants reçoivent dans les collèges une formation secondaire accordée à la société de leur temps. »

Article 51

L'article L. 332-3 du même code est ainsi modifié :

1° Les deuxième et dernière phrases sont ainsi rédigées :

« A chacun d'entre eux, des enseignements complémentaires peuvent être proposés afin de favoriser l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et de faciliter l'élaboration du projet d'orientation mentionné à l'article L. 331-7. Au cours de la dernière année de scolarité au collège, ceux-ci peuvent préparer les élèves à une formation professionnelle et, dans ce cas, comporter éventuellement des stages contrôlés par l'Etat et accomplis auprès de professionnels agréés. » ;

2° Sont ajoutées deux phrases ainsi rédigées :

« Les lycées professionnels et les établissements d'enseignement agricole peuvent être associés à cette préparation. Dans les établissements d'enseignement agricole, ces enseignements complémentaires peuvent comporter des stages contrôlés par l'Etat et accomplis auprès de professionnels agréés, au cours des deux dernières années de scolarité du collège. »

Article 52

Le quatrième alinéa de l'article L. 332-4 du même code est supprimé.

Article 53

L'article L. 332-5 du même code est complété par les mots : « ainsi qu'une éducation aux médias et à l'information ».

Article 54

L'article L. 332-6 du même code est ainsi modifié :

1° Le deuxième alinéa est supprimé ;

2° Après le troisième alinéa, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« Ce diplôme atteste la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, dans des conditions fixées par décret. »

Section 7

Le baccalauréat

Article 55

I. – Le chapitre III du titre III du livre III de la deuxième partie du même code est ainsi modifié :

1° L'article L. 333-3 est abrogé ;

2° Il est ajouté un article L. 333-4 ainsi rédigé :

« *Art. L. 333-4.* – L'examen du baccalauréat général, technologique ou professionnel sanctionne une formation équilibrée qui ouvre la voie à la poursuite d'études supérieures et à l'insertion professionnelle. Il comporte la vérification d'un niveau de connaissances, de compétences et de culture définies par les programmes du lycée, dans des conditions fixées par décret. »

II. – L'article L. 334-1 du même code est ainsi rédigé :

« *Art. L. 334-1.* – Dans les sections d'enseignement général comportant des enseignements artistiques spécialisés où interviennent des professionnels de façon continue, ceux-ci peuvent participer aux opérations d'évaluation et aux jurys du baccalauréat. »

Section 8

La formation en alternance

Article 56

I. – Le code de l'éducation est ainsi modifié :

1° L'article L. 337-3 est abrogé ;

2° Le premier alinéa de l'article L. 337-3-1 est ainsi modifié :

- a) Les mots : « ou accompli la scolarité du premier cycle de l'enseignement secondaire » sont supprimés ;
- b) Sont ajoutés les mots : « tout en leur permettant de poursuivre l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture mentionné à l'article L. 122-1-1 ».

II. – Le code du travail est ainsi modifié :

1° Au second alinéa de l'article L. 6222-1, les mots : « au cours de l'année civile » et les mots : « ou avoir suivi une formation prévue à l'article L. 337-3-1 du code de l'éducation » sont supprimés ;

2° L'article L. 6222-20 est abrogé ;

3° A l'article L. 6222-21, les mots : « ou en application de l'article L. 6222-20 » sont supprimés.

III. – Le 4° du I et le IV de l'article 244 *quater* G du code général des impôts sont abrogés.

CHAPITRE IV

Dispositions relatives aux écoles et établissements d'enseignement scolaire

Section 1

Les relations entre l'école et le collège

Article 57

Le titre préliminaire du livre IV de la deuxième partie du code de l'éducation est complété par un article L. 401-4 ainsi rédigé :

« *Art. L. 401-4.* – Il est institué, dans chaque secteur de recrutement d'un collège, un conseil école-collège. En cohérence avec le projet éducatif territorial, celui-ci propose au conseil d'administration du collège et aux conseils des écoles de ce secteur des actions de coopération, des enseignements et des projets pédagogiques communs visant à l'acquisition par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture prévu à l'article L. 122-1-1. Parmi ces propositions, des échanges de pratiques et d'enseignants entre les établissements peuvent être expérimentés sur la base du volontariat, dans le respect du statut de l'enseignant. La composition et les modalités de fonctionnement du conseil école-collège sont fixées par décret.

« Le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté peut être commun au collège et aux écoles concernées. »

Article 58

Le premier alinéa de l'article L. 421-7 du même code est complété par les mots : « , particulièrement dans les zones d'éducation prioritaire ».

Section 2

Les écoles

Article 59

Les deux dernières phrases de l'article L. 411-1 du même code sont remplacées par trois phrases ainsi rédigées :

« Le directeur de l'école préside le conseil d'école qui réunit les représentants de la communauté éducative et donne son avis sur les principales questions de la vie scolaire. La composition et les attributions du conseil d'école sont précisées par décret. La participation des parents se fait par le biais de l'élection de leurs représentants au conseil d'école chaque année. »

Section 3

Les établissements publics locaux d'enseignement

Article 60

Le dernier alinéa de l'article L. 421-2 du même code est remplacé par cinq alinéas ainsi rédigés :

« Les représentants des collectivités territoriales sont au nombre de trois ou de quatre, selon que l'effectif du conseil d'administration est de vingt-quatre ou de trente membres.

« Lorsque les représentants des collectivités territoriales sont au nombre de trois, ils comprennent deux représentants de la collectivité de rattachement et un représentant de la commune siège de l'établissement et, lorsqu'il existe un établissement public de coopération intercommunale, un représentant de cet établissement public siège sans voix délibérative.

« Lorsque les représentants des collectivités territoriales sont au nombre de quatre, ils comprennent deux représentants de la collectivité de rattachement et deux représentants de la commune siège de l'établissement ou, lorsqu'il existe un établissement public de coopération intercommunale, deux représentants de la collectivité de rattachement, un représentant de cet établissement public de coopération intercommunale et un représentant de la commune siège.

« Lorsque les représentants d'une même collectivité territoriale sont au nombre de deux, l'un d'entre eux peut ne pas être membre de l'assemblée délibérante.

« Toutefois, lorsque, en application du *b* du 2 du II ou du *a* du 2 du III de l'article L. 5217-4 du code général des collectivités territoriales, les compétences d'une région ou d'un département en matière de construction, d'aménagement, d'entretien et de fonctionnement des lycées ou des collèges sont exercées par une métropole, un représentant de la métropole siège au conseil d'administration des établissements publics locaux d'enseignement concernés en lieu et place de l'un des représentants de la collectivité territoriale de rattachement. »

Article 61

L'article L. 421-4 du même code est ainsi modifié :

1° Après le mot : « établissement », la fin du 4 est ainsi rédigée : « , l'autorité académique et, lorsqu'elle souhaite y être partie, la collectivité territoriale de rattachement ; »

2° Après le 4°, il est inséré un 5° ainsi rédigé :

« 5° Il établit chaque année un bilan des actions menées à destination des parents des élèves de l'établissement. »

Section 4

Les groupements d'établissements

Article 62

I. – Au début du chapitre III du titre II du livre IV de la deuxième partie du même code, est inséré un article L. 423-1 ainsi rétabli :

« Art. L. 423-1. – Pour la mise en œuvre de leur mission de formation continue ainsi que de formation et d'insertion professionnelles, les établissements scolaires publics s'associent en groupement d'établissements dans des conditions définies par décret. »

II. – Les services accomplis par les agents contractuels dans le domaine de la formation continue des adultes pour le compte d'un établissement public local d'enseignement ou des groupements d'établissements mentionnés par le code de l'éducation, dans sa rédaction en vigueur antérieurement à la publication de la loi n° 2011-525 du 17 mai 2011 de simplification et d'amélioration de la qualité du droit, sont assimilés à des services accomplis pour le compte des groupements d'établissements mentionnés à l'article L. 423-1 du même code dans sa rédaction issue du I du présent article.

III. – Le second alinéa de l'article 120 de la loi n° 2011-525 du 17 mai 2011 précitée est supprimé.

Article 63

Le Gouvernement remet un rapport évaluant l'impact des dispositions tendant à garantir la parité de financement entre les écoles élémentaires publiques et privées sous contrat d'association lorsqu'elles accueillent des élèves scolarisés hors de leur commune de résidence, introduites dans la loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales. Ce rapport est remis aux commissions permanentes compétentes du Sénat et de l'Assemblée nationale avant le 31 décembre 2014.

Section 5

Dispositions applicables aux établissements d'enseignement privés sous contrat

Article 64

L'article L. 442-20 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Les références : « L. 122-1 à L. 122-5, L. 131-1, L. 131-1-1, L. 230-1, L. 230-2, L. 230-3, L. 311-1 à L. 311-4, L. 311-6, L. 311-7, L. 312-10, L. 313-1, L. 321-1 » sont remplacées par les références : « L. 121-6, L. 122-1-1 à L. 122-5, L. 131-1, L. 131-1-1, L. 231-14 à L. 231-17, L. 241-12 à L. 241-14, L. 311-1 à L. 311-7, L. 312-9, L. 312-9-2, L. 312-10, L. 312-15, L. 313-1 » ;

2° Les références : « L. 332-1 à L. 332-4, L. 332-6, L. 333-1 à L. 333-3 » sont remplacées par les références : « L. 332-2 à L. 332-6, L. 333-1 à L. 333-2, L. 333-4 » ;

3° La référence : « L. 337-3, » est supprimée.

Section 6

Architecture scolaire

Article 65

L'article L. 521-4 du même code est ainsi modifié :

1° Après le mot : « pédagogie », la fin de la seconde phrase est ainsi rédigée : « , contribue à la transmission des connaissances et à la découverte des cultures et favorise le développement de l'autonomie et de la sensibilité artistique des élèves. » ;

2° Il est ajouté un alinéa ainsi rédigé :

« Il est prévu, dans tous les établissements d'enseignement, un espace à l'usage des parents d'élèves et de leurs délégués. »

CHAPITRE V

Les activités périscolaires

Article 66

L'article L. 551-1 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Le premier alinéa est ainsi modifié :

a) Le début est ainsi rédigé :

« Des activités périscolaires prolongeant le service public de l'éducation, et en complémentarité avec lui, peuvent être organisées dans le cadre d'un projet éducatif territorial associant notamment aux services et établissements relevant du ministre chargé de l'éducation nationale d'autres administrations, des collectivités territoriales, des associations... *(le reste sans changement)*. » ;

b) Est ajoutée une phrase ainsi rédigée :

« L'élaboration et la mise en application de ce projet sont suivies par un comité de pilotage. » ;

2° A la première phrase du second alinéa, les mots : « Elles visent » sont remplacés par les mots : « Le projet éducatif territorial vise » et, après le mot : « pratiques », sont insérés les mots : « et activités ».

Article 67

Il est institué, pour les années scolaires 2013-2014 et 2014-2015, un fonds en faveur des communes et, lorsque les dépenses de fonctionnement des écoles leur ont été transférées, des établissements publics de coopération intercommunale, afin de contribuer au développement d'une offre d'activités périscolaires au bénéfice des élèves des écoles maternelles et élémentaires publiques ou privées sous contrat dont les enseignements sont répartis sur neuf demi-journées par semaine.

Les aides apportées par le fonds sont calculées en fonction du nombre d'élèves éligibles scolarisés dans la commune et comportent :

1° Un montant forfaitaire par élève, versé aux communes dont les écoles organisent les enseignements sur neuf demi-journées à la rentrée scolaire 2013-2014. Le versement de ce montant forfaitaire ne peut être renouvelé au titre de l'année 2014-2015 ;

2° Une majoration forfaitaire par élève, réservée aux communes mentionnées aux articles L. 2334-18-4 et L. 2334-22-1 du code général des collectivités territoriales ainsi qu'aux communes des départements d'outre-mer et de Saint-Pierre-et-Miquelon bénéficiant de la quote-part de la dotation d'aménagement prévue au quatrième alinéa de l'article L. 2334-13 du même code et à la collectivité de Saint-Martin. Pour les communes dont les écoles organisent les enseignements sur neuf demi-journées à la rentrée scolaire 2013-2014, le versement de cette majoration forfaitaire est reconduit au titre de l'année 2014-2015. Les communes dont les écoles organisent les enseignements sur neuf demi-journées à compter de la rentrée 2014-2015 bénéficient de la majoration au titre de cette année.

Les communes qui ont transféré la compétence en matière de dépenses de fonctionnement des écoles à un établissement public de coopération intercommunale reversent à cet établissement les aides qu'elles ont perçues au titre des 1° et 2°.

Les aides sont versées aux communes ; à charge pour ces dernières de reverser, le cas échéant, la part calculée au titre des élèves scolarisés dans les écoles privées sous contrat aux organismes de gestion de ces écoles privées. Toutefois, lorsque la commune le demande aux autorités académiques, cette part est versée directement aux organismes de gestion de ces écoles.

Les aides versées au titre du présent fonds pour les élèves des écoles maternelles et élémentaires publiques ne sont pas prises en compte dans le calcul des dépenses de fonctionnement des classes sous contrat mentionnées à l'avant-dernier alinéa de l'article L. 442-5 du code de l'éducation.

La gestion du fonds est confiée, pour le compte de l'Etat, à l'Agence de services et de paiement.

Un décret en Conseil d'Etat fixe les modalités d'application du présent article.

CHAPITRE VI

Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation

Article 68

I. – Le chapitre V du titre II du livre VI de la troisième partie du code de l'éducation est ainsi rédigé :

« CHAPITRE V

« Formation des personnels enseignants et d'éducation

« Art. L. 625-1. – Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation organisent, sans préjudice des missions confiées aux écoles normales supérieures, la formation initiale des futurs enseignants et des personnels d'éducation et participent à leur formation continue. Elles accueillent aussi les personnels exerçant une activité au sein des écoles et des établissements scolaires dans le cadre des formations professionnelles organisées par les autorités académiques.

« Les ministres chargés de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale arrêtent le cadre national des formations liées aux métiers du professorat des premier et second degrés et de l'éducation. La formation organisée par les écoles supérieures du professorat et de l'éducation inclut des enseignements théoriques, des enseignements liés à la pratique de ces métiers et un ou plusieurs stages. »

II. – Au premier alinéa de l'article L. 611-1 du même code, les mots : « instituts universitaires de formation des maîtres et les » sont supprimés.

Article 69

L'article L. 713-1 du même code est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« En outre, les universités peuvent comporter une école supérieure du professorat et de l'éducation. »

Article 70

Le titre II du livre VII de la troisième partie du même code est ainsi modifié :

1° L'intitulé est ainsi rédigé : « Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation » ;

2° Le chapitre I^{er} est ainsi rédigé :

« CHAPITRE I^{er}

« Missions et organisation des écoles supérieures du professorat et de l'éducation

« Art. L. 721-1. – Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation sont constituées soit au sein d'un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel, soit au sein d'un établissement public de coopération scientifique.

« Ces écoles sont créées sur proposition du conseil d'administration de l'établissement public et accréditées par un arrêté conjoint des ministres chargés de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale, après avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche.

« L'école est accréditée pour la durée du contrat pluriannuel liant l'Etat à l'établissement public.

« L'accréditation est renouvelée pour la même durée, après une évaluation nationale, par arrêté conjoint des ministres chargés de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale, après avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche.

« L'accréditation de l'école emporte l'habilitation de l'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel ou de l'établissement public de coopération scientifique ou des établissements publics d'enseignement supérieur partenaires, mentionnés à l'article L. 721-2, à délivrer le diplôme national de master dans les domaines des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

« Les modalités d'accréditation sont définies par arrêté conjoint des ministres chargés de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale.

« Art. L. 721-2. – Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation exercent les missions suivantes :

« 1^o Elles organisent et, avec les composantes, établissements et autres partenaires mentionnés à la première phrase du dernier alinéa du présent article, assurent les actions de formation initiale des étudiants se destinant aux métiers du professorat et de l'éducation et des personnels enseignants et d'éducation stagiaires, dans le cadre des orientations définies par l'Etat. Ces actions comportent des enseignements communs permettant l'acquisition d'une culture professionnelle partagée et des enseignements spécifiques en fonction des métiers, des disciplines et des niveaux d'enseignement. Elles fournissent des enseignements disciplinaires et didactiques mais aussi en pédagogie et en sciences de l'éducation. Les écoles organisent des formations de préparation aux concours de recrutement dans les métiers du professorat et de l'éducation ;

« 2^o Elles organisent des actions de formation continue des personnels enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation ;

« 3^o Elles participent à la formation initiale et continue des personnels enseignants-chercheurs et enseignants de l'enseignement supérieur ;

« 4^o Elles peuvent conduire des actions de formation aux autres métiers de la formation et de l'éducation ;

« 5^o Elles participent à la recherche disciplinaire et pédagogique ;

« 6^o Elles participent à des actions de coopération internationale.

« Dans le cadre de leurs missions, elles assurent le développement et la promotion de méthodes pédagogiques innovantes. Elles prennent en compte, pour délivrer leurs enseignements, les technologies de l'information et de la communication et forment les étudiants et les enseignants à l'usage pédagogique des outils et ressources numériques.

« Elles préparent les futurs enseignants et personnels d'éducation aux enjeux du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et à ceux de la formation tout au long de la vie. Elles organisent des formations de sensibilisation à l'égalité entre les femmes et les hommes, à la lutte contre les discriminations, à la scolarisation des élèves en situation de handicap ainsi que des formations à la prévention et à la résolution non violente des conflits. Elles préparent les enseignants aux enjeux de l'entrée dans les apprentissages et à la prise en compte de la difficulté scolaire dans le contenu des enseignements et la démarche d'apprentissage.

« Elles assurent leurs missions avec les autres composantes de l'établissement public, les établissements publics d'enseignement supérieur partenaires et d'autres organismes, les services académiques et les établissements scolaires, le cas échéant dans le cadre de conventions conclues avec eux. Leurs équipes pédagogiques intègrent des professionnels intervenant dans le milieu scolaire, comprenant notamment des personnels enseignants, d'inspection et de direction en exercice dans les premier et second degrés ainsi que des acteurs de l'éducation populaire, de l'éducation culturelle et artistique et de l'éducation à la citoyenneté.

« Art. L. 721-3. – I. – Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation sont administrées, à parité de femmes et d'hommes, par un conseil de l'école et dirigées par un directeur. Elles comprennent également un conseil d'orientation scientifique et pédagogique.

« Les membres du conseil de l'école et du conseil d'orientation scientifique et pédagogique sont désignés, à parité de femmes et d'hommes, pour un mandat de cinq ans, à l'exception des représentants des usagers qui sont désignés, à parité de femmes et d'hommes, pour une durée moindre fixée par décret. Ce décret fixe les règles relatives à la composition et au fonctionnement de ces conseils, dont les modalités de représentation des personnels, des personnes participant à des actions de formation organisées par l'école ainsi que de celles qui en bénéficient.

« Le conseil de l'école, dont l'effectif ne peut dépasser trente membres, comprend des représentants des enseignants, qui sont en nombre au moins égal à celui des représentants des autres personnels et des usagers, un ou plusieurs représentants de l'établissement public mentionné au premier alinéa de l'article L. 721-1 et au moins 30 % de personnalités extérieures, dont au moins un représentant des collectivités territoriales. Au moins la moitié des représentants des enseignants sont des représentants des enseignants-chercheurs ; le recteur de l'académie désigne une partie des personnalités extérieures.

« Le président du conseil est élu parmi les personnalités extérieures désignées par le recteur.

« Le directeur de l'école est nommé pour un mandat de cinq ans par arrêté conjoint des ministres chargés de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale, sur proposition du conseil de l'école.

« II. – Le conseil de l'école adopte les règles relatives aux examens et les modalités de contrôle des connaissances. Il adopte le budget de l'école et approuve les contrats pour les affaires intéressant l'école. Il soumet au conseil d'administration de l'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel ou de l'établissement public de coopération scientifique la répartition des emplois. Il est consulté sur les recrutements de l'école.

« III. – Le directeur de l'école prépare les délibérations du conseil de l'école et en assure l'exécution. Il a autorité sur l'ensemble des personnels.

« Il a qualité pour signer, au nom de l'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel ou de l'établissement public de coopération scientifique, les conventions relatives à l'organisation des enseignements. Ces conventions ne peuvent être exécutées qu'après avoir été approuvées par le président de l'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel ou de l'établissement public de coopération scientifique et votées par le conseil d'administration de l'établissement public.

« Le directeur de l'école prépare un document d'orientation politique et budgétaire. Ce rapport est présenté aux instances délibératives des établissements publics d'enseignement supérieur partenaires de l'école supérieure du professorat et de l'éducation au cours du troisième trimestre de l'année civile.

« Le directeur propose une liste de membres des jurys d'examen au président de l'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel ou de l'établissement public de coopération scientifique pour les formations soumises à examen dispensées dans l'école supérieure du professorat et de l'éducation et, le cas échéant, aux présidents des établissements partenaires mentionnés à l'avant-dernier alinéa de l'article L. 721-1.

« IV. – Le conseil d'orientation scientifique et pédagogique contribue à la réflexion sur les grandes orientations relatives à la politique partenariale et aux activités de formation et de recherche de l'école.

« V. – Chaque école supérieure du professorat et de l'éducation dispose, pour tenir compte des exigences de son développement, d'un budget propre intégré au budget de l'établissement public dont elle fait partie. Les ministres compétents peuvent lui affecter directement des crédits et des emplois attribués à l'établissement public. Le directeur de l'école supérieure du professorat et de l'éducation est ordonnateur des recettes et des dépenses. Le budget de l'école est approuvé par le conseil d'administration de l'établissement public, qui peut l'arrêter lorsqu'il n'est pas adopté par le conseil de l'école ou n'est pas voté en équilibre réel. »

Article 71

Le chapitre II du même titre II est ainsi modifié :

1° L'intitulé est complété par les mots : « et les écoles supérieures du professorat et de l'éducation » ;

2° Aux articles L. 722-1 et L. 722-16, la référence : « L. 721-1 » est remplacée par la référence : « L. 721-2 » ;

3° L'article L. 722-1 est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« A compter de la date prévue à l'article 83 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, ces biens sont affectés aux écoles supérieures du professorat et de l'éducation. » ;

4° A l'article L. 722-16, les mots : « d'administration de l'institut universitaire de formation des maîtres » sont remplacés par les mots : « de l'école supérieure du professorat et de l'éducation » ;

5° A la fin de la première phrase de l'article L. 722-17, les mots : « instituts universitaires de formation des maîtres » sont remplacés par les mots : « écoles supérieures du professorat et de l'éducation ».

Article 72

L'article L. 912-1 du même code est ainsi modifié :

1° Le premier alinéa est complété par une phrase ainsi rédigée :

« Le travail transversal et pluridisciplinaire ainsi que l'innovation pédagogique sont encouragés. » ;

2° La troisième phrase du deuxième alinéa est complétée par les mots : « qui veillent à favoriser la mixité entre les femmes et les hommes dans l'accès aux filières de formation » ;

3° Après le deuxième alinéa, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« Les enseignants tiennent informés les parents d'élèves et les aident à suivre la scolarité de leurs enfants. »

Article 73

Au début de l'article L. 912-1-2 du même code, sont ajoutées deux phrases ainsi rédigées :

« Chaque enseignant est encouragé à se former régulièrement. Une offre de formation continue adaptée aux besoins des personnels d'enseignement est proposée, notamment par le biais des écoles supérieures du professorat et de l'éducation. »

Article 74

A la fin de l'avant-dernier alinéa de l'article L. 932-3 du même code, les mots : « les instituts universitaires de formation des maîtres » sont remplacés par les mots : « une école supérieure du professorat et de l'éducation ».

Article 75

Le code de la recherche est ainsi modifié :

1° A l'article L. 312-1, les mots : « , les instituts universitaires de formation des maîtres » sont supprimés ;

2° L'article L. 344-1 est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« Lorsqu'il prend la forme d'un établissement public de coopération scientifique, le pôle de recherche et d'enseignement supérieur peut comprendre une école supérieure du professorat et de l'éducation dans les conditions fixées au chapitre I^{er} du titre II du livre VII de la troisième partie du code de l'éducation. » ;

3° Après le 4° de l'article L. 344-4, il est inséré un 5 ainsi rédigé :
« 5° La formation des personnels enseignants et d'éducation lorsqu'il comprend une école supérieure du professorat et de l'éducation. »

Article 76

Le code général des collectivités territoriales est ainsi modifié :

1° A la fin du 8 de l'article L. 3321-1, les mots : « instituts universitaires de formation des maîtres » sont remplacés par les mots : « écoles supérieures du professorat et de l'éducation » ;

2° A la fin du 9 des articles L. 71-113-3 et L. 72-103-2, dans leur rédaction résultant de la loi n° 11-884 du 27 juillet 2011 relative aux collectivités territoriales de Guyane et de Martinique, les mots : « instituts universitaires de formation des maîtres » sont remplacés par les mots : « écoles supérieures du professorat et de l'éducation ».

TITRE II

DISPOSITIONS DIVERSES, TRANSITOIRES ET FINALES

Article 77

Le e du 3 de l'article L. 122-5 du code de la propriété intellectuelle est ainsi modifié :

1° Le mot : « pédagogiques, » est remplacé par les mots : « pédagogiques et » ;

2° Les mots : « et des œuvres réalisées pour une édition numérique de l'écrit » sont supprimés ;

3° Après le mot : « recherche », sont insérés les mots : « , y compris pour l'élaboration et la diffusion de sujets d'examens ou de concours organisés dans la prolongation des enseignements » ;

4° Les mots : « le public auquel cette représentation ou cette reproduction est destinée est composé majoritairement d'élèves, d'étudiants, d'enseignants ou de chercheurs directement concernés » sont remplacés par les mots : « cette représentation ou cette reproduction est destinée, notamment au moyen d'un espace numérique de travail, à un public composé majoritairement d'élèves, d'étudiants, d'enseignants ou de chercheurs directement concernés par l'acte d'enseignement, de formation ou l'activité de recherche nécessitant cette représentation ou cette reproduction, qu'elle ne fait l'objet d'aucune publication ou diffusion à un tiers au public ainsi constitué ».

Article 78

L'article L. 241-10 du code de l'éducation est abrogé.

Article 79

L'article L. 241-11 du même code est abrogé.

Article 80

Après l'article L. 914-1-1 du même code, il est inséré un article L. 914-1-2 ainsi rédigé :

« *Art. L. 914-1-2.* – Il est institué, auprès du ministre chargé de l'éducation nationale, un comité consultatif ministériel compétent à l'égard des maîtres des établissements d'enseignement privés des premier et second degrés sous contrat.

« Ce comité est chargé de connaître des questions relatives aux effectifs, aux emplois et compétences ainsi que des questions d'ordre statutaire intéressant les maîtres des établissements d'enseignement privés des premier et second degrés sous contrat.

« Ce comité comprend des représentants de l'administration et des représentants des maîtres mentionnés au premier alinéa. Seuls les représentants des maîtres sont appelés à prendre part aux votes.

« Les représentants des maîtres siégeant dans le comité consultatif ministériel sont élus au scrutin de liste avec représentation proportionnelle. L'article 9 bis de la loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires est applicable à cette élection sous réserve que les mots : "organisations syndicales de fonctionnaires" et "union de syndicats de fonctionnaires" s'entendent, respectivement, comme : "organisations syndicales des maîtres des établissements d'enseignement privés des premier et second degrés sous contrat" et "union de syndicats des maîtres des établissements d'enseignement privés des premier et second degrés sous contrat" ».

« Un décret en Conseil d'Etat précise les conditions d'application du présent article. »

Article 81

Après le même article L. 914-1-1, il est inséré un article L. 914-1-3 ainsi rédigé :

« *Art. L. 914-1-3.* – Les représentants des maîtres des établissements d'enseignement privés des premier et second degrés sous contrat siégeant dans les commissions consultatives mixtes académiques ou départementales

sont élus au scrutin de liste avec représentation proportionnelle. L'article 9 bis de la loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires est applicable à ces élections selon les modalités prévues à l'article L. 914-1-2.

« Un décret en Conseil d'Etat précise les conditions d'application du présent article. »

Article 82

Dans les conditions prévues à l'article 38 de la Constitution, le Gouvernement est autorisé à prendre par ordonnance, dans un délai d'un an suivant la promulgation de la présente loi, les mesures relevant du domaine de la loi ayant pour objet :

1° De supprimer les compétences contentieuses et disciplinaires du Conseil supérieur de l'éducation prévues à la section 2 du chapitre I^{er} du titre III du livre II de la première partie du code de l'éducation et de prévoir les dispositifs qui s'y substituent ;

2° De supprimer les compétences contentieuses et disciplinaires des conseils académiques de l'éducation nationale prévues au chapitre IV du même titre III ainsi que la compétence contentieuse de la commission des titres d'ingénieur prévue au chapitre II du titre IV du livre VI de la troisième partie du même code et de prévoir les dispositifs qui s'y substituent.

Un projet de loi de ratification est déposé devant le Parlement au plus tard six mois à compter de la publication de cette ordonnance.

Article 83

Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation mentionnées à l'article L. 625-1 et au chapitre II du titre II du livre VII de la troisième partie du code de l'éducation sont créées et accréditées au 1^{er} septembre 2013.

Les instituts universitaires de formation des maîtres demeurent régis par les articles L. 625-1 et L. 721-1 du même code, dans leur rédaction antérieure à la présente loi, jusqu'à la date de création des écoles supérieures du professorat et de l'éducation.

Les agents qui exercent leurs fonctions dans les instituts universitaires de formation des maîtres à la date de leur dissolution sont appelés à exercer dans les écoles supérieures du professorat et de l'éducation, dans le respect des dispositions statutaires qui leur sont applicables et sous réserve de leur accord, sans préjudice de l'article L. 719-6 dudit code.

Les conseils des écoles supérieures du professorat et de l'éducation sont installés dans les conditions fixées à l'article L. 721-3 dudit code, dans le délai de trois mois à compter de la date de création de l'école. Avant l'expiration de ce délai, les conseils siègent valablement sans les représentants des personnels, des personnes participant à des actions de formation organisées par l'école et de celles qui en bénéficient.

Le directeur de l'école est nommé dès que le conseil de l'école est installé dans les conditions fixées au même article L. 721-3. Jusqu'à la publication de l'arrêté de nomination, les fonctions de directeur sont exercées par un administrateur provisoire nommé par le recteur sur proposition du président de l'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel ou de l'établissement public de coopération scientifique dont l'école est une composante.

Pour la première accréditation prévue au deuxième alinéa de l'article L. 721-1 du même code, lorsque la durée restant à courir du contrat liant l'Etat à l'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel ou à l'établissement public de coopération scientifique est inférieure à un an, l'école supérieure du professorat et de l'éducation est accréditée jusqu'au terme du contrat suivant.

Article 84

I. – Les articles 8, 26, 68 à 70, 74, 75 et 83 ne sont pas applicables à Mayotte.

II. – Dans les conditions prévues à l'article 38 de la Constitution, le Gouvernement est autorisé à prendre par ordonnance, dans un délai d'un an à compter de la promulgation de la présente loi, les mesures relevant du domaine de la loi nécessaires pour étendre et, le cas échéant, adapter à Mayotte les dispositions de la présente loi qui n'y sont pas applicables et adapter le plan du code de l'éducation pour tenir compte de la création du Département de Mayotte. Un projet de loi de ratification est déposé devant le Parlement au plus tard six mois à compter de la publication de cette ordonnance.

Article 85

Le premier alinéa de l'article L. 452-2 du code de l'éducation est complété par les mots : « en tenant compte des capacités d'accueil des établissements ».

Article 86

Dans les conditions prévues à l'article 38 de la Constitution, le Gouvernement est autorisé à prendre par ordonnances, dans un délai d'un an à compter de la promulgation de la présente loi, les mesures législatives nécessaires à l'extension et à l'adaptation à la Nouvelle-Calédonie, à la Polynésie française et aux îles Wallis et Futuna de cette même loi. Les projets de loi de ratification sont déposés devant le Parlement au plus tard six mois après la publication des ordonnances.

Article 87

Au premier alinéa de l'article 9 de la loi n° 2009-1436 du 24 novembre 2009 pénitentiaire, le mot : « quatre » est remplacé par le mot : « cinq ».

Article 88

Un décret institue un comité de suivi chargé d'évaluer l'application de la présente loi. Ce comité, composé à parité d'hommes et de femmes, comprend notamment quatre députés et quatre sénateurs, désignés par les commissions compétentes en matière d'éducation de leurs assemblées respectives. Il transmet chaque année au Parlement un rapport sur ses travaux. Ce comité doit notamment étudier la formation des enseignants et des personnels d'éducation en suivant la mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation ainsi que les questions de prérecrutement et d'évolution du concours de recrutement des enseignants.

Article 89

Dans les conditions prévues à l'article 38 de la Constitution, le Gouvernement est autorisé à prendre par ordonnance, dans un délai de huit mois à compter de la promulgation de la présente loi, les mesures législatives nécessaires à la création d'un établissement public local d'enseignement, dénommé « école européenne de Strasbourg », constitué de classes maternelles, élémentaires et du second degré et dispensant un enseignement qui prend en compte les principes de l'organisation pédagogique figurant à l'article 4 de la convention portant statut des écoles européennes, faite à Luxembourg le 21 juin 1994.

Un projet de loi de ratification est déposé devant le Parlement au plus tard six mois après la publication de cette ordonnance.

A N N E X E

LA PROGRAMMATION DES MOYENS ET LES ORIENTATIONS
DE LA REFONDATION DE L'ÉCOLE DE LA RÉPUBLIQUE

La loi d'orientation et de programmation constitue une étape majeure de la refondation de l'école, qui a été érigée en priorité par la nation. Elle doit être complétée par de nombreuses autres actions qui relèvent de réformes et de dispositions non législatives.

Le rapport annexé à la présente loi vise à présenter l'ensemble des orientations et des chantiers engagés au service de la réussite de ce grand dessein éducatif.

**La refondation de l'école
de la République : objectifs et moyens**

L'avenir de la jeunesse, le redressement de notre pays, son développement culturel, social et économique dépendent largement de notre capacité collective à refonder l'école de la République.

Améliorer les résultats et renforcer l'équité de notre système éducatif pour les élèves et pour le pays :

Le système éducatif français ne manque pas d'atouts et a montré, dans le passé, sa grande capacité de mobilisation et d'évolution mais, depuis près de vingt ans, notre école ne progresse plus. Le niveau global des compétences des élèves formés en France doit être amélioré pour parvenir à davantage de justice dans la réussite scolaire et pour pouvoir inscrire le pays sur une trajectoire de croissance structurelle forte dans une économie de la connaissance internationale.

Depuis une dizaine d'années, le pourcentage d'élèves en difficulté face à l'écrit a augmenté de manière significative et près d'un élève sur cinq est aujourd'hui concerné en début de sixième. Si le niveau des élèves moyens a peu évolué, les évaluations témoignent d'une aggravation des difficultés parmi les élèves les plus faibles.

Près de 20 % des élèves de 15 ans connaissent de grandes difficultés de maîtrise de la langue écrite. Entre 2000 et 2009, cette proportion a augmenté d'environ 30 %, passant de 15 % à 20 %. En mathématiques et en sciences, si les résultats des élèves français en fin de scolarité obligatoire sont proches de la moyenne de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), entre 2000 et 2009, la France s'est de plus en plus éloignée de la tête du classement aux tests internationaux et le niveau a baissé en mathématiques.

Aujourd'hui, 72 % des élèves d'une génération obtiennent le baccalauréat et 36 % le baccalauréat général. Les objectifs reformulés en 2005 étaient d'assurer que 80 % d'une classe d'âge accèdent au niveau du baccalauréat et de conduire 50 % de l'ensemble d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur.

Trop de jeunes sortent du système scolaire sans qualification. En 2011, 12 % des jeunes âgés de 18 à 24 ans ont quitté le système scolaire sans diplôme ou uniquement avec le diplôme national du brevet. Or, ce sont ces jeunes que le chômage touche en priorité, avec un taux de chômage plus de deux fois supérieur pour les non-diplômés.

Si les problèmes les plus évidents se manifestent dans le second degré avec des élèves sortant précocement du système scolaire ou avec des élèves qui subissent leurs orientations, les difficultés scolaires se forment dès le premier degré.

A l'issue de leur scolarité à l'école primaire, on constate que 25 % des élèves ont des acquis fragiles et 15 % d'entre eux connaissent des difficultés sévères ou très sévères. De plus, les écarts se creusent entre les groupes d'élèves ayant les meilleurs résultats et les groupes de ceux qui obtiennent les résultats les plus faibles, qui sont de plus en plus nombreux.

De fait, le système éducatif français ne parvient pas à lutter suffisamment contre les déterminismes sociaux et territoriaux qui engendrent des inégalités sociales et géographiques et entraînent déclassement et crise de confiance pour une partie de la population. La France se classe dans les derniers rangs des pays de l'OCDE (vingt-septième sur trente-quatre pays) du point de vue de l'équité scolaire, ce qui signifie que l'incidence de l'appartenance sociale sur les résultats scolaires y est plus forte que dans d'autres pays de l'OCDE. Les données statistiques nationales montrent l'importance et la persistance des écarts entre résultats scolaires selon les lieux de scolarisation et donc la difficulté de lutter contre les inégalités sociales et territoriales : le pourcentage des élèves n'ayant pas atteint des acquis suffisants en français en CE1 est deux fois plus élevé dans certaines académies que dans d'autres. De même, le taux de réussite au baccalauréat général peut varier de près de dix points entre académies de la métropole, l'écart étant encore plus fort avec les académies d'outre-mer. Enfin, la maîtrise des compétences de base en troisième s'est dégradée significativement entre 2007 et 2011 pour les élèves de l'éducation prioritaire.

Ces inégalités mettent à mal la promesse républicaine, qui est de permettre la réussite de tous. La refondation doit conduire à une réduction de l'impact des déterminismes sociaux et de toutes les inégalités et discriminations.

Les objectifs fixés par la nation à son école : une école à la fois juste pour tous et exigeante pour chacun :

La refondation de l'école doit en priorité permettre une élévation générale du niveau de tous les élèves. Les objectifs sont d'abord de nature pédagogique :

- faire en sorte que tous les élèves maîtrisent les compétences de base en français (lecture, écriture, compréhension et vocabulaire) et les compétences en mathématiques (nombres, calcul et géométrie) en fin de CE1 (suivi de l'indicateur relatif à la proportion d'élèves maîtrisant en fin de CE1 les compétences du palier 1 du socle commun) et que tous les élèves maîtrisent les instruments fondamentaux de la connaissance en fin d'école élémentaire (suivi de l'indicateur relatif à la proportion d'élèves maîtrisant en fin de CM2 les compétences du palier 2 du socle commun) ;
- réduire à moins de 10 % l'écart de maîtrise des compétences en fin de CM2 entre les élèves de l'éducation prioritaire et les élèves hors éducation prioritaire (suivi des indicateurs relatifs à l'écart des pourcentages d'élèves maîtrisant en fin de CM2 les compétences 1 et 3 du palier 2 du socle commun entre les établissements de l'éducation prioritaire et les établissements hors éducation prioritaire) ;
- diviser par deux la proportion des élèves qui sortent du système scolaire sans qualification et amener tous les élèves à maîtriser le socle commun de connaissances, de compétences et de culture à l'issue de la scolarité obligatoire ;
- réaffirmer les objectifs de conduire plus de 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat et 50 % d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur.

Ces objectifs s'inscrivent dans le cadre de nos engagements européens et justifient la priorité accordée à l'école primaire pour réduire la difficulté scolaire et pour élever le niveau global de qualification de tous les élèves au terme de leur formation initiale.

L'ensemble de la communauté éducative (enseignants, personnels d'éducation, d'encadrement, administratifs, médico-sociaux et de service, conseillers d'orientation-psychologues, psychologues de l'éducation nationale, élèves, parents, responsables d'associations, représentants des collectivités territoriales...) et l'ensemble des composantes du système éducatif (enseignement du premier degré, du second degré et du supérieur, enseignement général, technologique et professionnel, enseignement technique agricole, enseignement public et privé, universités et écoles supérieures du professorat et de l'éducation, administrations centrales et académiques...) doivent se mobiliser pour la réalisation de ces objectifs. Ils accompagnent les mesures de refondation de l'école.

La refondation a pour objet de faire de l'école un lieu de réussite, d'autonomie et d'épanouissement pour tous ; un lieu d'éveil à l'envie et au plaisir d'apprendre, à la curiosité intellectuelle, à l'ouverture d'esprit, à l'éducation au sensible ; un lieu où il soit possible d'apprendre et d'enseigner dans de bonnes conditions ; un lieu de sociabilisation permettant de former des citoyens et des jeunes qui pourront s'insérer dans la société et sur le marché du travail au terme d'une orientation choisie ; un lieu sachant transmettre et faire partager les valeurs de la République.

La refondation de l'école de la République nécessite de définir des orientations selon une stratégie d'ensemble qui porte sur les différentes composantes du système éducatif. Les différentes orientations concourent aux objectifs pédagogiques assignés par la nation à son école :

- réinvestir dans les moyens humains à la fois de façon quantitative (volet programmation) et qualitative (notamment par la mise en place d'une formation initiale professionnalisante pour les personnels avec les écoles supérieures du professorat et de l'éducation) ;

- donner la priorité à l'école primaire, qui est le moment de la scolarité où se construisent les apprentissages fondamentaux, afin de prévenir les échecs scolaires ;
- développer une grande ambition numérique pour enseigner par le numérique et enseigner le numérique. La maîtrise des technologies de l'information et de la communication et le bon usage des ressources numériques, notamment pédagogiques, constituent un enjeu et une opportunité majeurs en matière éducative ;
- faire évoluer les politiques de réussite éducative comme l'éducation prioritaire, l'aide aux enfants en difficulté et les dispositifs de lutte contre le décrochage pour lutter contre les inégalités sociales et territoriales. L'égalité des territoires passe par une affectation prioritaire des moyens attribués en faveur des territoires en difficulté pour permettre un rééquilibrage ;
- engager fortement l'éducation nationale dans l'accompagnement des évolutions professionnelles grâce à une formation professionnelle initiale et continue de qualité ;
- rénover le système d'orientation et d'insertion professionnelle et développer son évaluation ;
- permettre et améliorer l'accès des élèves en situation de handicap à une scolarité ordinaire ;
- améliorer le climat scolaire pour refonder une école sereine et citoyenne en redynamisant la vie scolaire et en prévenant et en traitant les problèmes de violence et d'insécurité ;
- modifier en profondeur l'organisation et le contenu des enseignements et leur évaluation (mise en place d'un Conseil national d'évaluation, d'un Conseil supérieur des programmes et renforcement de certains enseignements) ainsi que les pratiques pédagogiques, dont le rôle est déterminant pour la réussite de tous les élèves.

Affecter des moyens humains au service des priorités de la refondation sur la durée de la législature :

Après des années de réduction des emplois, la refondation de l'école consiste d'abord à réinvestir dans les moyens humains qui sont mis à son service. Il est ainsi programmé la création de 60 000 emplois dans l'enseignement sur la durée de la législature.

Sur ce total, 54 000 emplois seront créés au ministère de l'éducation nationale, 5 000 au ministère de l'enseignement supérieur et 1 000 au ministère de l'agriculture.

Pour le ministère de l'éducation nationale, un premier investissement est nécessaire pour mener à bien la refondation de l'école, au travers de la formation initiale des enseignants. 26 000 postes seront donc consacrés au rétablissement d'une véritable formation initiale pour nos enseignants. Cela correspond, dans un premier temps, au remplacement de tous les départs en retraite d'enseignants prévus chaque année ainsi qu'aux postes de stagiaires nécessaires pour créer des emplois d'enseignant, dans un second temps.

A ces emplois s'ajoute la création de 1 000 postes d'enseignants chargés d'assurer la formation initiale et continue des enseignants dans les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) en complément des moyens qui seront dégagés dans les universités. Les enseignants qui occupent ces postes seront encouragés à continuer à exercer à temps partiel une activité directe d'enseignement dans le premier ou le second degré.

Par ailleurs, 21 000 postes d'enseignants titulaires seront créés pendant le quinquennat, en plus des postes nécessaires à la réforme de la formation initiale. Ces nouveaux moyens constituent un élément essentiel de la priorité donnée au premier degré puisque les deux tiers de ces emplois nouveaux seront destinés aux écoles.

Dans le premier degré, ces moyens permettront, tout d'abord, un développement de l'accueil des enfants de moins de 3 ans, en particulier dans les zones d'éducation prioritaire ou dans les territoires ruraux isolés les moins bien pourvus ainsi que dans les départements et régions d'outre-mer. Cela nécessite un total de 3 000 postes sur la totalité du quinquennat.

Par ailleurs, 7 000 postes nouveaux permettront, dans les secteurs les plus fragiles, de favoriser l'évolution des pratiques pédagogiques, notamment via le dispositif du « plus de maîtres que de classes », de renforcer l'encadrement, d'accompagner les organisations pédagogiques innovantes et de renforcer l'action des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) et celle des autres dispositifs de médiation scolaire au service d'une amélioration significative des résultats scolaires.

Enfin, les évolutions démographiques attendues nécessitent de mobiliser 4 000 postes supplémentaires dans le premier degré, qui serviront également à procéder à des rééquilibrages territoriaux et à améliorer le remplacement dans les zones ayant le plus souffert des suppressions d'emplois décidées ces cinq dernières années.

Au total, 14 000 postes d'enseignants titulaires seront donc créés dans le premier degré.

Dans le second degré, les moyens nouveaux seront en priorité consacrés à la mise en place, dans les collèges comptant une forte proportion d'élèves en difficulté et les lycées professionnels, de dispositifs pédagogiques adaptés à l'hétérogénéité des publics et de parcours favorisant la réussite de tous les élèves. L'objectif est notamment de lutter contre le phénomène du décrochage des élèves du second degré. Cela nécessite la création de 4 000 postes.

Comme dans le premier degré, des moyens sont également prévus pour tenir compte des évolutions démographiques et procéder à un rééquilibrage de la répartition de moyens humains dans les collèges et lycées : 3 000 postes sont ainsi mobilisés d'ici à 2017. Ils serviront également à améliorer le remplacement dans les zones ayant le plus souffert des suppressions d'emplois entre 2007 et 2012.

Au total, 7 000 postes d'enseignants titulaires seront donc créés dans le second degré.

A ces 21 000 postes d'enseignants titulaires s'ajoutent les moyens d'enseignement dégagés par les postes créés au titre de la formation initiale. En effet, les 26 000 stagiaires effectueront un demi-service d'enseignement, ce qui représente un apport de 13 000 moyens nouveaux devant élèves.

D'ici à la fin du quinquennat, ce sont plus de 150 000 recrutements qui auront été réalisés par la voie des concours externes d'enseignants publics et privés. A partir de la rentrée 2014, tous les étudiants recrutés par cette voie bénéficieront d'une formation initiale au métier d'enseignant. Ce chiffre constitue une prévision fondée sur l'estimation des départs en retraite sur la période. Le chiffre exact des ouvertures de postes prévues chaque année sera fixé en tenant compte de l'actualisation des départs en retraite constatés.

Des moyens sont par ailleurs prévus pour répondre aux besoins du système éducatif : la scolarisation des élèves en situation de handicap, de même que les moyens humains dédiés à la prévention et à la sécurité, l'accompagnement des élèves, le suivi médical et social et l'amélioration du pilotage des établissements et des services académiques seront fortement soutenus, avec la création de 6 000 emplois supplémentaires.

Les lois de finances votées chaque année définiront précisément la programmation annuelle de ces emplois supplémentaires.

Réforme de la formation initiale	27 000
Enseignants stagiaires	26 000
Enseignants titulaires formateurs	1 000
Enseignants titulaires	21 000
Dont premier degré (public et privé) :	14 000
- scolarisation des enfants de moins de 3 ans	3 000
- renforcement de l'encadrement pédagogique dans les zones difficiles	7 000
- amélioration de l'équité territoriale interacadémique	4 000
Dont second degré (public et privé) :	7 000
- collèges en difficulté et lycées professionnels : lutte contre le décrochage	4 000
- amélioration de l'équité territoriale interacadémique	3 000
Accompagnement des élèves en situation de handicap, CPE, personnels administratifs, médico-sociaux, vie scolaire	6 000
Total	54 000

Dans l'enseignement agricole, les postes créés durant la législature seront dans leur grande majorité des postes d'enseignants pour renforcer les établissements d'enseignement agricole. De façon complémentaire, seront créés des postes d'agents administratifs, de techniciens, de personnels de santé et des emplois d'auxiliaires de vie scolaire pour améliorer la scolarisation des élèves en situation de handicap.

La refondation de l'école de la République : orientations

I. – Une refondation pédagogique

Refonder la formation initiale et continue aux métiers du professorat et de l'éducation :

Le premier enjeu de la refondation est essentiellement qualitatif. La qualité d'un système éducatif tient d'abord à la qualité de ses enseignants. Les élèves ont non seulement besoin de professeurs, mais surtout de professeurs bien formés. La formation des enseignants est un levier majeur pour améliorer notre système éducatif et pour permettre son adaptation aux enjeux du XXI^e siècle. De nombreuses études attestent l'effet déterminant des pratiques pédagogiques des enseignants dans la réussite des élèves. Enseigner est un métier exigeant qui s'apprend.

L'adjonction de moyens supplémentaires sans modification des pratiques n'aurait que peu d'effet sur les résultats de notre système éducatif. Pour transformer les pratiques professionnelles des enseignants et leur donner les outils nécessaires à l'accomplissement de leur mission, la formation initiale et continue est le meilleur levier d'action : actualisation des connaissances, préparation des activités pédagogiques, attitude en classe, utilisation et intégration dans la pratique pédagogique des ressources numériques, prise en compte des besoins éducatifs particuliers et aide au repérage des difficultés, notamment d'apprentissage, scolarisation des élèves en situation de handicap, spécificité de l'enseignement de l'expression écrite ou orale et de la lecture en français dans les départements, les collectivités et les territoires ultramarins, problématiques liées à l'orientation, à l'insertion professionnelle et à la connaissance du marché du travail, prévention des situations de tension et de violence, formation aux thématiques sociétales (lutte contre tous les stéréotypes comme ceux liés au genre ; éducation à l'environnement et au développement durable ; économie solidaire...).

La réforme de la formation initiale des enseignants est fondée sur une entrée progressive dans le métier.

Le Parlement a adopté le dispositif des emplois d'avenir professeur. Ce dispositif permettra à des étudiants modestes d'envisager les études longues nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant ; il permettra aussi de redynamiser des viviers de candidats sur les territoires et dans les disciplines qui en ont le plus besoin. Pour les trois prochaines années, il est prévu une montée en charge du dispositif des emplois d'avenir professeur : 6 000 emplois en 2013, 12 000 en 2014 et 18 000 en 2015.

Pour restaurer le vivier de recrutement tout en accroissant la diversité d'origine sociale du corps enseignant, il est également impératif d'étudier les modalités de mise en œuvre d'un système de prérecrutement des personnels enseignants dès la licence.

La formation est un continuum qui se déroulera en plusieurs temps : la formation initiale, avec une préprofessionnalisation, qui débute en licence et qui se conclut avec l'acquisition d'un master professionnel ; la formation continue enfin, qui est indispensable pour permettre aux enseignants de rester au contact de la recherche, des avancées dans leur discipline ainsi que des évolutions qui traversent les métiers de l'éducation et la société.

Pour organiser cette formation professionnalisante au métier d'enseignant, la loi prévoit la création des ESPE, qui accueilleront leurs premiers étudiants en septembre 2013 et qui formeront les enseignants, de l'école maternelle à l'université.

Les ESPE seront des écoles internes aux universités. Elles seront des écoles ouvertes sur les autres composantes de l'université et développeront une démarche partenariale interuniversitaire. De même, elles seront ouvertes sur le milieu scolaire et fonctionneront en associant l'ensemble des praticiens intervenant dans le milieu scolaire.

Le développement d'une culture commune à tous les enseignants et à l'ensemble de la communauté éducative doit permettre d'encourager le développement de projets transversaux et interdisciplinaires. La recherche sera au cœur des enseignements qui seront dispensés au sein des ESPE.

Afin d'assurer au mieux leurs missions de formation initiale et continue, les écoles assureront des enseignements transversaux, formeront les futurs enseignants aux nouveaux outils numériques et, par la mise en pratique, sensibiliseront au travail en équipe, aux approches multidisciplinaires et au travail avec d'autres acteurs que ceux de l'éducation nationale, notamment issus des milieux culturels, artistiques, sportifs ou citoyens.

Le cadre national des formations dispensées et la maquette des concours de recrutement, élaborés conjointement par les ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche, seront fondés sur une plus grande prise en compte des qualités professionnelles des candidats et sur le développement des savoir-faire professionnels.

Les ESPE seront dirigées par un directeur nommé conjointement par les ministres de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur.

Si la formation des enseignants constitue un levier majeur pour améliorer la réussite des élèves, la formation initiale et continue des personnels d'encadrement (personnels de direction, d'inspection et administratifs) est indispensable au bon pilotage du système éducatif. Le renforcement de cette formation doit s'appuyer sur la mise en cohérence des plans académiques de formation et des contenus de formation proposés par l'école supérieure de l'éducation nationale.

Placer le contenu des enseignements au cœur de la refondation :

Créer un Conseil supérieur des programmes.

Un Conseil supérieur des programmes est placé auprès du ministre de l'éducation nationale. Cette instance consultative offre les garanties scientifiques, pédagogiques et de transparence nécessaires à l'élaboration des programmes d'enseignement.

Ce conseil formule des propositions sur la conception générale des enseignements dispensés aux élèves des écoles, collèges et lycées. Il fait des propositions sur le contenu du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que sur les programmes scolaires et leur articulation avec les cycles d'enseignement.

Afin d'avoir une vision globale des programmes et de leur articulation avec le socle commun, le conseil devra organiser ses réflexions non seulement par grand domaine disciplinaire, mais aussi par cycle, afin de garantir une cohérence interne forte en termes de connaissances, de compétences et d'apprentissages à chaque cycle.

Le Conseil supérieur des programmes fait également des propositions sur la nature des épreuves des examens conduisant aux diplômes de l'enseignement du second degré. Il se prononce notamment sur l'évolution du diplôme national du brevet et son articulation avec la validation du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que sur l'évolution des différents baccalauréats, généraux, technologiques et professionnels.

Enfin, pour assurer une cohérence entre les enseignements dispensés et la formation des enseignants, le Conseil supérieur des programmes donne un avis sur la nature et le contenu des épreuves de recrutement d'enseignants des premier et second degrés et sur la conception générale de leur formation au sein des ESPE.

Repenser le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et mieux l'articuler avec les programmes d'enseignement :

La scolarité obligatoire doit garantir les moyens nécessaires à l'acquisition de ce socle constituant la culture commune de tous les jeunes et favorisant la poursuite d'études secondaires, quelles qu'elles soient. Le socle commun actuel, introduit par la loi n°2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir

de l'école, est cependant trop complexe et sa mise en œuvre n'a pas été satisfaisante. La conception et les composantes du socle commun seront donc réexaminées par le Conseil supérieur des programmes, afin qu'il devienne le principe organisateur de l'enseignement obligatoire dont l'acquisition doit être garantie à tous.

Faire évoluer les modalités d'évaluation et de notation des élèves :

Les modalités de la notation des élèves doivent évoluer pour éviter une « notation-sanction » à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles. En tout état de cause, l'évaluation doit permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève.

Il faut aussi remédier à la difficulté pour les enseignants d'évaluer les élèves avec des dispositifs lourds et peu coordonnés entre eux. Ainsi, l'évolution des modalités de notation passe notamment par une réforme du livret personnel de compétences actuel, qui est trop complexe, et une diversification des modalités de l'évaluation.

Mettre en place de nouveaux contenus d'enseignement pour la scolarité obligatoire :

Plusieurs enseignements particuliers seront développés et leurs contenus feront l'objet de propositions du Conseil supérieur des programmes.

Un enseignement moral et civique.

Enseigner et faire partager les valeurs de la République est une des missions qui incombent à l'école. L'ensemble des disciplines d'enseignement et des actions éducatives participe à l'accomplissement de cette mission. Aujourd'hui, l'instruction civique à l'école primaire, l'éducation civique au collège et l'éducation civique, juridique et sociale au lycée, notamment, y concourent. Pour donner davantage de continuité et de lisibilité à cet ensemble, les principes, les modalités d'évaluation de ces enseignements ainsi que les modalités de formation des enseignants et des autres personnels seront précisés pour une mise en œuvre à la rentrée 2015.

L'enseignement de la morale laïque, tout comme l'instruction et l'éducation civiques, participe de la construction d'un mieux-vivre ensemble au sein de notre société. Ces enseignements visent notamment à permettre aux élèves d'acquérir et de comprendre l'exigence du respect de la personne, de ses origines et de ses différences, mais aussi l'égalité entre les femmes et les hommes ainsi que les fondements et le sens de la laïcité, qui est l'une des valeurs républicaines fondamentales. Ils contribuent à former des esprits libres et responsables, aptes à se forger un sens critique et à adopter un comportement réfléchi et empreint de tolérance.

La devise de la République, le drapeau tricolore et le drapeau européen doivent figurer à la façade de tout établissement scolaire public ou privé sous contrat. La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 doit être apposée au sein de tous ces établissements.

Un parcours d'éducation artistique et culturelle.

L'éducation artistique et culturelle est un puissant levier d'émancipation et d'intégration sociale. Les initiatives ont été multiples ces dix dernières années, mais sans cohérence d'ensemble et de façon souvent contradictoire entre les objectifs affichés en matière de réduction des inégalités d'accès à la culture et de pratiques artistiques et les réalisations en termes d'atteinte des publics d'élèves défavorisés.

Afin de réduire les inégalités et de favoriser un égal accès de tous les jeunes à l'art et à la culture, il est mis en place un parcours d'éducation artistique et culturelle personnalisé tout au long de la scolarité des élèves.

Ce parcours doit permettre d'acquérir des savoirs artistiques et culturels, de pratiquer les arts, de découvrir des œuvres, des artistes, des monuments et des lieux à caractère artistique et culturel. Ce parcours doit s'appuyer sur les apports conjugués de l'institution scolaire et de ses partenaires : collectivités locales, institutions culturelles, associations. Il doit être l'occasion de mettre en place des pratiques pédagogiques coconstruites innovantes et actives, envisageant aussi l'art comme vecteur de connaissances.

A cette fin, il faut mieux structurer ce partenariat et travailler à une complémentarité entre les interventions sur des temps éducatifs articulés entre eux : temps scolaire, périscolaire et extrascolaire.

Une langue vivante dès le cours préparatoire.

Les résultats des élèves français en langues vivantes sont particulièrement alarmants. Les enquêtes internationales montrent qu'ils sont non seulement loin de maîtriser les compétences attendues en fin de troisième, mais surtout qu'ils arrivent en dernière position de l'ensemble des élèves européens évalués pour la maîtrise de ces compétences.

La précocité de l'exposition et de l'apprentissage en langue vivante, étrangère et régionale, est un facteur avéré de progrès en la matière.

Il sera instauré un enseignement en langues vivantes dès le début de la scolarité obligatoire. Dans les académies concernées, l'apprentissage complémentaire d'une langue régionale sera favorisé et le bilinguisme français-langue régionale sera encouragé dès la maternelle.

La fréquentation d'œuvres et de ressources pédagogiques en langue étrangère ou régionale dans les activités éducatives durant le temps scolaire et les temps périscolaires et extrascolaires sera encouragée.

Dans les territoires où les langues régionales sont en usage, leur apprentissage, pour les familles qui le souhaitent, sera favorisé. Ainsi, outre l'enseignement de langues et cultures régionales qui peut être dispensé tout au long de la scolarité par voie de convention entre l'Etat et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage, les activités éducatives et culturelles complémentaires qui peuvent être organisées par les collectivités territoriales pourront porter sur la connaissance des langues et des cultures régionales.

Pour favoriser l'accès aux écoles dispensant un enseignement de langue régionale, les élèves résidant dans une commune dont les écoles ne proposent pas un tel enseignement auront la possibilité d'être inscrits dans une école d'une autre commune dispensant cet enseignement, sous réserve de l'existence de places disponibles.

L'éducation à l'environnement.

Face aux défis environnementaux du XXI^e siècle, il est indispensable de fournir aux élèves une éducation à l'environnement sur l'ensemble de leur cursus scolaire. Cette éducation doit, d'une part, viser à nourrir la réflexion des élèves sur les grands enjeux environnementaux comme la qualité de l'air, les changements climatiques, la gestion des ressources et de l'énergie ou la préservation de la biodiversité. Elle doit aussi, d'autre part, sensibiliser aux comportements écoresponsables et aux savoir-faire qui permettront de préserver notre planète en faisant évoluer notre manière de vivre et de consommer. Cette éducation, de nature pluridisciplinaire, ne se restreint pas à un enseignement magistral et peut inclure des expériences concrètes.

La promotion de la culture scientifique et technologique.

La culture scientifique et technologique prépare le futur citoyen à comprendre le monde qui l'entoure et à appréhender les défis sociétaux et environnementaux.

Sa diffusion doit également permettre à la France de conforter son avance scientifique, son tissu industriel, son potentiel économique, sa capacité d'innovation et sa compétitivité en formant les techniciens, chercheurs, ingénieurs, entrepreneurs de demain.

Il importe donc de développer à l'école, pendant le temps scolaire et périscolaire, une politique de promotion de la science et de la technologie.

Tout au long de la scolarité, seront développées les relations entre le milieu scolaire et les acteurs du monde scientifique et technologique (laboratoires de recherche, ingénieurs, entreprises, musées, monde associatif...).

L'un des objectifs est que de plus en plus d'élèves, notamment de filles, au cours et à l'issue de leur parcours, souhaitent s'engager dans les carrières scientifiques et techniques. Par l'évolution des pratiques pédagogiques, une attention particulière sera portée au renforcement de l'attractivité des enseignements scientifiques et technologiques pour susciter un plaisir d'apprendre et de pratiquer ces disciplines.

Assurer la progressivité des apprentissages de la maternelle au collège :

La scolarité est organisée en cycles pour lesquels sont définis des objectifs et des programmes nationaux de formation, qui suivent une progression régulière et comportent des critères d'évaluation.

La mise en place des cycles, effective en principe depuis plus de vingt ans, a été peu mise en œuvre et n'a pas conduit à la progressivité nécessaire des apprentissages. La politique des cycles doit être relancée. Tout est fait pour éviter les transitions brutales d'un cycle à l'autre. Le passage de l'école primaire au collège doit être appréhendé de manière progressive. Le nombre et la durée des cycles doivent être réexaminés tout au long de la scolarité obligatoire à partir de deux objectifs principaux : l'unité retrouvée de l'école maternelle, qui constituera un cycle à elle seule, et une meilleure continuité pédagogique entre l'école et le collège, qui sera assurée avec la création d'un cycle associant le CM2 et la classe de sixième.

Au-delà de la création de ce cycle et afin de contribuer à l'acquisition par tous les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, chaque collège et les écoles relevant de son secteur déterminent conjointement des modalités de coopération et d'échanges qui devront désormais être inscrites dans le projet des écoles concernées et le projet d'établissement du collège. A cet effet, un conseil école-collège est institué. Il sera chargé de proposer les actions de coopération et d'échanges.

Enfin, il convient de poursuivre la réduction progressive du nombre de redoublements, car il s'agit d'une pratique coûteuse, plus développée en France que dans les autres pays et dont l'efficacité pédagogique n'est pas probante.

Dans le cadre de l'acquisition des connaissances, compétences et méthodes attendues en fin de cycle et non plus en fin d'année scolaire, le redoublement d'une année scolaire doit être exceptionnel.

Tout au long de leur parcours, de la maternelle à la fin du collège, les élèves doivent recevoir les aides nécessaires à la réussite de leur scolarité et à la validation du socle, notamment dans le cadre des projets personnalisés de réussite éducative.

Les séjours de découverte sont pour les élèves, le groupe classe et leurs enseignants une expérience éducative et pédagogique unique, qui participe directement à l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. C'est pourquoi il est souhaitable que l'école permette que chaque élève ait l'occasion de bénéficier d'un séjour de découverte au moins une fois au cours de la scolarité obligatoire, dans le cadre de l'apprentissage de la vie commune et dans un objectif pédagogique.

Donner la priorité à l'école primaire :

Redéfinir les missions de l'école maternelle :

Les missions de l'école maternelle seront redéfinies en lui donnant une unité par la création d'un cycle unique (petite section, moyenne section et grande section). Cette redéfinition prendra effet à la rentrée 2014. Il ne s'agit pas de refermer l'école maternelle sur elle-même, mais de lui permettre de préparer progressivement les enfants aux apprentissages fondamentaux dispensés à l'école élémentaire.

Les enseignants de grande section de maternelle et de cours préparatoire d'un même secteur de recrutement continueront à se rencontrer de manière régulière afin d'échanger sur les acquis des élèves à l'issue de l'école maternelle et sur les besoins spécifiques des élèves bénéficiant d'aménagements particuliers de scolarité.

En développant chez chacun la confiance en soi et l'envie d'apprendre, l'école maternelle doit conforter et stimuler le développement affectif, social, sensoriel, moteur et cognitif des enfants et les initier aux différents moyens d'expression. Elle assure une première acquisition des principes de la vie en société et de l'égalité entre les filles et les garçons. La prévention des difficultés scolaires y est assurée par la stimulation et la structuration du langage oral et l'initiation à la culture écrite.

Augmenter l'accueil des enfants de moins de 3 ans à l'école maternelle :

La scolarisation précoce d'un enfant de moins de 3 ans est une chance pour lui et sa famille lorsqu'elle est organisée dans des conditions adaptées à ses besoins. C'est en particulier un levier essentiel pour la réussite scolaire des enfants de milieux défavorisés.

La scolarisation des moins de 3 ans est très inégale selon les territoires et elle a fortement diminué ces dernières années. La cible prioritaire des élèves défavorisés n'est pas atteinte.

Pour faire de l'école maternelle un atout dans la lutte contre la difficulté scolaire, l'accueil des enfants de moins de 3 ans sera privilégié dans les secteurs de l'éducation prioritaire, dans les secteurs ruraux isolés et dans les départements et régions d'outre-mer.

Des moyens en enseignants seront mobilisés en priorité à cette fin dès la rentrée 2013 et tout au long de la législature.

Une meilleure formation des enseignants et un partenariat avec les collectivités compétentes permettra d'améliorer l'accueil matériel, éducatif et pédagogique de ces très jeunes enfants.

Faire évoluer les pratiques pédagogiques par la mise en place du dispositif « plus de maîtres que de classes » :

L'affectation dans une école d'un maître supplémentaire sera un dispositif qui participera pleinement de la refondation de l'école. Des moyens en enseignants seront mobilisés à cette fin dès la rentrée 2013 et tout au long de la législature.

Il s'agit, par cette dotation, de mieux répondre aux difficultés rencontrées par les élèves et de les aider dans l'acquisition des apprentissages indispensables à une scolarité réussie, en intervenant principalement et prioritairement dans la classe. La détermination des modalités d'intervention est à définir en équipe, selon des contextes que les maîtres connaissent précisément, en fonction des besoins des élèves.

Afin de prévenir et de réduire sensiblement les difficultés scolaires, et sans exclure l'utilisation de ce dispositif dans les autres niveaux d'enseignement, il convient de concentrer les moyens sur les premières années de l'enseignement et dans les zones scolaires les plus en difficulté. Dans ces écoles, un renforcement significatif et ciblé de l'encadrement dans les premières classes de l'école primaire devrait permettre de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques renouvelées et d'accroître la performance d'acquisition de la lecture et de l'écriture. Les élèves recevront ainsi les aides nécessaires pour leur permettre de réussir leur scolarité.

Une attention particulière sera également portée aux territoires ruraux et de montagne. Lors de l'élaboration de la carte scolaire, les autorités académiques auront un devoir d'information et de concertation avec les exécutifs locaux des collectivités territoriales concernées. Les enfants de moins de 3 ans devront être comptabilisés dans les effectifs des écoles situées dans un environnement social défavorisé.

Les spécificités des missions et du fonctionnement des RASED seront réexaminées et s'intégreront dans une logique de complémentarité avec l'ensemble des dispositifs d'aide.

L'objectif est de pouvoir parvenir à une augmentation générale du niveau des élèves à l'issue de l'école primaire ainsi qu'à une diminution sensible des redoublements.

Réformer les rythmes scolaires :

Les différents rapports d'expertise ont montré l'inadaptation des rythmes scolaires actuels dans le premier degré. L'introduction, en 2008, de la semaine de quatre jours, avec vingt-quatre heures de classe par semaine, et de deux heures d'aide personnalisée a conduit à une situation exceptionnelle, à rebours des tendances internationales : alors qu'un nombre croissant de pays tendent à étaler leur calendrier scolaire sur un plus grand nombre de jours, la France a concentré la scolarité des enfants les plus jeunes sur 144 jours annuels d'école primaire.

En revanche, le volume horaire annuel est l'un des plus importants, à l'école primaire comme dans l'enseignement secondaire. De ce fait, les écoliers, collégiens et lycéens français ont une journée plus dense et plus chargée que celle de la plupart des autres élèves dans le monde.

Les conséquences d'une telle organisation sont nettement défavorables, notamment pour les enfants rencontrant des difficultés. Pour la réussite de tous dans le premier degré, il est nécessaire de revoir l'organisation du temps à l'école primaire.

La réforme des rythmes sera engagée dès la rentrée scolaire de 2013 et achevée à la rentrée 2014 dans le premier degré. Elle consistera à revenir à neuf demi-journées de classe, pour instaurer une continuité dans la semaine scolaire et pour mieux organiser les apprentissages. La matinée d'enseignement supplémentaire prendra place le mercredi, sauf dérogation sollicitée auprès des autorités académiques. Elle permettra d'alléger les journées de classe et, en répartissant mieux le temps scolaire, d'améliorer l'efficacité des apprentissages.

Enfin, cet aménagement permettra à l'école d'assurer l'aide au travail personnel, pour tous les enfants, dans le temps scolaire et d'offrir à de petits groupes d'élèves, après le temps de classe, des activités pédagogiques complémentaires.

Cette réforme des rythmes va permettre de rendre effective l'interdiction formelle des devoirs écrits à la maison pour les élèves du premier degré.

La réforme des rythmes doit agir comme un levier pour faire évoluer le fonctionnement de l'école autour d'un projet éducatif territorial et doit conduire à mieux articuler le temps scolaire et les temps périscolaires et extrascolaires et, par conséquent, à coordonner les actions de l'Etat, des collectivités territoriales et des organismes œuvrant dans le champ éducatif.

La durée de l'année scolaire reste fixée à trente-six semaines à la rentrée 2013. Elle devra évoluer au cours des prochaines années, afin de correspondre au mieux aux rythmes de vie et d'apprentissage des enfants.

Afin de faciliter la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires, l'Etat institue un fonds destiné aux communes et, le cas échéant, aux établissements publics de coopération intercommunale. Ce fonds vise à contribuer au développement d'une offre d'activités périscolaires. Les communes ou, le cas échéant, les établissements publics de coopération intercommunale qui mettent en place la réforme des rythmes dès la rentrée 2013 reçoivent une aide de 50€ par élève. Une majoration est réservée aux communes éligibles à la fraction « cible » de la dotation de solidarité urbaine et de cohésion sociale et de la dotation de solidarité rurale ainsi qu'aux communes d'outre-mer et à la collectivité de Saint-Martin. Cette majoration s'élève à 40€ par élève pour l'année scolaire 2013-2014 et à 45€ par élève pour l'année scolaire 2014-2015.

Repenser le collège unique :

Le collège unique est un principe essentiel pour conduire tous les élèves à la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Créé en 1975, le collège unique a apporté une contribution essentielle à la réussite de la massification de l'enseignement secondaire. Mais, si le taux d'accès d'une classe d'âge en troisième est passé de 70 % à 97 %, les comparaisons internationales et européennes soulignent qu'une part trop importante d'élèves est en grande difficulté au collège, avec une corrélation marquée avec l'origine sociale.

Ces mêmes comparaisons montrent que les systèmes éducatifs les plus performants sont ceux qui sont organisés autour d'un tronc commun de formation le plus long possible pour tous les élèves. Or, depuis 1975, de multiples dispositifs de gestion des élèves en difficulté ont été mis en place, sans permettre de réduire le noyau dur de l'échec scolaire. Ces dispositifs, initialement présentés comme « provisoires » et « exceptionnels », ont le plus souvent évolué en filières ségrégatives qui ne favorisent pas l'acquisition d'une culture commune, mais conduisent souvent à exclure les élèves en difficulté au sein même du système éducatif en induisant souvent leur décrochage dans la suite de leur scolarité.

Il est donc nécessaire de réaffirmer le principe du collège unique à la fois comme élément clé de l'acquisition, par tous, du socle commun et comme creuset du vivre ensemble. Le collège unique est organisé autour d'un tronc commun qui nécessite des pratiques différenciées adaptées aux besoins des élèves. Celles-ci doivent favoriser l'épanouissement personnel et la construction de l'autonomie intellectuelle des élèves. Elles permettent la prise en charge spécifique des élèves, notamment de ceux en grande difficulté scolaire. Ces pratiques différenciées s'enrichissent de toutes les innovations et initiatives pédagogiques des équipes enseignantes, de manière à ce que le principe du collège unique ne soit pas synonyme d'uniformisation de l'enseignement et des parcours de réussite.

Il convient de remettre en cause tout dispositif ou classe d'éviction précoce qui détournerait les élèves de l'objectif de maîtrise du socle et les enfermerait trop tôt dans une filière. La loi supprime ainsi, durant les deux dernières années de collège, les dispositifs « d'apprentissage junior » et de la loi n° 2011-893 du 28 juillet 2011 pour le développement de l'alternance et la sécurisation des parcours professionnels, dite « loi Cherpion », qui a introduit le dispositif d'initiation aux métiers en alternance (DIMA) pour les jeunes âgés de moins de 15 ans. Le fonctionnement du collège doit permettre d'organiser un tronc commun de formation pour tous au cours du premier cycle grâce à une différenciation des approches pédagogiques et à des actions de soutien pour les élèves qui éprouvent des difficultés. Pour favoriser la réussite des élèves et préparer la suite de leur scolarité, après la classe de troisième, des modules d'enseignements complémentaires au tronc commun peuvent être proposés. Les enseignements complémentaires peuvent comporter des stages contrôlés par l'Etat et accomplis auprès de professionnels agréés.

Les collèges doivent pouvoir disposer d'une marge de manœuvre dans la gestion de leur dotation afin que les équipes pédagogiques puissent concevoir des actions pédagogiques et des parcours scolaires favorisant la réussite de tous. Le travail en équipe et les projets de classe permettront une plus grande transversalité. Cette marge de manœuvre doit permettre, sur la base du volontariat, des expérimentations pédagogiques, des regroupements d'élèves, du travail transversal et pluridisciplinaire, des projets collectifs, etc. Ces expérimentations devront être évaluées.

Afin de favoriser le lien entre les familles et le collège, des activités autour de la parentalité sont organisées régulièrement au sein de l'établissement.

La différenciation des approches pédagogiques au sein du collège unique doit être complétée par un effort particulier pour assurer une meilleure liaison avec les autres niveaux d'enseignement. Outre la continuité pédagogique avec l'école primaire, qui sera facilitée par la mise en place d'un nouveau cycle concernant le CM2 et la sixième, une attention particulière est attendue en matière d'information et d'orientation pour permettre à tous les élèves de réussir la suite de leur parcours scolaire au moment de l'articulation entre la troisième et la seconde.

La découverte des métiers et du monde du travail ne peut plus être une option de « découverte professionnelle » réservée aux seuls élèves s'orientant vers l'enseignement professionnel. Déterminant dans la construction de l'orientation de tous les élèves, qui doivent être informés et éclairés tout au long de leurs études secondaires sur les métiers, sur les formations qui y mènent et sur les entreprises dans lesquelles ils s'exercent, un nouveau parcours de découverte du monde économique et professionnel, mis en place à partir de la rentrée 2015, s'adressera à tous et trouvera sa place dans le tronc commun de formation de la sixième à la troisième.

Mieux réussir au lycée :

Les lycées doivent pouvoir disposer d'une marge de manœuvre dans la gestion de leur dotation afin que les équipes pédagogiques puissent concevoir des actions pédagogiques et des parcours scolaires favorisant la réussite de tous. Cette marge de manœuvre doit permettre, sur la base du volontariat, des expérimentations pédagogiques, des regroupements d'élèves, du travail transversal et pluridisciplinaire, des projets collectifs, etc. Ces expérimentations devront être évaluées.

La valorisation de l'enseignement professionnel :

L'enseignement professionnel représente un atout pour le redressement productif de la France et l'insertion professionnelle des jeunes. Les centaines de diplômés préparés et délivrés par les filières professionnelles contribuent à élever le niveau général de formation dans notre pays et permettent d'orienter les jeunes vers des débouchés professionnels et des emplois qualifiés.

La réforme de la voie professionnelle, qui a mis en place la préparation du baccalauréat professionnel en trois ans, a conduit à une augmentation significative du taux d'accès en terminale professionnelle des élèves issus de troisième (65 % contre 40 % dans l'ancien cursus en quatre ans) mais également à une légère baisse du taux de réussite au baccalauréat. Par ailleurs, le pourcentage des jeunes décrocheurs au cours des deux premières années (25 %) et le nombre de jeunes sortant sans diplôme demeurent trop élevés. De plus, si le taux de poursuite d'études des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur a fortement augmenté, leur taux de réussite y est nettement inférieur à celui des autres bacheliers.

Tous les élèves qui s'engagent dans un cursus de baccalauréat professionnel en 3 ans doivent obtenir au minimum un diplôme de niveau V, un certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou un brevet d'études professionnelles (BEP), quand il n'existe pas de CAP dans la branche professionnelle concernée, avant leur sortie. Pour les élèves les plus fragiles, des parcours adaptés devront être davantage proposés.

L'accès aux cycles supérieurs courts, sections de technicien supérieur (STS) et instituts universitaires de technologie (IUT) devra être facilité pour tous les bacheliers professionnels titulaires d'une mention, qui seront accompagnés dans cette scolarité.

Afin de mieux adapter l'offre de formation professionnelle aux besoins des territoires, d'anticiper et d'accompagner les mutations économiques, l'Etat et les régions doivent nouer un partenariat renforcé.

Au-delà de la nécessaire modernisation de la carte des formations, il conviendra de faire émerger des campus des métiers, pôles d'excellence offrant une gamme de formations professionnelles, technologiques et générales, dans un champ professionnel spécifique. Ces campus pourront accueillir différentes modalités de formation (statut scolaire, apprentissage, formation continue, validation des acquis de l'expérience) et organiser des poursuites d'études supérieures et des conditions d'hébergement et de vie sociale.

Le lycée d'enseignement général et technologique :

Le lycée d'enseignement général et technologique de même que le lycée professionnel sont les premiers segments de l'espace « bac - 3, bac + 3 » qui permettent d'articuler la transition entre l'enseignement secondaire et des études supérieures réussies. Il faut qu'ils intègrent les élèves issus du collège et qu'ils préparent les bacheliers à l'enseignement supérieur.

Le lycée doit assurer une continuité entre le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les licences universitaires, STS, IUT ou classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE).

Le lycée connaît trop d'échecs : le taux de réussite au baccalauréat est en stagnation et le taux de diplômés de l'enseignement supérieur (44 %) reste insuffisant au regard des pays comparables. L'objectif de 50 % visé par la loi d'orientation de 2005 n'est pas atteint.

Le lycée français est, en outre, un des plus coûteux et des plus denses au monde. Les séries de la voie générale sont déséquilibrées au profit de la filière scientifique. Enfin, l'accompagnement personnalisé ne donne pas tous les résultats escomptés.

La réforme du lycée d'enseignement général et technologique, entrée en application en 2010, a atteint la classe de terminale en 2012. Il est encore trop tôt pour en tirer un bilan assuré. Néanmoins, plusieurs points de vigilance apparaissent qui doivent guider les mesures à prendre à partir de la rentrée 2014.

L'objectif de faire de la classe de seconde une véritable classe de détermination n'est pas atteint. L'information des familles et des élèves dans les collèges n'est pas suffisante et l'orientation dans une série de première est fortement déterminée par le choix du lycée, notamment par son offre. La hiérarchie scolaire et sociale des séries générales et technologiques reste dominante : la plupart des élèves de collège qui peuvent choisir vont en seconde générale et technologique et, pour la moitié d'entre eux, dans la série scientifique.

A partir de 2014, des évolutions substantielles seront menées. Elles porteront notamment sur des pratiques pédagogiques innovantes (travaux personnels encadrés en terminale, projets interdisciplinaires, amélioration de l'accompagnement personnalisé...), sur l'aide à l'orientation et l'articulation avec l'enseignement supérieur et sur des parcours plus diversifiés et des séries rééquilibrées.

Développer une grande ambition pour le numérique à l'école :

Nos sociétés sont profondément transformées par le numérique. La société de l'information ouvre des perspectives nouvelles en matière d'accès à la connaissance et à la formation. Le monde vit probablement une période de rupture technologique aussi importante que le fut, au XIX^e siècle, la révolution industrielle. Les technologies numériques représentent une transformation radicale des modes de production et de diffusion des savoirs, mais aussi des rapports sociaux. L'école est au cœur de ces bouleversements.

Ces technologies peuvent devenir un formidable moteur d'amélioration du système éducatif et de ses méthodes pédagogiques, en permettant notamment d'adapter le travail au rythme et aux besoins de l'enfant, de développer la collaboration entre les élèves, de favoriser leur autonomie, de rapprocher les familles de l'école et de faciliter les échanges au sein de la communauté éducative. Elles offrent également des possibilités nouvelles d'apprentissage, par exemple pour l'enseignement des langues étrangères ou pour les élèves en situation de handicap.

Créer un service public du numérique éducatif :

L'école doit s'adapter et accompagner ces évolutions en créant, au sein du service public de l'éducation et afin de contribuer à l'exercice de ses missions, un service public du numérique éducatif et de l'enseignement à distance.

Ce service permet d'enrichir l'offre des enseignements qui sont dispensés dans l'établissement et de faciliter la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée. L'offre de ressources numériques ne peut se développer au détriment des heures d'enseignement et doit être mise en service dans le respect strict des programmes scolaires, de la cohérence pédagogique des enseignements et des obligations d'accueil de tous les élèves. Dans le respect de la liberté des choix pédagogiques, le service public doit organiser à destination des élèves et des enseignants une offre de productions pédagogiques numériques à finalités éducatives, culturelles ou scientifiques.

Il met aussi à disposition des enseignants des ressources pédagogiques, des outils de suivi de leurs élèves et de communication avec leurs familles ainsi que des contenus et services destinés à leur formation initiale et continue. Ce service contribue enfin à l'instruction des enfants présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant, ou de ceux qui ne peuvent être scolarisés en établissement.

Les ressources numériques sont un formidable moyen d'enrichir le contenu des enseignements. Dans les limites fixées par la directive 2001/29/CE du Parlement européen et du Conseil du 22 mai 2001 sur l'harmonisation de certains aspects du droit d'auteur et des droits voisins dans la société de l'information, il est nécessaire d'élargir le champ de l'exception pédagogique afin de développer l'usage de ressources numériques dans l'éducation.

Développer des contenus numériques pédagogiques :

Des ressources et des services numériques seront mis à disposition des écoles et des établissements scolaires pour prolonger les enseignements qui y sont dispensés et leur permettre de mieux communiquer avec les familles.

Le développement de ressources et de services pédagogiques de haute qualité sera assuré notamment par la mobilisation des opérateurs de l'éducation nationale comme le Centre national de documentation pédagogique (CNDP), le Centre national d'enseignement à distance (CNED) et l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP).

L'incitation au développement de ressources numériques se fera notamment en faveur de logiciels libres et de contenus aux formats ouverts.

Un réseau social professionnel offrira aux enseignants une plate-forme d'échange et de mutualisation.

Les ressources numériques éducatives des grands établissements éducatifs, culturels et scientifiques seront mises gratuitement à disposition des enseignants à des fins pédagogiques. Les enseignants pourront avoir accès aux ressources numériques éducatives des associations complémentaires de l'enseignement public.

Un effort important dans le domaine de la recherche et développement sera conduit, notamment par des incitations à l'investissement, pour développer des solutions innovantes en matière d'utilisation du numérique pour les apprentissages fondamentaux. Cet effort visera notamment à développer une filière d'édition numérique pédagogique française.

Former des personnels, notamment des enseignants, au et par le numérique :

Les ESPE intégreront dans la formation initiale et continue des personnels les enjeux et les usages pédagogiques du numérique.

Ces éléments devront également permettre à l'enseignant d'avoir un regard critique sur les usages pédagogiques qu'il met en œuvre dans sa classe avec le numérique.

La prise en compte du numérique sera également inscrite dans les plans académiques et nationaux de formation des enseignants et des corps d'inspection et d'encadrement.

Apprendre à l'ère du numérique :

Il est impératif de former les élèves à la maîtrise, avec un esprit critique, de ces outils qu'ils utilisent chaque jour dans leurs études et leurs loisirs et de permettre aux futurs citoyens de trouver leur place dans une société dont l'environnement technologique est amené à évoluer de plus en plus rapidement. Les professeurs-documentalistes doivent être particulièrement concernés et impliqués dans les apprentissages liés au numérique.

Cela passe notamment par l'inscription dans la loi du principe d'une éducation numérique pour tous les élèves, qui doit permettre aux enfants d'être bien formés et pleinement citoyens à l'ère de la société du numérique. La formation scolaire comprend un enseignement progressif et une pratique raisonnée des outils d'information et de communication et de l'usage des ressources numériques qui permettront aux élèves tout au long de leur vie de construire, de s'approprier et de partager les savoirs.

La formation à l'utilisation des outils et des ressources numériques comporte en outre une sensibilisation aux droits et aux devoirs liés à l'usage de l'internet et des réseaux, qu'il s'agisse de la protection de la vie privée ou du respect de la propriété intellectuelle. Elle comporte également une sensibilisation à la maîtrise de son image et au comportement responsable.

Au collège, l'éducation aux médias, notamment numériques, initie les élèves à l'usage raisonné des différents types de médias et les sensibilise aux enjeux sociétaux et de connaissance qui sont liés à cet usage.

Une option « informatique et sciences du numérique » sera ouverte en terminale de chacune des séries du baccalauréat général et technologique.

Coordonner les actions de l'Etat et des collectivités territoriales en faveur du développement du numérique à l'école :

Exploiter les opportunités offertes par le numérique pour la formation des élèves implique d'équiper les établissements. La répartition des compétences entre l'Etat et les collectivités territoriales en la matière, notamment sur la question de la maintenance des équipements, est clarifiée par la loi.

Par ailleurs, les cofinancements prévus par les programmes gouvernementaux en faveur du déploiement du très haut débit sur l'ensemble du territoire sont notamment mobilisés pour raccorder de façon systématique les établissements scolaires des premier et second degrés, et principalement ceux qui sont situés en milieu rural.

L'Etat, les collectivités territoriales et les équipes éducatives choisissent de manière concertée les équipements matériel et logiciel acquis dans le cadre du développement du numérique dans les écoles et établissements scolaires.

Ils réfléchissent ensemble aux solutions d'infrastructures réseau mises en place dans les établissements de façon à favoriser le développement des usages. Les inquiétudes développées ces dernières années au sein de la société civile en matière de santé publique, notamment à l'égard des enfants les plus jeunes, doivent pousser l'Etat et les collectivités territoriales à privilégier les connexions filaires lorsque cela est compatible avec les usages pédagogiques et les contraintes locales.

Par ailleurs, une démarche d'information doit permettre de diffuser au sein de la communauté éducative les informations rigoureuses et actualisées mises à disposition par les autorités compétentes en la matière.

Enfin, pour faciliter l'action des collectivités territoriales et lutter contre les inégalités territoriales, la constitution d'une offre attractive d'équipements matériel et logiciel performants pour les établissements scolaires et des procédures administratives simplifiées pour leur acquisition et l'achat de prestations de maintenance seront mises en place.

Favoriser des parcours choisis et construits :

La réussite du parcours scolaire et de l'insertion dans la vie professionnelle dépend notamment d'une orientation choisie par les élèves et leurs parents et de leur bonne information en la matière.

La question de l'orientation ne concerne pas uniquement en fin de collège les élèves considérés comme n'ayant pas le niveau nécessaire à la poursuite des études générales : ce type d'orientation est dans la plupart des cas subi. Cet état de fait contribue à dévaloriser les filières professionnelles et technologiques, en les faisant paraître comme des voies destinées aux élèves les plus faibles.

Il est nécessaire de donner à tous les élèves, dès le collège, les éléments qui leur permettront de faire un choix éclairé pour la poursuite de leurs études au terme de leur scolarité obligatoire. Il s'agit de faire de l'orientation – que ce soit vers l'apprentissage ou vers une filière professionnelle, technologique ou générale – un choix réfléchi et positif et non une étape où l'élève est passif, déterminée uniquement par ses résultats au collège et les stéréotypes de genre. L'information délivrée en matière d'orientation s'attache donc particulièrement à lutter contre les représentations préconçues et sexuées des métiers.

Afin d'élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle et d'éclairer ses choix d'orientation, un parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel est proposé à chaque élève aux différentes étapes de sa scolarité du second degré. Il lui permet de se familiariser progressivement avec le monde économique et professionnel, notamment par une première connaissance du marché du travail, des professions et des métiers, du rôle et du fonctionnement des entreprises ainsi que des modalités et des perspectives d'insertion professionnelle. Il lui ouvre ainsi un éventail large de possibilités d'orientation et contribue ainsi à la lutte contre les inégalités sociales et territoriales.

Ce parcours ne se limite plus à une option de « découverte professionnelle » proposée uniquement aux élèves destinés à l'enseignement professionnel, mais il s'adresse à tous et trouve sa place dans le tronc commun de formation de la sixième à la troisième. Au-delà, ce parcours se prolonge au lycée.

En associant les parents, ces parcours sont organisés sous la responsabilité des chefs d'établissement, avec le concours des équipes éducatives et des conseillers d'orientation-psychologues.

L'école doit également s'ouvrir à tous ceux qui peuvent contribuer à cette information : témoignages de professionnels aux parcours éclairants, initiatives organisées avec les régions, avec des associations et des représentants d'entreprises, visites, stages et découverte des métiers et de l'entreprise, et projets pour développer l'esprit d'initiative et la compétence à entreprendre.

Afin d'en améliorer l'efficacité, le service public de l'orientation mis en place par la loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et la formation professionnelle tout au long de la vie sera renforcé par une collaboration accrue entre l'Etat et les régions. Sa mission est de rendre effectif le droit de toute personne d'accéder à un service gratuit et d'améliorer la qualité d'information sur les formations, les métiers et l'insertion professionnelle et de développer un conseil et un accompagnement personnalisé de proximité pour construire son parcours de formation et d'insertion professionnelle.

Le ministère chargé de l'éducation nationale encourage, en association avec le ministère des affaires étrangères, ministère de tutelle de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger, les filières technologiques et professionnelles au sein du réseau de l'enseignement français à l'étranger.

Piloter le système scolaire :

Responsabiliser et accompagner :

A chaque étape de la scolarité, l'action publique, qu'elle soit ministérielle ou académique, doit être au service de la pédagogie. Elle doit être définie en fonction de ses effets attendus dans la classe et apporter l'aide nécessaire aux personnels dans l'accomplissement de leurs missions. Malgré les évolutions récentes, le système éducatif reste sous-encadré et le pilotage pédagogique aux différents niveaux du système demeure insuffisant.

La politique de réussite éducative pour tous les élèves doit s'accompagner de marges de manœuvre en matière de pédagogie afin de donner aux équipes locales la possibilité de choisir et de diversifier les démarches. Pour une utilisation raisonnée de cette autonomie, il faut que, sous l'autorité des personnels de direction, la concertation et la collégialité soient au cœur de la vie des établissements.

Innover :

L'innovation pédagogique renforce l'efficacité des apprentissages. Le ministère de l'éducation nationale prendra des initiatives, s'appuyant sur les milieux associatifs, souvent à l'origine de la mise en place d'actions innovantes, afin de repérer et de diffuser les innovations les plus pertinentes.

Conformément aux missions du service public du numérique éducatif telles que définies à l'article 16 de la présente loi, une attention particulière est accordée aux innovations dans le domaine du développement du numérique à l'école. En effet, les constants progrès techniques en la matière obligent à un renouvellement des pratiques pour en assurer la pertinence et l'efficacité.

Un Institut des hautes études de l'éducation nationale sera créé. Il sera un lieu de réflexion sur les problématiques de l'école et il contribuera à promouvoir et à diffuser toutes les connaissances utiles dans le domaine de l'éducation. Les formations proposées reposeront sur un partage d'expériences entre les hauts responsables issus du service public de l'éducation, notamment des représentants issus des collectivités territoriales, du milieu universitaire et de la recherche ou du monde de l'entreprise.

Evaluer :

Le pilotage des politiques éducatives nécessite d'avoir une vision globale du fonctionnement et de l'efficacité du système éducatif. L'évaluation doit être scientifique, indépendante et apporter une aide à la décision politique et à la mise en œuvre de réformes.

Un Conseil national d'évaluation du système scolaire est créé. Cette instance indépendante doit contribuer à rendre transparent l'ensemble du processus d'évaluation. Ses champs d'investigation couvrent toutes les composantes de l'enseignement scolaire, l'organisation du système éducatif et ses résultats. Il réalise ou fait réaliser des évaluations, il se prononce sur les méthodologies et les outils utilisés et donne un avis sur les résultats des évaluations externes, notamment internationales. Ce conseil peut être saisi par les commissions permanentes compétentes en matière d'éducation de l'Assemblée nationale et du Sénat ou par le ministre chargé de l'éducation nationale ou d'autres ministères disposant de compétences en matière d'éducation ou conduisant des politiques éducatives. Il peut également s'autosaisir.

II. – Une refondation pour la réussite éducative de tous

Promouvoir une plus grande ouverture sur l'Europe et le monde :

L'école doit favoriser l'intégration des futurs citoyens français dans l'espace politique de l'Union européenne et rendre possible la mobilité professionnelle dans l'espace économique européen. C'est pourquoi la France promouvra les initiatives visant à développer un esprit européen et un sentiment d'appartenance partagé à la communauté politique que constitue l'Union européenne.

Le ministère de l'éducation nationale participera ainsi à l'atteinte des objectifs de la stratégie « Education et formation 2020 ».

L'apprentissage des langues vivantes constitue un moyen privilégié de cette ouverture.

La création de partenariats avec des acteurs scolaires dans des pays tiers est activement encouragée aux différents niveaux du système éducatif : classe, établissement et académie. Ces partenariats, qui peuvent prendre plusieurs formes, programmes européens, accords bilatéraux, appariements, jumelages... doivent permettre la mise en œuvre de projets pédagogiques partagés qui donnent l'occasion aux élèves de développer des liens concrets avec des partenaires étrangers.

La mobilité, qui contribue plus fortement encore au développement de compétences linguistiques, personnelles et interculturelles, sera également développée pour les élèves, individuellement et collectivement, comme pour les enseignants. La mobilité des enseignants pourra se réaliser tant dans le réseau d'enseignement français à l'étranger que dans les établissements étrangers. Il est souhaitable que l'école permette que chaque élève ait l'occasion de partir en voyage scolaire à l'étranger au moins une fois au cours de la scolarité obligatoire.

Le ministère de l'éducation nationale développera une coopération éducative destinée à promouvoir à l'étranger son système de formation et les valeurs républicaines qui lui sont attachées, à encourager l'apprentissage de la langue française, à partager son expertise, à développer des réflexions conjointes sur des problématiques communes et à ouvrir le système éducatif national sur le monde, notamment à travers le réseau de l'enseignement français à l'étranger.

Le ministère chargé de l'éducation nationale participera, en association avec le ministère des affaires étrangères, à l'enseignement français, au sein de l'Union européenne et dans les pays tiers à l'Union européenne, en développant notamment des filières bilingues, des sections binationales et des sections internationales avec les pays partenaires.

Cette coopération sera intensifiée avec des pays et des régions présentant un intérêt particulier pour la France.

Refonder l'éducation prioritaire pour une école plus juste :

L'éducation prioritaire concerne 17,9 % des écoliers et 19,8 % des collégiens. La situation actuelle n'est pas satisfaisante lors de l'entrée en sixième : le pourcentage d'élèves en difficulté de lecture dans le secteur de l'éducation prioritaire est passé de 20,9 % en 1997 à 31,3 % en 2007.

La réussite des élèves dans tous les territoires est un devoir pour la République.

L'organisation en zonage devra évoluer et être mieux coordonnée au niveau interministériel, notamment avec la réforme de la géographie prioritaire de la politique de la ville. La question de la labellisation sera réexaminée car elle est source de rigidité et n'a pas su éviter le piège de la stigmatisation. L'allocation des moyens devra donc être revue au profit d'une autre approche tout en poursuivant un effort budgétaire spécifique pour les établissements de l'éducation prioritaire : il s'agira de différencier, dans le cadre de leur contrat d'objectifs, les moyens en fonction des spécificités territoriales, sociales et scolaires de chacun des établissements ainsi que selon le projet d'école ou le contrat d'objectifs...

Pour stabiliser davantage les équipes pédagogiques, il convient d'améliorer les conditions de travail des enseignants.

S'agissant de la carte scolaire, les études montrent que les assouplissements de la sectorisation ont accru les difficultés des établissements les plus fragiles. Le retour à une sectorisation ou à d'autres modalités de régulation favorisant la mixité scolaire et sociale devra être examiné, expérimenté et mis en œuvre.

L'internat scolaire est un mode d'accueil et de scolarisation qui favorise la réussite scolaire et l'apprentissage des règles de vie collective pour les familles et les élèves qui le souhaitent.

Les internats d'excellence constituent une réponse partielle et coûteuse à un besoin plus large. Tous les internats, dans leur diversité, doivent proposer l'excellence scolaire et éducative aux élèves accueillis.

Scolariser les élèves en situation de handicap et promouvoir une école inclusive :

La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a favorisé le développement rapide de la scolarisation en milieu ordinaire des enfants et des adolescents en situation de handicap. Ce progrès a été facilité par l'effort fourni pour accompagner et aider ces jeunes handicapés dans leur parcours scolaire.

Cet accompagnement humain répond principalement à deux besoins. Il est d'abord une réponse à la situation de jeunes handicapés qui, sans la présence continue d'un adulte, ne pourraient pas accéder à l'école : lourds handicaps moteurs et enfants très fragiles ou porteurs de maladies graves. Il consiste ensuite à apporter à l'élève une assistance plus pédagogique et à lui faciliter l'accès à l'apprentissage et au savoir : explications ou reformulations de consignes, recentrage de l'élève sur sa tâche, aide ponctuelle et prise de notes ou réalisation d'un exercice sous la dictée de l'élève. Les ressources et les innovations numériques constituent également des accélérateurs d'intégration pour les élèves en situation de handicap.

Il convient aussi de promouvoir une école inclusive pour scolariser les enfants en situation de handicap et à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire. Le fait d'être dans la classe n'exclut pas de bénéficier d'enseignements adaptés et est, pédagogiquement, particulièrement bénéfique. Cette scolarisation au sein de l'école ou de l'établissement permet aussi aux autres élèves d'acquérir un regard positif sur la différence.

Face à l'augmentation rapide et continue des demandes et des prescriptions, il convient de mettre en place une approche plus qualitative et notamment de partager des outils de gestion, de suivi et de prospective pour ajuster les réponses apportées à la situation des élèves.

Il convient, en outre, d'améliorer la formation de ces personnels en lien avec les conseils généraux.

Des moyens d'accompagnement seront mobilisés en priorité au cours de la législature pour scolariser les élèves en situation de handicap. Cet accompagnement s'appuiera sur des coopérations renforcées et facilitées avec les services médico-sociaux.

Les projets linguistiques des élèves sourds et de leurs familles seront pris en compte. Les élèves sourds auront accès à un parcours scolaire en communication bilingue (enseignement en langue des signes et langue française) ou en communication en langue française (enseignement en français oral avec langage parlé complété et français écrit). Pour cela, des dispositifs adaptés à cette scolarisation seront développés par le regroupement des élèves dans une même classe ou la mutualisation des moyens nécessaires dans un même établissement à l'échelle académique.

Enfin, le ministère de l'éducation nationale financera des matériels pédagogiques adaptés répondant aux besoins particuliers et identifiés d'élèves en situation de handicap pour faciliter leur inclusion en milieu ordinaire.

Promouvoir la santé :

L'école a pour responsabilité l'éducation à la santé et aux comportements responsables. Elle contribue au suivi de la santé des élèves. La politique de santé à l'école se définit selon trois axes : l'éducation, la prévention et la protection.

Elle s'appuie pour cela sur des équipes pluriprofessionnelles comportant les médecins, les personnels infirmiers et les psychologues de l'éducation nationale, mais également sur l'ensemble des personnels, afin de dépister et de diagnostiquer les troubles susceptibles d'entraver les apprentissages, de scolariser les élèves atteints de maladies chroniques et en situation de handicap et de faciliter l'accès aux soins et à la prévention pour les élèves. L'action des personnels sociaux et de santé de l'éducation nationale constitue un outil majeur de lutte contre les inégalités sociales de santé et de prévention précoce des difficultés des élèves et du décrochage scolaire. Cette action s'exerce en collaboration avec l'ensemble des personnels de la communauté éducative et les partenaires de l'école.

La promotion de la santé favorise le bien-être et la réussite de tous les élèves. Elle contribue à réduire les inégalités de santé par le développement des démarches de prévention.

Il convient notamment de sensibiliser les élèves, en fonction de leur âge, à la responsabilité face aux risques sanitaires (notamment pour prévenir et réduire les conduites addictives et la souffrance psychique), aux risques des dérives thérapeutiques et sectaires, à l'éducation nutritionnelle (notamment pour lutter contre l'obésité) et à l'éducation à la sexualité.

L'éducation à la sexualité fait l'objet d'au moins trois séances annuelles d'information dans les écoles, les collèges et les lycées, qui peuvent être assurées par les personnels contribuant à la mission de santé scolaire, par des personnels des établissements ainsi que par d'autres intervenants extérieurs. Ces personnels sont spécifiquement formés dans ce domaine.

Afin de sensibiliser les élèves des premier et second degrés à la dangerosité des pratiques dites de « jeux dangereux », les équipes pédagogiques et éducatives sont sensibilisées et formées à la prévention et à la lutte contre ces pratiques.

Il convient également d'encourager l'introduction et la généralisation de l'alimentation biologique et locale dans la restauration collective, conformément aux objectifs fixés par le Grenelle de l'environnement.

Il convient aussi de sensibiliser les élèves ainsi que leurs parents à l'importance du rythme veille/sommeil.

Développer la place du sport à l'école :

Le sport scolaire joue un rôle fondamental dans l'accès des jeunes aux sports, aux pratiques physiques artistiques et à la vie associative, créant une dynamique et une cohésion au sein des communautés éducatives et entre les écoles et les établissements. Il contribue à l'éducation à la santé et à la citoyenneté.

L'éducation physique et sportive contribue également à promouvoir le respect de l'éthique et des valeurs éducatives et humanistes du sport. Elle favorise l'égalité des chances des jeunes.

Des activités sportives sont proposées à tous les élèves volontaires, notamment dans les territoires prioritaires, tout au long de l'année, en complément des heures d'éducation physique et sportive. Ces activités doivent avoir un sens pédagogique autour des valeurs transmises par le sport comme le sens de l'effort et du dépassement de soi, le respect de l'adversaire et des règles du jeu ainsi que l'esprit d'équipe.

Au-delà de l'éducation physique et sportive, dans un objectif d'éducation par le sport, le recours au sport, analysé de manière raisonnée et avec un esprit critique, comme vecteur d'apprentissage pour les autres matières, est favorisé.

Lutter contre le décrochage scolaire :

La proportion des 18-24 ans qui n'ont pas terminé avec succès l'enseignement secondaire du second cycle était en moyenne de 13,5 % dans l'Union européenne en 2011. Avec 12 %, la France se situe dans une position intermédiaire au niveau européen mais reste au-dessus du niveau souhaitable et des pays les plus efficaces en la matière.

L'objectif est de diviser par deux le nombre des sortants sans qualification.

Dans le second degré, les projets d'établissement doivent mobiliser les équipes éducatives autour d'objectifs précis de réduction de l'absentéisme, premier signe du décrochage. Dans les collèges et les lycées professionnels à taux de décrochage particulièrement élevé, un référent aura en charge la prévention du décrochage, le suivi des élèves décrocheurs en liaison avec les plates-formes, la relation avec les parents, le suivi de l'aide au retour en formation des jeunes décrocheurs de l'établissement, en vue de l'obtention d'un diplôme national ou d'un titre professionnel de niveau V.

Tout jeune sortant du système éducatif sans diplôme doit pouvoir disposer d'une durée complémentaire de formation qualifiante, qu'il pourra utiliser dans des conditions fixées par décret, et d'une attestation de son parcours et des compétences acquises.

Des partenariats seront noués entre l'Etat et les régions pour établir des objectifs conjoints de réduction du nombre de jeunes sortant de formation initiale ou présents sur le marché du travail sans qualification et pour définir les modalités d'atteinte de ces objectifs. Ces partenariats seront élaborés avec les comités de coordination régionaux de l'emploi et de la formation professionnelle (CCREFP) et signés par le président de région, le recteur et le préfet.

Lutter contre l'illettrisme :

3,1 millions de personnes sont en situation d'illettrisme en France. Ce sont 3,1 millions de personnes qui ne maîtrisent plus la lecture, l'écriture, le calcul ni les compétences de base pour être autonomes dans des situations simples de la vie quotidienne, alors même qu'elles ont été scolarisées en France. Les conséquences pour celles qui sont concernées sont souvent dramatiques : licenciement, éloignement durable du marché du travail, désocialisation.

C'est pourtant un phénomène qu'il est possible de prévenir, à condition de donner une cohérence aux actions de tous les acteurs qui agissent dans le domaine. L'éducation nationale, les familles, les associations, les collectivités, chacun a un rôle dans la prévention de l'illettrisme. Il convient désormais de donner une impulsion nationale et d'accompagner la mise en cohérence du travail de tous les acteurs.

L'illettrisme demeure une réalité relativement méconnue, que les pouvoirs publics ont tardé à appréhender. Le Premier ministre a fait de la lutte contre l'illettrisme la grande cause nationale de l'année 2013. Le Gouvernement entend ainsi prendre la mesure d'un sujet qui suppose un engagement fort et une action concertée des ministères concernés.

Offrir un cadre protecteur aux élèves, aux enseignants ainsi qu'à tous les acteurs intervenant dans l'école :

L'école doit offrir aux élèves un cadre protecteur dont l'un des éléments fondamentaux est la présence d'une équipe éducative pluriprofessionnelle travaillant en partenariat.

L'apprentissage de la citoyenneté et de la vie commune et le respect des droits et des devoirs au sein de la communauté éducative sont des objectifs pédagogiques tout aussi importants que la maîtrise des connaissances disciplinaires.

Pour devenir de jeunes citoyens, les élèves doivent apprendre les principes de la vie démocratique et acquérir des compétences civiques grâce aux enseignements dispensés et par la participation aux instances représentatives et/ou à la vie associative des écoles et des établissements. L'action éducative contribue également à sensibiliser les élèves à la solidarité intergénérationnelle et aux apports réciproques entre les générations, notamment par leur engagement dans la vie associative et par les échanges de savoirs et de compétences.

L'école doit assurer, conjointement avec la famille, l'enseignement moral et civique, qui comprend l'apprentissage des valeurs et symboles de la République et de l'Union européenne, des institutions, de l'hymne national et de son histoire, et prépare à l'exercice de la citoyenneté.

Pour instituer un lien civique entre tous les membres de la communauté éducative, il convient de prévenir au sein de l'école toutes les formes de discrimination et de favoriser la mixité sociale et l'égalité entre les femmes et les hommes.

Quelles que soient les origines de l'absentéisme, il appartient à l'institution scolaire de mettre en œuvre tous les moyens pédagogiques et éducatifs à sa disposition pour favoriser l'assiduité de l'élève.

La sécurité et, de façon plus précise, les conditions d'un climat scolaire serein doivent être instaurées dans les écoles et les établissements scolaires pour favoriser les apprentissages, le bien-être et l'épanouissement des élèves et de bonnes conditions de travail pour tous. Les violences en milieu scolaire, dont les origines sont plurielles, requièrent en effet un traitement global et une action de long terme et non une approche uniquement sécuritaire qui n'est pas suffisamment efficace.

La lutte contre toutes les formes de harcèlement sera une priorité pour chaque établissement d'enseignement scolaire. Elle fera l'objet d'un programme d'actions élaboré avec l'ensemble de la communauté éducative, adopté par le conseil d'école pour le premier degré et par le conseil d'administration dans les établissements publics locaux d'enseignement (EPL). Ce programme d'actions sera régulièrement évalué, pour être amendé si nécessaire.

Au niveau des établissements scolaires, l'action sera fondée sur le renforcement des équipes pédagogiques et l'augmentation du nombre d'adultes présents dans les établissements en difficulté. La mise en place d'assistants de prévention et de sécurité à la rentrée 2012 constitue une première étape en la matière. Ces personnels formés participent à l'action éducative, en complémentarité avec les autres personnels et en articulation avec les équipes mobiles de sécurité et les partenaires extérieurs.

La formation initiale et continue des enseignants revêt une importance cruciale pour leur permettre de gérer les situations de tension ou de réagir face aux élèves en difficulté avec l'institution scolaire. Cette politique de formation sera amorcée dans les ESPE à partir de la rentrée 2013.

Redynamiser le dialogue entre l'école et les parents, les collectivités territoriales et le secteur associatif :

La promotion de la « coéducation » est un des principaux leviers de la refondation de l'école. Elle doit trouver une expression claire dans le système éducatif et se concrétiser par une participation accrue des parents à l'action éducative dans l'intérêt de la réussite de tous les enfants. Il convient de reconnaître aux parents la place qui leur revient au sein de la communauté éducative.

Il s'agit de veiller à ce que tous les parents soient véritablement associés aux projets éducatifs d'école ou d'établissement. Des actions seront conduites au niveau des établissements pour renforcer les partenariats avec les parents et leurs associations. Il s'agit aussi d'accorder une attention particulière aux parents les plus éloignés de l'institution scolaire, par des dispositifs innovants et adaptés.

Si l'éducation revêt un caractère national, les collectivités territoriales, qui financent 25 % de la dépense intérieure d'éducation, jouent un rôle déterminant dans le bon fonctionnement du système éducatif, notamment sur des questions centrales : les bâtiments, le numérique, les activités durant les temps périscolaires et extrascolaires, l'orientation, l'insertion professionnelle...

Ainsi, les contrats d'objectifs des EPL doivent devenir tripartites, en renforçant le rôle de la collectivité territoriale de rattachement. La représentation des collectivités territoriales est rééquilibrée au sein des conseils d'administration des EPL.

Le département, dans l'exercice des compétences qui lui sont dévolues par l'article L. 213-1 du code de l'éducation pour établir le schéma prévisionnel des investissements relatifs aux collèges, veille à recenser les communes de plus de 10 000 habitants qui ne sont pas dotées d'un collège public. Il élabore, en concertation avec les communes concernées qui le demandent, un plan d'action prioritaire pour garantir l'égalité d'accès à l'enseignement public. Ce plan d'action est rendu public et annexé au schéma prévisionnel.

Enfin, au niveau régional et par convention, l'utilisation des locaux et équipements scolaires hors temps de formation doit être favorisée afin de développer des activités à caractère culturel, sportif, social ou socio-éducatif ou de permettre à des entreprises ou à des organismes de formation d'utiliser ces espaces et, le cas échéant, le matériel.

Le secteur associatif ainsi que les mouvements d'éducation populaire sont des partenaires essentiels de l'école. Ils font partie intégrante de la communauté éducative dont les actions sont déterminantes pour l'enrichissement de l'environnement éducatif des élèves. Ces acteurs méritent amplement d'être reconnus dans leur diversité et pour la qualité de leurs interventions. Le partenariat qui les associe à l'école doit être développé dans le respect et en fonction des capacités et des compétences ainsi que de l'objet défendu par les partenaires qui le constituent. Seront associées à toutes les instances de concertation des différents acteurs participant à l'encadrement des élèves à la fois les associations de parents et celles relatives à l'éducation populaire.

Ces orientations de réforme tracent la stratégie de refondation de l'école et prévoient les moyens humains qui lui seront nécessaires. Elles seront mises en œuvre au cours de la législature.

La refondation de l'école de la République suppose le rassemblement autour de ces orientations, qui portent non seulement un projet éducatif, mais également un projet de société.

La France, avec la refondation de son école, se donne les moyens de répondre aux grands défis auxquels elle est confrontée : améliorer la formation de l'ensemble de la population, accroître sa compétitivité, lutter contre le chômage des jeunes, réduire les inégalités sociales et territoriales, favoriser la scolarisation des élèves en situation de handicap et recréer une cohésion nationale et un lien civique autour de la promesse républicaine.

L'ensemble de ces mesures représente un effort financier et humain important, mais cet effort constitue un investissement pour l'avenir de notre pays. Il s'agit d'un des leviers les plus puissants pour améliorer le potentiel de croissance, à moyen et long termes, du pays et pour former les personnels qualifiés dont son économie et les secteurs d'avenir ont besoin.

La refondation de l'école s'appuie sur une conception du citoyen et de la République. L'école de la République est une école de l'exigence et de l'ambition qui doit permettre à chaque élève de trouver et de prendre le chemin de sa réussite. C'est un lieu d'enseignement laïque, d'émancipation et d'intégration de tous les enfants. C'est notre maison commune, vecteur de promotion et de justice sociales, lieu de transmission des valeurs de la République, des valeurs fortes que l'on doit enseigner et pratiquer.

Cette refondation appelle la mobilisation de tous pour l'accomplissement au quotidien de cette ambition, dans un esprit d'unité, de confiance et d'action, dans l'intérêt des élèves et dans celui du pays.

La présente loi sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Paris, le 8 juillet 2013.

FRANÇOIS HOLLANDE

Par le Président de la République :

Le Premier ministre,
JEAN-MARC AYRAULT

Le ministre de l'éducation nationale,
VINCENT PEILLON

Le ministre de l'économie et des finances,
PIERRE MOSCOVICI

*La ministre de l'enseignement supérieur
et de la recherche,*
GENEVIÈVE FIORASO

*Le ministre de l'agriculture,
de l'agroalimentaire et de la forêt,*
STÉPHANE LE FOLL

*La ministre de la réforme de l'Etat,
de la décentralisation
et de la fonction publique,*
MARYLISE LEBRANCHU

*La ministre déléguée
auprès du ministre de l'éducation nationale,
chargée de la réussite éducative,*
GEORGE PAU-LANGEVIN

(1) *Travaux préparatoires* : loi n° 2013-595.

Assemblée nationale :

Projet de loi n° 653 ;
Rapport de M. Yves Durand, au nom de la commission des affaires culturelles, n° 67 ;
Discussion les 11, 12, 13, 14 et 15 mars 2013 et adoption le 19 mars 2013 (TA° 96).

Sénat :

Projet de loi, adopté par l'Assemblée nationale, n° 441 (2012-2013) ;
Rapport de Mme Françoise Cartron, au nom de la commission de la culture, n° 68 (2012-2013) ;
Avis de M. Claude Haut, au nom de la commission des finances, n° 537 (2012-2013) ;
Avis de Mme Claire-Lise Campion, au nom de la commission des affaires sociales, n° 570 (2012-2013) ;
Texte de la commission n° 569 (2012-2013) ;
Discussion les 21, 22, 23 et 24 mai 2013 et adoption le 24 mai 2013 (TA° 151, 2012-2013).

Assemblée nationale :

Projet de loi, modifié par le Sénat, n° 1057 ;
Rapport de M. Yves Durand, au nom de la commission des affaires culturelles, n° 1093 ;
Discussion les 3 et 4 juin 2013 et adoption le 5 juin 2013 (TA° 147).

Sénat :

Projet de loi, adopté avec modifications par l'Assemblée nationale, n° 641 (2012-2013) ;

Rapport de Mme Françoise Cartron, au nom de la commission de la culture, n° 672 (2012-2013) ;
Texte de la commission n° 673 (2012-2013) ;
Discussion et adoption le 25 juin 2013 (TA n° 178, 2012-2013).

Annexe 3 : Convention Education Nationale/CESAME – Avenants 2018.

VERSION DU 22/01/2019

Article 1

La présente convention a pour objet de définir les conditions de fonctionnement des unités d'enseignement du Pôle Roger Mises, services de psychiatrie infanto-juvénile du CESAME.

Article 2

Un projet pédagogique est élaboré pour chaque unité d'enseignement et s'inscrit dans le projet global de l'établissement. Il décrit les objectifs, outils, démarches et supports pédagogiques adaptés permettant à chaque élève de réaliser les objectifs d'apprentissage fixés dans son projet personnalisé. Il est établi en référence aux programmes scolaires en vigueur, en complément ou en préparation de l'enseignement reçu au sein des établissements scolaires. Ce projet pédagogique décrit également les modalités d'accompagnement de soutien à la scolarisation dans l'établissement de référence des jeunes.

Article 3

L'organisation de chaque unité d'enseignement doit indiquer la nature et les niveaux des enseignements dispensés (cycle), le nombre d'élèves par groupe, les emplois du temps. Elle précise les collaborations établies et les aides spécifiques apportées le cas échéant, au sein d'une école, d'un établissement scolaire ou d'un service hospitalier ainsi que les modalités régulièrement réévaluées d'accompagnement des jeunes.

Article 4

La coopération entre les enseignants exerçant dans les unités d'enseignement et les enseignants des établissements scolaires est favorisée. De cette façon, les enseignants de l'unité travaillent au maintien de la scolarisation des jeunes patients, y compris dans les situations nécessitant une hospitalisation. Cette coopération porte sur l'analyse et le suivi des actions pédagogiques mises en œuvre, leur complémentarité, ainsi que sur les méthodes pédagogiques utilisées pour les réaliser. Les modalités de coopération entre les enseignants sont précisées : modalités de travail, fréquence et composition des réunions pédagogiques entre enseignants des unités d'enseignement et enseignants des structures extérieures.

Les enseignants spécialisés de l'unité d'enseignement contribuent au soutien des acteurs du milieu scolaire ordinaire (enseignants, Auxiliaire de Vie Scolaire, Agent territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles...)

Article 5

Les moyens d'enseignement dont sont dotées les unités d'enseignement sont fixés par la Direction des services départementaux de l'éducation nationale. Sont pris en compte le nombre d'élèves scolarisés, les modalités de déroulement de la scolarité et des objectifs inscrits dans les projets personnalisés, la durée et le lieu de scolarisation des élèves, les obligations réglementaires des enseignants, les besoins d'articulation et de concertation entre les différents acteurs des projets personnalisés.

Article 6

La nature des postes d'enseignants affectés dans les unités d'enseignement est déterminée en fonction du projet pédagogique de l'unité. Les enseignants exerçant dans le cadre de ces unités au titre de l'Education nationale sont détenteurs en priorité du Certificat d'Aptitudes Professionnelles aux Pratiques de l'Education Inclusive. Il peut s'agir de postes d'enseignants du premier ou du second degré.

Article 7

Les personnels enseignants affectés dans une unité d'enseignement sont placés sous l'autorité fonctionnelle du directeur de l'établissement ou service mentionné aux articles D.312-98, D.312-111 et D. 312-117 du code de l'action sociale et des familles et sous le contrôle pédagogique des corps d'inspection compétents. Le contrôle et l'évaluation de ces personnels sont réalisés en situation d'enseignement, sauf situations particulières d'exercice précisées dans la fiche de poste.

Article 8

Au sein des établissements ou services, le représentant légal de l'établissement ou du service peut, s'il l'estime nécessaire, après consultation de la personne morale gestionnaire s'il y a lieu, proposer à l'autorité concernée qui en décide (Education nationale ou Santé), de confier à l'un des enseignants exerçant au sein de l'unité d'enseignement, une responsabilité de coordination pédagogique

Article 9

Le coordonnateur pédagogique de l'unité d'enseignement est chargé de tâches administratives permettant son bon fonctionnement. Il veille à la cohérence du travail effectué par l'équipe enseignante avec le projet pédagogique de l'unité d'enseignement. Il est l'interlocuteur privilégié de l'inspection ASH, de la direction du CESAME et du chef de pôle. Les missions et les tâches du coordonnateur s'harmonisent au mode de fonctionnement du service de soins.

Article 10

Un bilan intermédiaire du projet pédagogique est établi annuellement. Il est complété par un bilan trisannuel détaillé. Ces deux documents sont adressés à l'Inspecteur d'Académie, Directeur des Services Départementaux de l'Education nationale.

Article 11

En tant que de besoin, les enseignants du Pôle Roger Mises peuvent, sous condition de l'accord express des parents, être sollicités pour avis dans des situations de la scolarité d'enfants relevant d'une reconnaissance MDA/MDPH..

Article 12

L'association gestionnaire certifie l'exactitude des renseignements contenus dans les annexes jointes à la présente convention

Article 13

Le recrutement des enseignants du pôle Roger Mises est sous la responsabilité de l'inspecteur de l'Education Nationale. Il s'effectue, suite à un appel à candidature sur poste spécifique, par un entretien avec un responsable de l'éducation nationale. Le service de soins pourra se rendre disponible, sur demande de l'inspecteur, pour participer à cet entretien pour avis.

Article 14

A la date de la signature de cette convention, les moyens dont sont dotées les unités d'enseignement sont les suivants : 6 ETP d'enseignants 1ers degrés (CAPPEI ou son équivalent en priorité) soit un potentiel minimum de 6 x 24 heures d'enseignement auxquelles s'ajoutent 108 heures annuelles qui englobent les heures de coordination et de synthèse. Le déploiement de ces 6 postes sur le pôle s'effectuera en concertation avec le chef de pôle, le cadre supérieur coordonnateur du pôle et les trois chefs de service (les 2 chefs de service des secteurs Est et Ouest de Psychiatrie Infanto-Juvenile du CESAME et le chef de service du Département de Soins pour Adolescents).

Article 15

La présente convention est établie pour une période de trois ans. Elle peut être révisée à titre exceptionnel deux ans après sa signature. La résiliation par l'une des parties signataires est possible à tout moment sous réserve d'un préavis de six mois. En tout état de cause, la résiliation prend effet

à compter de la fin de l'année scolaire en cours. Cette convention est annexée au projet d'établissement ou de service, au contrat pluriannuel d'objectifs et de moyen (CPOM) de l'association gestionnaire sur un territoire donné et, le cas échéant, au projet des écoles ou établissements scolaires concernés et transmise pour information à la MDA.

Fait à Angers, en quatre exemplaires, le

Le Préfet du département de Maine-et-Loire	Le directeur général de l'ARS des Pays de la Loire	Le Directeur Académique des Services de l'Education nationale de Maine-et-Loire	La Directrice du Centre de Santé Mentale angevin CESAME
--	--	---	---

Annexe 4 : Fiche de poste

18-19 Fiche 8	Enseignant spécialisé - Unité d'enseignement (1 poste) POLE OUEST DE PSYCHIATRIE INFANTO-JUVENILE DU CESAME POLE EST DE PSYCHIATRIE INFANTO-JUVENILE DU CESAME <i>Plateau des Capucins 49100 ANGERS</i>
--------------------------------	---

Les jeunes accueillis au sein des deux secteurs de psychiatrie infanto-juvénile ont entre 0 et 16 ans. Au regard de l'obligation de scolarisation, deux situations doivent être distinguées :

- les jeunes bénéficiant (ou en voie de bénéficier) d'une reconnaissance de leur handicap par la MDPH (MDA 49), peuvent dans ce cadre bénéficier d'un projet personnalisé de scolarisation ; auquel participent ou non les enseignants spécialisés du Centre de Santé Mentale Angevin (CESAME) ;
- les jeunes suivis par l'un des secteurs de psychiatrie infanto-juvénile, pour lesquels il n'y a pas matière à reconnaissance par la MDPH (MDA 49) d'un handicap, peuvent bénéficier d'une prise en charge pédagogique par un enseignant spécialisé du CESAME, en concertation avec l'établissement scolaire de référence. Ceci est alors formalisé dans le projet d'accueil individualisé.

MISSIONS

- Mettre en œuvre une évaluation diagnostique afin de déterminer les objectifs pédagogiques à privilégier dans le respect de la cohérence du projet personnalisé de scolarisation.
- Etablir une programmation adaptée des objectifs d'apprentissage et la formaliser en référence aux programmes scolaires en vigueur.
- Travailler à l'insertion ou à la réinsertion des enfants dans le système scolaire ordinaire pendant ou après les hospitalisations, en la préparant suffisamment tôt, avec l'équipe pédagogique qui assurera l'accueil, en relation avec les parents et l'équipe médicale.
- Contribuer à la formation d'enseignants du milieu scolaire ordinaire (non spécialistes prioritairement).

PROFIL

Poste réservé en priorité aux professeurs titulaires d'un CAPPÊI (ou son équivalent).

Compétences, connaissances et attitudes attendues :

- qualités de rigueur et d'organisation ;
- intérêt pour la relation et la communication ;
- capacités à savoir travailler en équipe pluri-sectorielle et à valoriser la communication en partenariats (interne et externe) ;
- capacités à évaluer les situations critiques et d'urgence et à faire preuve d'une bonne maîtrise de soi ;
- bonne connaissance des structures scolaires dans l'enseignement ordinaire ou spécialisé (y compris dans le second degré).

CARACTERISTIQUES DU POSTE

Poste non compatible avec l'exercice de fonctions à temps partiel.

L'enseignant est placé sous l'autorité hiérarchique du IA-DASEN et sous l'autorité fonctionnelle du directeur de l'établissement (ou de son représentant désigné). L'enseignant aura à :

- respecter la charte, la politique et les règles de l'établissement, du projet d'établissement et du projet médical ;
- participer à diverses réunions institutionnelles.

Le contexte d'exercice impose discrétion, devoir de réserve et confidentialité.

L'enseignant relève du contrôle pédagogique de l'EN ASH et demeure soumis aux règles de gestion propres du corps auquel il appartient. La gestion du remplacement de l'enseignant est assurée par la direction des services départementaux de l'Education nationale du Maine-et-Loire.

L'enseignant peut accéder aux actions de formation inscrites au PDF ou participer à des formations organisées par l'établissement ou service médico-social. Les frais de formation sont à la charge de l'organisateur.

Exercer dans une unité d'enseignement des secteurs de psychiatrie infanto-juvénile appelle une mobilité intra hospitalière et/ou extrahospitalière sur l'ensemble du territoire de l'intersecteur. Pour l'exercice de ses missions, l'enseignant spécialisé est autorisé à utiliser un véhicule du centre hospitalier pour effectuer des déplacements (sous réserve d'un ordre de mission établi en bonne et due forme).

Le CESAME assure la couverture en responsabilité civile pour les accidents qui pourraient survenir à l'occasion de ces déplacements autorisés. Le CESAME assure la garantie en responsabilité civile et professionnelle pour tous les dommages liés à l'activité de l'enseignant au titre du centre hospitalier.

L'évaluation de l'action de l'enseignant se conformera aux dispositions précisées dans le projet de fonctionnement établi dans le cadre de la convention de coopération. Un bilan annuel du fonctionnement de l'unité d'enseignement est transmis au IA-DASEN (service ASH) sous couvert du responsable de l'établissement.

Priorité de l'unité d'enseignement n° -1-
« FONDAMENTAUX DU CADRE DE TRAVAIL »

Il convient de rappeler ici l'aspect fondamental que constitue le maintien du statut d'écolier ou de collégien pour un jeune présentant une pathologie ; quelle que soit la nature de celle-ci. C'est lorsque ce statut est mis en péril que les médecins du service font appel aux enseignants spécialisés de l'Unité d'Enseignement.

La population accueillie comprend des jeunes patients du service de soin, de 3 à 16 ans, par ailleurs scolarisés dans des établissements d'enseignement ordinaire, voire spécialisés, pour lesquels une indication de prise en charge pédagogique par un enseignant de l'Unité d'Enseignement a été décidée par le médecin référent ; il s'agit d'une indication médicale.

L'Unité d'Enseignement ne constitue pas une entité autonome mais une unité de travail attachée au service de soin. Le projet pédagogique de l'unité doit donc s'inscrire en harmonie avec la politique de soin de ce service. Tout comme le projet pédagogique individuel de chaque patient/élève doit s'articuler avec le projet de soin que le service élabore pour celui-ci.

L'Unité d'Enseignement du service de soin n'a pas vocation à assurer l'intégralité de la scolarisation d'un jeune; elle a vocation à soutenir la scolarisation en s'appuyant sur les enseignements que les élèves reçoivent dans leur établissement scolaire de référence ou dans l'établissement scolaire dans lequel ils sont scolarisés.

N.B : Les différents objectifs répertoriés selon les critères académiques ont été numérotés, comme la mise en page du document cadre y invitait. Cependant, il ne s'agit pas là d'un ordre de priorité car l'expérience montre que tous ces éléments interagissent et restent indissociables pour mener à bien les actions entreprises.

Prolongements et nouvelles mises en œuvre

Compte tenu de l'évolution actuelle de la population prise en charge par le service de pédopsychiatrie et particulièrement de l'accroissement du nombre de patients hospitalisés, les enseignants de l'UE jugent nécessaire d'adapter leur pratique à la situation et étudient actuellement de nouvelles modalités pour accroître leur présence auprès des jeunes hospitalisés dans le cadre de leur mission d'enseignement face à des élèves. Pour répondre au plus près des besoins du service, ces modalités seront étudiées et précisées au cours de la préparation de l'année scolaire prochaine pour être effectives à la rentrée 2015.

Compte tenu également de l'augmentation des manifestations de violence des jeunes dans le service et dans les établissements scolaires, les enseignants spécialisés du service de soin participeront à la formation de service en novembre 2015 ayant pour thème

« Les comportements violents des enfants et des adolescents » dans le but :

- d'améliorer leur compréhension de la violence et de l'agressivité chez l'enfant et l'adolescent
- d'ajuster leurs postures enseignantes et les réponses aux situations individuelles ou groupales d'agressivité ou de violence

Ces nouvelles connaissances et compétences contribuent à conforter l'accompagnement déjà effectué auprès des enseignants non spécialistes et des AVS dans la mise en place – dans les classes ordinaires – d'aménagements et d'organisations adaptés aux besoins des élèves présentant notamment des troubles des conduites et des comportements.

Repères pour l'évaluation

Procéder à l'analyse :

- En lien avec la hiérarchie du service de soin ; de la pertinence et de la cohérence du fonctionnement de l'Unité d'Enseignement au sein de ce même service.
- En lien avec la hiérarchie de l'Éducation Nationale ; de la demande effective du service de soin, du fonctionnement de l'Unité d'Enseignement et de la cohérence avec les missions des enseignants spécialisés en poste dans un service de psychiatrie de l'enfant et l'adolescent.

Priorité de l'unité d'enseignement n° -2-
EN LIEN AVEC L'AMBITION ACADEMIQUE « SOLIDARITE » - NE LAISSER
PERSONNE AU BORD DU CHEMIN

Fonctionnement existant à conserver

Cf. Objectifs du Projet Académique:

S2 / Solidarité / Personnalisation des parcours / Favoriser la mise en œuvre des dispositifs de personnalisation

S3 / Solidarité / Prise en compte des besoins spécifiques / Favoriser l'inclusion des élèves en situation de handicap

S4 / Solidarité / Prise en compte des besoins spécifiques / Être à l'écoute des besoins des élèves

S7 / Solidarité / Prise en compte des besoins spécifiques / Prévenir et traiter le décrochage dans l'établissement

Objectifs du projet :

Les objectifs essentiels du projet pédagogique de l'Unité d'Enseignement du Pôle Ouest de Pédopsychiatrie sont :

- aider chaque jeune patient à poursuivre sa scolarité dans son milieu géo-démographique
- prévenir la déscolarisation
- accompagner le retour vers la scolarisation lorsqu'il y a rupture effective
- accompagner la scolarité sur le long terme ; assurer le suivi du parcours scolaire
- assurer le rôle effectif d'interface entre le service de soins et les établissements scolaires en tant qu' « ambassadeur de la réalité psychique du jeune » d'une part et « ambassadeur de la réalité scolaire » d'autre part.

Prolongements et nouvelles mises en œuvre

La prise en compte de la diversité des élèves s'impose comme une évidence et, de ce fait, constitue une priorité pour l'enseignant spécialisé en poste dans un service de psychiatrie de l'enfant et l'adolescent.

La pathologie mentale avérée et durable d'ordre psychiatrique tout comme la difficulté psychologique passagère mais prégnante correspondant à une période difficile de l'évolution d'un jeune, provoquent des difficultés tant de comportement que d'apprentissage de natures diverses qu'il est indispensable de prendre en compte au moment d'apporter une aide pédagogique spécialisée dans le cadre de l'UE du service de soin ou de la classe de référence du jeune pour travailler au plus près du besoin des élèves.

Outre les problématiques prégnantes évoquées lors de la rédaction du projet initial (problématiques en lien avec la relation aux autres et avec les enjeux de l'apprentissage), il convient de prendre également en compte trois types de situations réclamant une attention particulière du fait de leur complexité :

- les très jeunes patients présentant un syndrome autistique qui donnent lieu à des prises en charge pédagogiques spécifiques en lien avec les personnels soignants
- les adolescents ou pré-adolescents en situation de déscolarisation qui donnent lieu à des prises en charge pédagogiques spécifiques d'accompagnement au cours de la période de déscolarisation
- les élèves scolarisés en CLIS ou ULIS bivalentes (TFC et TED) nécessitant un accompagnement pédagogique spécifique du fait de leur pathologie en complément de leur scolarisation dans ces classes.

Repères pour l'évaluation

Recenser les types d'aménagement mis en place et analyser leurs effets.

Priorité de l'unité d'enseignement n°-3-
EN LIEN AVEC L'AMBITION ACADEMIQUE « INSERTION » - FAVORISER UNE
INSERTION RÉUSSIE DANS LA SOCIÉTÉ

Fonctionnement existant à conserver

Cf. Objectifs du Projet Académique:

I1 / Insertion / Insertion professionnelle / Accompagner le parcours d'orientation des élèves

I5 / Insertion / Insertion citoyenne / Favoriser l'apprentissage d'une citoyenneté responsable

I6 / Insertion / Insertion citoyenne / Favoriser l'exercice d'une citoyenneté responsable

I7 / Insertion / Insertion citoyenne / Prévenir la violence et gérer les conflits internes

Le projet pédagogique initial prend en compte, de manière transversale, la dimension «insertion / favoriser une insertion réussie dans la société» dans la mesure où :

- D'une part, la situation scolaire d'un jeune est envisagée dans sa globalité; ce qui inclut ce que nous avons appelé « *l'inscription au sein de la communauté scolaire* » et par conséquent l'adaptation de chaque élève à l'attitude attendue de la part d'un écolier ou collégien au sein de son établissement mais également dans certaines situations l'attitude attendue d'un enfant ou adolescent au sein de la société.
- D'autre part, l'objectif central et essentiel du projet a été défini comme « *aider chaque jeune patient à poursuivre sa scolarité dans son milieu géo-démographique* » ; ce qui constitue pour un jeune d'âge scolaire l'élément principal de son insertion sociale.

Dès lors, le travail de l'Unité d'Enseignement, à l'instar de celui du service de soin, est tourné vers la réussite de cette insertion sociale.

Prolongements et nouvelles mises en œuvre

Insertion sociale / Citoyenneté responsable

L'enseignant spécialisé d'un service de pédopsychiatrie intègre les dimensions insertion sociale et apprentissage d'une citoyenneté responsable dans la mesure où, dans de nombreuses situations, il est indispensable d'aider les jeunes à gérer leur relation aux autres et au monde au moins dans le cadre de leur vie au sein d'un établissement scolaire. Il convient alors d'expliquer les usages et les règles de vie qui, pour ces jeunes, "ne vont pas de soi", d'autant moins lorsque celles-ci sont implicites, et de mettre l'accent sur le respect mutuel qui doit prévaloir dans les relations humaines.

Il s'agit d'enseigner une "citoyenneté responsable" au quotidien et à l'échelle des interactions sociales vécues par le jeune tout comme de prévenir les conflits qui pourraient occasionner des accès de violence.

Insertion professionnelle

La collaboration avec les COP, professionnels de l'orientation, dans le cadre des établissements secondaires comme dans celui du CIO, est privilégiée dès lors qu'il s'agit de donner, redonner souvent, un sens à la scolarité pour des collégiens qui présentent un risque de décrochage, voire de déscolarisation, du fait, entre autres, qu'ils n'ont ni projet professionnel ni projet scolaire.

Repères pour l'évaluation

Analyse de l'évolution de l'attitude face au travail, aux autres, à la règle.

Priorité de l'unité d'enseignement n° -4-

EN LIEN AVEC L'AMBITION ACADEMIQUE « REUSSITE » - CONFORTER LA RÉUSSITE DE TOUS LES ÉLÈVES

Fonctionnement existant à conserver

Cf. Objectifs du Projet Académique:

R1 / Réussite / Socle commun / Faire du socle commun un parcours de réussite pour tous les élèves

R2 / Réussite / Socle commun / Assurer la mise en place des fondamentaux à l'école

La prise en compte de la diversité ; diversité des personnalités comme des situations et par conséquent des besoins, suppose que la situation scolaire soit appréhendée dans sa globalité avec l'objectif de déterminer le mode de prise en charge pédagogique optimal. Cette prise en compte de la diversité amène à analyser les différents paramètres :

- compétences disciplinaires et transversales ; identification des difficultés et aptitudes en lien avec les compétences du socle commun.
- qualité de l'inscription au sein de la communauté scolaire ; identification des difficultés et aptitudes dans le comportement et dans la relation avec les pairs, les adultes et l'institution scolaire.
- qualité de l'investissement scolaire ; identification du sens que prend la scolarité pour le jeune lui-même ; voire pour son entourage familial.
- projet scolaire et/ou professionnel ; en lien avec la qualité de l'investissement scolaire ; projection à long ou moyen terme vers un projet professionnel et le parcours scolaire que celui-ci implique.

L'enseignant demeure le garant de la recherche, pour chacun des élèves, des conditions optimales d'accès aux apprentissages scolaires et aux codes sociaux de la scolarité.

Le projet pédagogique individuel est construit « sur mesure » afin d'être adapté à la problématique particulière du jeune en question, à ses capacités et à sa situation scolaire. De ce fait, les objectifs, les outils, les évaluations et les supports pédagogiques sont adaptés à chaque cas. Ce projet se construit en lien avec le PPS ou PAI de l'élève concerné.

Le projet pédagogique s'articule autour de trois types d'intervention, non exclusifs les uns des autres :

- la prise en charge pédagogique au sein de l'Unité d'Enseignement dans le cadre d'un petit groupe ou d'une prise en charge pédagogique individuelle
- le soutien à la scolarisation dans l'établissement fréquenté par le jeune dans le cadre de sa classe d'origine ou hors de la classe
- l'aide à l'équipe pédagogique en charge de la scolarisation (cf. point suivant sur la relation avec les établissements scolaires)

Le projet pédagogique se décline sur les différentes compétences ; savoirs et savoir-faire requis en lien avec le niveau de scolarisation et le niveau réel de l'élève :

- En termes de compétences disciplinaires, les objectifs sont déterminés en référence aux compétences du socle commun pour chaque niveau de scolarisation. Cependant, l'accent est mis sur les savoirs fondamentaux afin d'en consolider l'acquisition. Ce qui s'avère particulièrement important dès lors que l'on s'adresse à des élèves qui ont souvent un parcours scolaire chaotique.
- En termes de compétences transversales, avec la même référence aux compétences du socle commun, l'accent est mis sur les questions de méthodologie et d'autonomie ; pour les mêmes raisons que décrites précédemment.
- En termes d'inscription au sein de la communauté scolaire, l'accent est mis sur la régulation du comportement et l'investissement scolaire ; sur l'attitude attendue de la part du jeune écolier ou collégien dans le cadre de l'établissement scolaire.

Les observations réalisées par l'enseignant spécialisé pourront contribuer à la validation des compétences

du socle commun par les équipes pédagogiques de référence. Dans ce cadre, les compétences 6 et 7 font l'objet d'une attention particulière

Prolongements et nouvelles mises en œuvre

Concernant la dimension relative à l'évaluation des progrès des élèves, et avec l'objectif d'évaluer cet aspect du « maintien dans le statut d'élève » ; formaliser l'existence du transfert, réussi ou non, voire partiellement, en situation scolaire dans son établissement de référence des éléments du socle commun, objets du projet individuel, observables en situation de prise en charge pédagogique spécialisée au sein de l'UE.

Repères pour l'évaluation

Analyse des transferts vérifiables réussis ou non.

Priorité de l'unité d'enseignement n° -5-

EN LIEN AVEC L'AMBITION ACADEMIQUE « COOPERATION » - TRAVAILLER

ENSEMBLE POUR LA RÉUSSITE DE TOUS

Fonctionnement existant à conserver

Cf. Objectifs du Projet Académique:

C6 / Coopération / Partenariat confiant avec les collectivités

C8 / Coopération / Partenariat de proximité

Collaboration interne avec les professionnels du service de soin :

Les enseignants spécialisés du service de soin entretiennent avec les médecins responsables des soins et autres professionnels de santé, toutes qualifications confondues, des liens de collaboration étroits de manière à avoir sur la situation des jeunes qui leur sont confiés une vue globale intégrant les données psychopathologiques qui leur sont communicables.

Outre les relations informelles au quotidien, cette collaboration s'exerce à travers des rencontres régulières avec les différents référents des soins, et également par la participation aux synthèses et autres réunions institutionnelles. Le temps consacré à ce nécessaire partage d'informations et d'observations sera respectueux de la priorité accordée à la mission d'enseignement face à élèves.

Cette collaboration s'exerce également à travers des prises en charge conjointes dans certains cas spécifiques et à travers la participation à différents ateliers mixtes, thérapeutiques et pédagogiques.

Collaboration interne entre les trois enseignants du service de soin :

Réunion de concertation hebdomadaire visant

➤ d'une part à répartir la charge de travail en fonction des demandes faites par les consultants du service de soin,

➤ d'autre part à échanger à propos de la pratique pédagogique au sein du service de soin.

Une rencontre périodique avec le Médecin Chef de Service permet la régulation de ce travail.

Collaboration avec les enseignants des établissements scolaires partenaires :

Par le biais de rencontres, échanges téléphoniques et courriels, les enseignants de l'Unité d'Enseignement entretiennent un lien au long cours avec l'équipe enseignante et/ou d'encadrement de l'établissement d'origine. Il s'agit d'établir une alliance pédagogique qui permette une véritable collaboration au service de la scolarisation du jeune élève.

Ils participent aux réunions institutionnelles de régulation des projets ; ESS et équipes éducatives qui ponctuent ce travail de collaboration au fil de l'année scolaire.

La transmission des informations relatives aux apprentissages (observations sur les réussites et difficultés des élèves) sera adossée aux éléments constitutifs du livret personnel de compétences.

Dans le cadre de la collaboration avec les enseignants référents, les responsables du secteur de psychiatrie infanto-juvénile, après accord des représentants légaux de l'enfant ou adolescent concerné, demanderont à être invités aux ESS. Les enseignants référents adresseront alors au médecin responsable du service ou au médecin référent des soins dans le secteur de pédopsychiatrie une invitation à participer à l'ESS. En amont des réunions d'équipe de suivi de la scolarisation ou d'équipe éducative, renseigner précisément, en collaboration avec l'enseignant de l'établissement d'origine, le document GEVA Sco aux fins de questionner l'efficacité des aménagements et des dispositifs mis en place et de faire partager à tous les partenaires des éléments d'observation de l'élève (tant du point de vue de ses activités d'apprentissage, de sa mobilité, de sa sécurité, des actes essentiels de la vie quotidienne, ou encore de ses activités relationnelles et de sa vie sociale).

Les enseignants spécialisés développent une expertise pédagogique spécifique au sein de l'Unité d'Enseignement. Ils constituent des personnes ressources dans la proposition de médiations adaptées, prioritairement auprès des enseignants non spécialistes.

A ce titre, les enseignants de l'Unité d'Enseignement peuvent contribuer à la formation d'enseignants du milieu ordinaire.

Par ailleurs, certaines situations donnent lieu à la collaboration avec d'autres structures telles que le CIO, le SAPAD, la MLDS.

Prolongements et nouvelles mises en œuvre

1. L'enseignant spécialisé du service de soin participe à la mise en place des aménagements matériels, organisationnels et/ou pédagogiques dans les établissements scolaires d'origine des élèves accueillis dans le cadre de l'UE; particulièrement dans les situations de

- risque de décrochage
- risque de déscolarisation
- retour vers la scolarisation
- difficulté récurrente dans le comportement et/ou les apprentissages.

2. La présence d'une AVS individuelle auprès d'élèves présentant des troubles psychiques s'avère souvent complexe à gérer. Dans certaines situations, l'enseignant spécialisé du service est amené à coopérer avec les enseignants et les AVS pour les aider à gérer la présence de celles-ci dans la classe, l'intervention auprès de l'élève concerné, voire l'organisation du travail.

3. Améliorer la lisibilité du travail de l'UE, son cadre, ses moyens, ses limites via l'élaboration d'une plaquette explicative à destination des partenaires, des enseignants des établissements de référence et des familles.

Repères pour l'évaluation

Recenser les types d'aménagement mis en place et analyser leurs effets.

Retour sur la plaquette.

PROJET D'ÉCOLE - AMBITION RÉUSSITE
« GARANTIR À CHAQUE ÉLÈVE SA PROPRE RÉUSSITE »

<i>Axe 1</i>	Assurer la maîtrise des fondamentaux et des compétences pour chaque élève de l'école au lycée
<i>Axe 2</i>	Accompagner l'élève dans la construction de son parcours
<i>Axe 3</i>	Former à la complexité du monde

Objectif n° 2 : Axe 1 – Prendre en compte avec exigence et bienveillance, la diversité des élèves de l'école au lycée

CONSTATS (VOIR QUESTIONS FOURNIES A TITRE INDICATIF POUR CHACUN DES AXES CI-DESSUS)*

La mise en place de prise en charge pédagogique au sein de l'unité d'enseignement apporte un éclairage sur les compétences de l'élève et permet de mieux appréhender ses points forts et ses difficultés afin de les relayer comme éléments de compréhension auprès de l'équipe pédagogique de l'établissement scolaire.

Ceci permet, si besoin, de réfléchir ensemble aux différents aménagements à mettre en place.

Cependant, l'état psychique du jeune influe grandement sur ses capacités à entrer ou non dans les apprentissages.

PROJET

AMÉLIORATIONS RECHERCHÉES*	INDICATEURS POUR ÉVALUATION	ACTIONS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment proposer de manière dynamique et ajustée des entrées pédagogiques et un cadre permettant au jeune quelque-soit son état psychique de rester sensible à l'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Qualité de l'investissement du jeune dans les apprentissages dans le cadre de son établissement scolaire d'origine 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Questionnement autour de la pertinence d'une prise en charge individuelle ou de groupe ➤ Dans le cadre d'un groupe ou d'un binôme, questionnement autour des associations les plus favorables (critères pris en compte : Tranche d'âge – Troubles cognitifs - Troubles psychiques - Troubles du comportement) ➤ Appel à un collègue soignant pour aider à soutenir l'attention du jeune et permettre aussi des regards croisés

**PROJET D'ÉCOLE - AMBITION INSERTION
« CONSTRUIRE POUR CHACUN SA PLACE DANS LA SOCIÉTÉ »**

Axe 1	Favoriser une scolarité sereine dans un climat de confiance
Axe 2	Développer des compétences citoyennes et culturelles et l'ouverture à l'international

Objectif n° 1 : Axe 1 – Construire une citoyenneté ouverte et responsable		
CONSTATS (VOIR QUESTIONS FOURNIES A TITRE INDICATIF POUR CHACUN DES AXES CI-DESSUS)*		
Travailler sur la position citoyenne du jeune à l'école est l'une de nos priorités. Il est souvent nécessaire de rendre très explicites les règles de vie afin que nos élèves les comprennent, s'en saisissent et puissent s'inclure dans les établissements scolaires.		
PROJET		
AMÉLIORATIONS RECHERCHÉES*	INDICATEURS POUR ÉVALUATION	ACTIONS
Afin de pallier l'incapacité du jeune à modifier ses comportements, un renforcement des liens avec les établissements scolaires est primordial	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Le jeune est capable dans son établissement d'origine, de rester en classe, de respecter les lieux et les personnes, de s'adresser aux personnes ressources afin d'apaiser une éventuelle crise ou une angoisse... 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Travailler en groupe pour confronter ses points de vue et ses expériences afin de réajuster son comportement pour qu'il soit le plus en adéquation possible avec les règles pratiquées dans les établissements scolaires.

PROJET D'ÉCOLE - AMBITION INSERTION
« CONSTRUIRE POUR CHACUN SA PLACE DANS LA SOCIÉTÉ »

Axe 1	Favoriser une scolarité sereine dans un climat de confiance
Axe 2	Développer des compétences citoyennes et culturelles et l'ouverture à l'international

Objectif n° 3 : Axe 1 – Accompagner la construction du parcours santé de chaque élève

CONSTATS (VOIR QUESTIONS FOURNIES A TITRE INDICATIF POUR CHACUN DES AXES CI-DESSUS)*

Lorsqu'un jeune est admis en hospitalisation complète, la scolarité reste un des éléments essentiels de son existence, il apparaît donc important que cette dimension soit prise en compte.

PROJET

AMÉLIORATIONS RECHERCHÉES*	INDICATEURS POUR ÉVALUATION	ACTIONS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Un enseignement traditionnel face à ce public n'étant absolument pas envisageable, une adaptation la plus optimale possible aux profils très variés des jeunes hospitalisés est sans cesse en réflexion. ➤ Un ajustement constant en termes de contenu et propositions pédagogiques est nécessaire par rapport aux pathologies, aux parcours scolaires, aux malaises et attentes du jeune. De plus, le public est très mouvant puisque les durées d'hospitalisation sont variables. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Evolution de l'attitude face à la question des apprentissages (refus, remobilisation, demande) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Elaboration d'un projet d'intervention pédagogique pour les jeunes hospitalisés dans le service. L'objectif prioritaire est la re-scolarisation ou le maintien de la scolarisation hors l'hôpital mais il s'agit également d'essayer d'activer ou de réactiver, dans un moment aigu de leur pathologie, la volonté d'apprentissage souvent inhibée chez ces jeunes par l'image parfois négative qu'ils ont d'eux-mêmes et de l'institution scolaire.

PROJET D'ÉCOLE - AMBITION SOLIDARITÉ
« NE LAISSER PERSONNE AU BORD DU CHEMIN »

Axe 1	Réduire l'impact des fractures sociales et territoriales
Axe 2	Garantir la réussite des élèves à besoins particuliers
Axe 3	Vaincre le décrochage scolaire

Objectif n° 1 : Axe 2 – Faire vivre l'inclusion

CONSTATS (VOIR QUESTIONS FOURNIES A TITRE INDICATIF POUR CHACUN DES AXES CI-DESSUS)*

Nous observons une difficulté à pouvoir maintenir la scolarisation des jeunes porteurs de TSA, principalement en maternelle et au collège, du fait de la prévalence des troubles à ces âges charnières (aménagement pédagogique, orientation scolaire, projet préprofessionnel).

PROJET

AMÉLIORATIONS RECHERCHÉES*	INDICATEURS POUR ÉVALUATION	ACTIONS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dégager des plages horaires d'observation sur le terrain dans notre emploi du temps hebdomadaire ➤ Davantage de concertation dans le service (synthèses pluri professionnelles) afin de mettre en lumière des éléments de compréhension dans le but d'élaborer des propositions concrètes vers les établissements scolaires 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Temps de scolarisation qui se maintient ou qui augmente dans de bonnes conditions 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observation des jeunes dans la classe d'accueil de leur milieu scolaire ➤ Pour les adolescents, l'observation n'est pas pertinente parce qu'elle met à mal l'image du jeune ; c'est plutôt en concertation avec les équipes (pédagogique, vie scolaire, infirmier scolaire, direction du collège) que la réflexion est menée autour d'aménagements propices au maintien de la scolarité.

PROJET D'ÉCOLE - AMBITION SOLIDARITÉ
« NE LAISSER PERSONNE AU BORD DU CHEMIN »

Axe 1	Réduire l'impact des fractures sociales et territoriales
Axe 2	Garantir la réussite des élèves à besoins particuliers
Axe 3	Vaincre le décrochage scolaire

Objectif n° 2 : Axe 2 – Répondre aux besoins de santé des élèves

CONSTATS (VOIR QUESTIONS FOURNIES A TITRE INDICATIF POUR CHACUN DES AXES CI-DESSUS)*

Les élèves porteurs de TSA sont parfois peu scolarisés du fait de leur manque d'autonomie et de leur difficulté à s'insérer sereinement dans l'environnement scolaire avec ses codes et ses demandes.

PROJET

AMÉLIORATIONS RECHERCHÉES*	INDICATEURS POUR ÉVALUATION	ACTIONS
Aider le jeune enfant à faire une expérience positive autour des apprentissages pour qu'il puisse réinvestir dans la classe ordinaire, les acquis qu'il a pu faire en milieu protégé.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ L'enfant peut être scolarisé ➤ Son temps de classe est augmenté ➤ La poursuite d'un cursus ordinaire est possible ➤ Une orientation dans un dispositif spécialisé a été pensée et travaillée pour être la solution la meilleure 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Création d'un « atelier pédagogique » en collaboration avec différents professionnels (psychologue, infirmier), pour enfants de 5 à 8 ans, porteurs de TSA.

PROJET D'ÉCOLE - AMBITION SOLIDARITÉ
« NE LAISSER PERSONNE AU BORD DU CHEMIN »

Axe 1	Réduire l'impact des fractures sociales et territoriales
Axe 2	Garantir la réussite des élèves à besoins particuliers
Axe 3	Vaincre le décrochage scolaire

Objectif n°1-2-3: Axe 3 – Décrochage scolaire – Prévenir/Intervenir/Remédier

CONSTATS (VOIR QUESTIONS FOURNIES A TITRE INDICATIF POUR CHACUN DES AXES CI-DESSUS)*

Les jeunes qui arrivent dans le service pour cette problématique n'ont, dans de nombreux cas, pas été suivis auparavant. Il est difficile, une fois que le processus de déscolarisation est engagé depuis plusieurs mois, voire plusieurs années, de réinscrire le jeune dans une communauté scolaire, dans des rythmes scolaires

PROJET

AMÉLIORATIONS RECHERCHÉES*	INDICATEURS POUR ÉVALUATION	ACTIONS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Le processus qui conduit au décrochage puis à la déscolarisation est complexe et multifactoriel, il ne peut être appréhendé que par la prise en compte exclusive de l'axe du retour à l'école. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Le jeune est capable de retourner en classe avec ou sans aménagement ➤ Une autre solution de scolarisation a été mise en place de manière ajustée 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Etre présents aux équipes éducatives, aux ESS pour décrypter les signes avant-coureurs d'un décrochage et ainsi éviter une déscolarisation complète. ➤ Accompagnement par un enseignant du service selon différentes modalités : pec individuelle évoluant en pec de groupe ➤ Echanges soutenus avec les soignants qui suivent le jeune sur le plan médical pour croiser les regards et élaborer un projet de re-scolarisation cohérent.

PROJET D'ÉCOLE - AMBITION COOPÉRATION
« TRAVAILLER ENSEMBLE À LA RÉUSSITE DE TOUS »

Axe 2	Accompagner et valoriser l'engagement des personnels
Axe 3	Répondre aux besoins des écoles et des établissements par une organisation académique adaptée et des partenariats renforcés

Objectif n° 3 : Axe 2 – Créer les conditions d'un climat de confiance dans les écoles, les établissements, les services

CONSTATS (VOIR QUESTIONS FOURNIES A TITRE INDICATIF POUR CHACUN DES AXES CI-DESSUS)*

Du fait de la conjoncture hospitalière et de l'accroissement de la file active des patients pris en charge par le service, les temps d'échange entre professionnels tendent à s'amenuiser, ce qui pose une réelle difficulté à gérer les situations collectivement.

D'autre part, notre travail vise à encourager et/ou remobiliser les collègues enseignants dans leur champ de compétences quand le sentiment d'échec et d'épuisement est prégnant dans le quotidien de la classe avec le jeune.

PROJET

AMÉLIORATIONS RECHERCHÉES*	INDICATEURS POUR ÉVALUATION	ACTIONS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Régularité des liens aussi bien avec les collègues soignants du service qu'avec les partenaires extérieurs 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Meilleurs échanges au sein du service ➤ Capacité du collègue enseignant à rester mobilisé et créatif dans ses pratiques et dans le regard porté sur le jeune 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Interpeler régulièrement les consultants et les soignants afin de croiser les regards pour faire exister la réalité scolaire dans la réflexion clinique des soignants ➤ Liens réguliers avec les équipes des établissements scolaires (liens téléphoniques, courriels, participation aux équipes éducatives, ESS) pour faire exister la réalité psychique du jeune.

Annexe 7 : Présentation du jeu « Ghost fightin' Treasure Hunters » que l'on appelle le jeu des fantômes



But du jeu : Les joueurs forment une équipe dont l'objectif est de s'échapper de la maison en emportant les 8 joyaux avant que 6 des pièces ne deviennent hantées. Il va falloir collaborer car les joueurs perdent ou gagnent tous ensemble !

Comment jouer ?

Ordre des actions :

1. lancer le dé de déplacement
Si la valeur du dé est entre 1 et 5, avant de se déplacer le joueur doit :
 - piocher une carte fantôme
 - positionner un fantôme dans la pièce correspondante (lorsque 3 fantômes sont présents dans la pièce au même moment, la pièce devient hantée. Il faut alors retirer les fantômes et les remplacer par un esprit hanté)
2. déplacer le pion
3. ramasser/déposer un joyau
4. affrontement (lorsque le joueur s'arrête dans une pièce contenant un fantôme, il doit le combattre ; Il n'est possible de chasser un esprit hanté d'une pièce que si au moins 2 joueurs se trouvent dans cette même pièce).

Comment gagne-t-on ?

Les joueurs ont gagné, lorsque tous les chasseurs de trésor sont sortis de la maison en ayant rapporté les 8 joyaux.

Comment perd-on ?

La partie est perdue, si les 6 esprits hantés sont placés sur le plateau avant que les joueurs n'aient tous quitté la maison avec les 8 joyaux.

La partie est perdue si tous les joueurs se trouvent dans une pièce différente avec dans chacune d'elle un esprit hanté.

Les variables possibles du jeu :

1. Mettre plus de pions que de joueurs
2. Jouer avec les cartes « piocher et mélanger » (*si un joueur tire une carte « piocher 2 cartes et mélanger » ou une carte « piocher 3 cartes et mélanger », il doit piocher le nombre de cartes indiqué, et placer éventuellement un ou plusieurs fantômes sur le plateau de jeu. Puis il mélange les cartes de la pioche avec celles de la pile de défausse*).
3. Jouer avec les cartes « portes closes » (*si un joueur tire une carte « portes closes », les portes de la couleur correspondante sont condamnées. Les joueurs ne peuvent plus les emprunter. Une seule couleur de porte peut-être fermée à la fois*).

Effets présumés de ces différentes variables :

1. Mettre plus de pions que de joueurs :
Ce jeu ne nécessite que peu de réelle coopération pour jouer et gagner. Mettre plus de pions que de joueurs amène l'ensemble des joueurs à jouer avec tous les pions présents sur le plateau. Chacun n'a alors plus son propre pion. Cela oblige les joueurs à tenir compte de ce que l'autre joueur a pu faire avec ce même pion. Ainsi cela amène à une stratégie collective.
2. Jouer avec les cartes « piocher et mélanger » :
Cette variable a pour effet d'augmenter le nombre de fantômes qui apparaissent sur le plateau. Par effet de conséquence, plus d'esprits hantés viendront envahir les pièces du manoir, accentuant le risque de perdre la partie. Les faire disparaître obligeant la présence de deux joueurs dans la pièce, cela nécessite une plus importante interaction et coopération entre les joueurs.
3. Jouer avec les cartes « portes closes » :
Cette variable accroît la difficulté du jeu, en demandant au joueur de repenser sa stratégie de mouvement à l'intérieur de la maison.
Les impacts sur les besoins de coopération et d'interaction ne semblent pas évidents et peuvent être plus ou moins présents en fonction des joueurs et de la partie.

→ Agir sur celle-ci semble moins opérante pour travailler la coopération et les interactions entre les joueurs.

Annexe 8 : Règle du jeu « L'île interdite »

L'ÎLE INTERDITE

ENSEMBLE, TENTEZ L'AVENTURE !

Un jeu de Matt Leacock illustre par C.B. Canga
2-4 joueurs | A partir de 10 ans

L'Île Interdite était le cœur mystique de l'ancien empire des Atlantes. La légende raconte qu'ils avaient le pouvoir de contrôler les quatre éléments – le feu, le vent, l'eau et la terre – au moyen de trésors à la valeur inestimable : le Cristal ardent, la Statue du zéphyr, le Calice de l'onde et la Pierre sacrée. Ainsi, les Atlantes gardaient les trésors cachés sur l'Île Interdite qui était conçue pour s'enfoncer dans les flots si des intrus y mettaient les pieds. Durant les longs siècles qui nous séparent de la mystérieuse disparition de leur empire, l'Île Interdite demeurerait introuvable... jusqu'à aujourd'hui.

Votre équipe sera-t-elle la première à y ouvrir une brèche, prendre les trésors et en sortir en vie ?

Matériel

58 cartes réparties comme suit :

- 28 cartes Trésor (dos orange)
 - 5 pour chacun des 4 trésors
 - 3 cartes Montée des eaux
 - 3 cartes Hélicoptère
 - 2 cartes Sacs de sable
- 24 cartes Inondation (dos bleu)
- 6 cartes Aventurier
- 24 tuiles Île réversibles
- 6 pions en bois
- 4 figurines Trésor :
 - Le Cristal ardent
 - La Statue du zéphyr
 - Le Calice de l'onde
 - La Pierre sacrée

- 1 échelle graduée
- 1 Marqueur de niveau



But du jeu

Votre équipe d'aventuriers doit travailler collectivement pour éviter que l'Île Interdite ne sombre trop rapidement, afin d'avoir suffisamment de temps pour prendre les quatre trésors. Une fois ceux-ci récupérés, vous devez vous rendre à l'héliport et vous échapper par hélicoptère pour gagner. Mais, si l'île sombre avant que vous n'ayez tout accompli, la mission se solde par un échec !

Installation

1. Créer l'île Interdite : Mélangez les 24 tuiles Île et placez-les visibles (pas du côté bleu et blanc) dans la configuration suivante : faites d'abord un carré de 4x4 au centre de la table, placez ensuite 2 tuiles près des 2 tuiles du milieu de chaque côté du carré. NB : laissez un léger espace entre les tuiles.



2. Placer les Trésors : Placez les 4 figurines Trésor – le Cristal ardent, la Statue du zéphyr, le Calice de l'onde et la Pierre sacrée – autour de l'Île. Votre équipe essaiera de récupérer ces trésors pendant le jeu en défaussant 4 cartes Trésor identiques sur la tuile Île correspondante. Prenez un moment pour localiser les 8 tuiles sur lesquels vous pourrez gagner les trésors. Chaque trésor peut être récupéré sur l'une des deux tuiles qui ont le symbole correspondant dans leur coin inférieur gauche.



3. Séparer les cartes : Séparez les cartes en trois piles correspondant à chacun des dos : pile Inondation (dos bleu), pile Trésor (dos orange), et cartes Aventurier (6 cartes).



Pile Inondation



Pile Trésor



Pile Aventurier

4. L'île commence à sombrer : Mélangez la pile Inondation et placez-la face cachée à côté de l'île. Tirez les 6 premières cartes (une par une) et empilez-les faces visibles à côté du paquet de cartes Inondation pour constituer la défausse. Pour chaque carte tirée, retournez la tuile Île correspondante du côté « inondé » (dos bleu et blanc).



5. Les aventuriers débarquent :

Mélangez les 6 cartes Aventurier et distribuez-en 1 au hasard à chacun des joueurs. Chacun d'entre vous va incarner un aventurier doté d'un pouvoir spécial qui lui est propre. Prenez un moment pour lire à voix haute vos rôles et pouvoirs écrits au dos des cartes pour que vos partenaires connaissent vos atouts. Il sera plus facile de gagner si vous coopérez et tirez profit de ces pouvoirs spéciaux.



Prenez le pion de la couleur de votre carte Aventurier et placez-le sur la tuile Île correspondante : cherchez l'icône correspondant au pion dans le coin des tuiles « Porte » et de la tuile « l'héliport ». Rangez dans la boîte les cartes Aventurier et les pions non utilisés. NB : il est possible de démarrer sur une tuile inondée.

6. Distribuer les cartes Trésor :

Mélangez la pile de cartes Trésor et distribuez 2 cartes à chacun des joueurs. Placez vos cartes faces visibles devant vous que vous et vos partenaires les voient. Si quelqu'un reçoit une carte Montée des eaux, donnez-lui une autre carte, remettez la carte Montée des eaux dans la pile et mélangez-la à nouveau. Placez la pile Trésor face cachée à côté de l'île.



4

NB : il y aura une défausse de cartes Trésor à côté de la pile Trésor.

7. Déterminer le niveau d'eau :

Placez le Marqueur de niveau du côté gauche de l'Échelle graduée et placez-le suivant le niveau de difficulté désiré (par exemple, si c'est la première fois que vous jouez à un jeu coopératif, mettez-le sur Novice).



NB : vous pouvez regarder à tout moment les cartes Trésor et Inondation défaussées.

Tour de jeu

Le joueur qui a visité une île le plus récemment commence. Jouez ensuite dans le sens des aiguilles d'une montre. À chaque tour, réalisez les trois choses suivantes dans l'ordre :

1. Faites jusqu'à 3 actions.
2. Tirez 2 cartes Trésor.
3. Tirez un nombre de cartes Inondation égal au niveau d'eau.

Le détail de chaque tour est décrit plus loin. Notez que chaque carte Aventurier contient aussi une aide de jeu.



1. Faire jusqu'à 3 actions

À chaque tour, vous pouvez faire jusqu'à 3 actions (cela peut être aussi 0, 1 ou 2). Vos partenaires sont autorisés (et encouragés !) à vous conseiller sur les meilleures actions possibles pendant votre tour. Choisissez une combinaison parmi les 4 actions suivantes :

- Se déplacer
- Assécher
- Donner une carte Trésor
- Gagner un Trésor

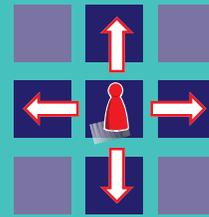
Se déplacer

Vous pouvez, pour 1 ou plusieurs actions, déplacer votre pion sur une tuile Île adjacente : en haut, en bas, à gauche, à droite mais pas diagonalement.

Vous pouvez aller sur une tuile inondée, mais vous ne pouvez pas aller sur (ou à travers) l'emplacement d'une tuile manquante.

Exceptions:

-  L'Explorateur peut se déplacer diagonalement.
-  Le Pilote peut aller une fois par tour sur n'importe quelle tuile pour 1 action.
-  Le Navigateur peut déplacer d'autres joueurs d'1 ou 2 cases adjacentes par action.
-  Le Plongeur peut se déplacer au travers d'une ou plusieurs tuiles adjacentes manquantes et/ou inondées pour 1 action (pas forcément en ligne droite).



Assécher

Vous pouvez, pour 1 ou plusieurs actions, assécher n'importe quelle tuile Île adjacente (en haut, en bas, à gauche, à droite), ou celle sur laquelle se trouve votre pion. Pour assécher une tuile, retournez-la simplement pour qu'apparaisse son côté non inondé.

Exceptions:

-  L'Ingénieur peut assécher 2 tuiles pour 1 action.
-  L'Explorateur peut assécher des tuiles diagonalement.



Donner une carte Trésor

Vous pouvez donner 1 ou plusieurs cartes Trésor à un autre joueur si vos deux pions sont sur la même tuile. Cela coûte 1 action pour chaque carte que vous donnez (voir le paragraphe « Nombre maximal de cartes » pour les restrictions). Vous ne pouvez pas donner de cartes Action Spéciale (Hélicoptère et Sacs de sable).

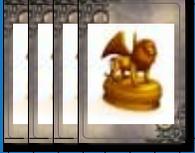


Exception:

 Le Messager peut donner des cartes Trésor sans être sur la même tuile.

Gagner un Trésor

Vous pouvez, pour 1 action, gagner un trésor en défaussant de votre main 4 cartes Trésor identiques, à condition que votre pion soit sur la tuile Île correspondante :

Cartes défaussées	Pion sur une tuile Île correspondante	Trésor gagné
	 -OU- 	
	 -OU- 	
	 -OU- 	
	 -OU- 	

NB :

- Quand vous récupérez un trésor, défaussez les cartes dans la pile de défausse des cartes trésor et prenez la figurine correspondante devant vous.
- Vous pouvez gagner un trésor sur une tuile inondée.

2. Tirer 2 cartes Trésor

Après avoir fait vos actions, vous devez tirer 2 cartes dans la pile Trésor et les poser devant vous faces visibles. Tirez les cartes une par une. Si vous tirez une carte Montée des eaux, ne la mettez pas devant vous, mais suivez ses instructions et défaussez-la dans la défausse de cartes Trésor.

Cartes Trésor

Chacun des 4 trésors est représenté par 5 cartes correspondantes. L'objectif est de rassembler 4 cartes Trésor identiques pour récupérer le trésor correspondant de l'Île Interdite. Vous pouvez donner des cartes Trésor aux autres joueurs en utilisant l'action « Donner une carte Trésor ».



Cartes Action Spéciale



Il y a 2 types de cartes Action Spéciale dans la pile Trésor - Hélicoptère (3 cartes) et Sacs de Sable (2 cartes) – qui aideront votre équipe pendant la partie. Gardez ces cartes devant vous, elles peuvent être jouées quand vous le souhaitez, même lors du tour d'un autre joueur. **Jouer une carte Action Spéciale ne coûte pas d'action.** Défaussez les cartes dans la pile de défausse des cartes Trésor immédiatement après les avoir jouées.

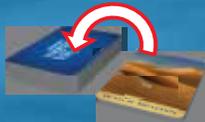
NB : vous pouvez utiliser le pouvoir d'une carte Action Spéciale si vous êtes forcé de vous en débarrasser.



Carte Montée des eaux

Il y a 3 cartes Montée des eaux dans la pile de cartes Trésor. Quand vous tirez une carte Montée des eaux, vous devez immédiatement réaliser les 3 actions suivantes :

1. Montez le Marqueur de niveau d'un cran sur l'Échelle graduée. Notez combien de cartes seront tirées à la fin de votre tour en regardant le chiffre à droite du marqueur.



2. Prenez toutes les cartes Inondation défaussées, mélangez-les et placez-les faces cachées sur la pile de cartes Inondation. Cela signifie que les cartes précédemment tirées vont bientôt être tirées à nouveau !

3. Défaussez la carte Montée des eaux dans la pile de défausse des cartes Trésor.



NB :

- Si vous tirez une carte Montée des eaux, vous ne recevez pas de carte de remplacement.
- Si vous tirez 2 cartes Montée des eaux, mélangez une seule fois la défausse des cartes Inondation mais montez le Marqueur de niveau de 2 crans.
- Si vous tirez une carte Montée des eaux mais qu'il n'y a pas de carte dans la pile de défausse des cartes Inondation, montez simplement le Marqueur de niveau d'1 cran.

Quand il n'y a plus de cartes dans la pile Trésor

Quand la dernière carte de la pile Trésor est tirée, mélangez immédiatement la défausse puis retournez-la face cachée afin de former une nouvelle pile de cartes Trésor.

Nombre maximal de cartes

Vous ne pouvez avoir devant vous que 5 cartes. Si vous constatez que vous avez 6 cartes ou plus (par exemple parce que vous avez tiré plus de cartes ou reçu des cartes d'un autre joueur), vous devez immédiatement choisir et défausser le surplus. Si vous avez choisi de défausser une carte Action Spéciale, vous pouvez utiliser son action avant de la défausser.



3. Tirer des cartes Inondation

Après avoir tiré 2 cartes Trésor, vous devez maintenant jouer le rôle de l'Île Interdite ! Tirez un nombre de cartes Inondation correspondant au chiffre indiqué par le Marqueur de niveau de l'Échelle graduée. Par exemple, si l'Échelle graduée indique 2, tirez 2 cartes. Tirez les cartes une par une et placez-les faces visibles dans la défausse des cartes Inondation. Pour chaque carte tirée, trouvez la tuile Île correspondante et agissez comme suit :

- Si la tuile Île correspondante n'est pas inondée, retournez-la du côté inondé.



- Si la tuile Île correspondante est inondée, elle sombre dans l'abysse ! Retirez-la du jeu avec la carte Inondation correspondante.



NB : on ne peut pas assécher une tuile qui a été retirée du jeu.

Pions sur des tuiles inondées

Si un pion est sur une tuile qui va être inondée, retirez-le de la tuile, puis retournez la tuile avant de le reposer dessus.

Si un pion est sur une tuile qui va être enlevée, il doit immédiatement « nager » vers une tuile, même inondée, adjacente (en haut, en bas, à gauche, à droite). Si un pion est sur une tuile qui est enlevée et ne trouve pas de tuile adjacente, il plonge dans l'abysse et tout le monde perd la partie.

Exceptions :

Le Plongeur peut nager vers la tuile la plus proche. L'Explorateur peut nager diagonalement. Le Pilote peut voler et aller sur n'importe quelle tuile.

Quand il n'y a plus de cartes dans la pile Inondation

S'il n'y a plus de cartes dans la pile Inondation, mélangez immédiatement la défausse des cartes Inondation et placez-la face cachée pour former une nouvelle pile de cartes Inondation. Si cela se produit au milieu d'un tour, continuez à tirer autant de cartes Inondation que nécessaire dans la nouvelle pile.

Fin du jeu

Gagner la partie

Allez à l'Héliport Une fois que vous avez récupéré les quatre trésors, chacun doit déplacer son pion jusqu'à la tuile « l'héliport ». Ensuite, l'un des joueurs doit défausser une carte Hélicoptère pour que votre équipe décolle de l'Île Interdite et gagne !



NB : vous pouvez gagner même si la tuile « l'héliport » est inondée.

Perdre la partie

Il y a quatre manières de perdre :

1. Si les 2 tuiles « Temple », « Caverne », « Palais » ou « Jardin » (sur lesquelles sont placés les symboles des trésors) s'obscurcissent avant que vous n'ayez pris leurs trésors respectifs ;
2. Si « l'héliport » s'obscurcit ;
3. Si un joueur est sur une tuile Île qui s'obscurcit et qu'il n'y a pas de tuile adjacente où nager ;
4. Si le Marqueur de niveau atteint la tête de mort.

Difficulté

Après avoir gagné le jeu au niveau Novice, essayez de commencer avec le marqueur au niveau Normal, Elite ou Légendaire. Essayez aussi avec différentes combinaisons d'Aventuriers.

Le mot de l'Éditeur

“L'île Interdite appartient à la trop rare catégorie des jeux qui sont des évidences... Extrêmement immersif, collaboratif, simple d'accès... nous ne pouvions pas passer à côté de ce bijou ludique qui nous a littéralement emballé dès notre première partie. Même si ce jeu tranche avec notre ligne éditoriale, nous avons le sentiment qu'il a la capacité de rassembler autour d'une même table pour un plaisir partagé à la fois des joueurs occasionnels comme passionnés de tous âges et de tous horizons.

Un grand MERCI à Matt Leacock, l'auteur de ce chef d'oeuvre ludique et à Gamewright de lui avoir donné la possibilité d'aller jusqu'au bout de son talent.”

L'équipe Cocktailgames.


GAMERIGHT
Licensed with permission
from Gamewright,
a division of Ceaco.co


COCKTAIL GAMES
2 rue du Hazard
78000 Versailles
Tel. 01 30 83 21 21
www.cocktailgames.com
info@cocktailgames.com

Annexe 9 : Présentation du jeu « Hanabi »

*Hanabi est le mot japonais pour « feu d'artifice ».
Il est composé de deux idéogrammes : « fleur » et « feu »
Hanabi se traduit donc littéralement par « fleurs de feu ».*



But du jeu :

Hanabi est un jeu coopératif, c'est-à-dire un jeu dans lequel les joueurs ne s'affrontent pas mais font équipe pour atteindre un objectif commun. Ils interprètent ici des artificiers distraits qui ont mélangé par mégarde les poudres, mèches et fusées d'un grand feu d'artifice.

Le but des artificiers est de composer 5 feux d'artifice, un de chaque couleur (blanc, rouge, bleu, jaune, vert), en constituant des suites croissantes (1, 2, 3, 4, 5) avec des cartes de même couleur.

Mais les joueurs ne doivent pas regarder les cartes qui leur ont été distribuées ! Ils les prennent en main de manière à ce que les autres joueurs puissent les voir mais pas eux-mêmes.

Comment jouer ?

Matériel :

- 50 cartes feux d'artifice
- 8 jetons bleus (jetons permettant de donner des indications)
- 3 jetons rouges « BANG » (symbole d'une erreur)

Ordre des actions :

1. Donner une information ; deux types d'informations sont possibles :

- Information sur une (et une seule) couleur (*ex : « Tu as une carte rouge ici » ou « Tu as deux cartes vertes ici et ici » ou « Tu as deux cartes bleues, là et là »*).

- Information sur une (et une seule) valeur (*ex : « Tu as une carte de valeur 5 ici » ou « Tu as deux cartes de valeur 1 là et là » ou « Tu as deux cartes de valeur 4 là et là »*).

Pour accomplir cette action, le joueur doit retirer un jeton bleu du couvercle de la boîte (il le place à côté, avec les jetons rouges). Ces jetons bleus représentant le nombre d'indices qu'il est possible de donner.

2. défausser une carte (*si nécessaire*)

Accomplir cette action permet de remettre un jeton bleu dans le couvercle de la boîte. Le joueur défausse une carte de sa main et la place dans la défausse (à côté de la boîte, face visible). Il pioche ensuite une nouvelle carte, sans la regarder et l'ajoute à sa main.

3. poser une carte (*si possible*)

Le joueur prend une carte de sa main et la pose devant lui. Deux cas de figure se présentent alors :

- Soit la carte commence ou complète un feu d'artifice : elle est alors ajoutée à ce feu d'artifice. Il remet un jeton bleu dans le couvercle de la boîte.
- Soit la carte ne vient compléter aucun feu d'artifice : elle est alors défaussée et un jeton rouge (« BANG ») est ajouté dans le couvercle de la boîte. Il pioche ensuite une nouvelle carte, sans la regarder et l'ajoute à sa main.

Attention ! Il ne peut y avoir qu'un seul feu d'artifice de couleur ; les cartes feu d'artifice doivent être posées dans l'ordre croissant (1, puis 2, puis 3, puis 4 et enfin 5) ; dans chaque feu d'artifice, il ne peut y avoir qu'une seule carte de chaque valeur.

Comment gagne-t-on ?

Les artificiers sont parvenus à compléter les 5 feux d'artifice avant la fin de la pioche.

Comment perd-on ?

Le troisième jeton rouge (« BANG ») est placé dans le couvercle de la boîte .

Autre cas de figure :

Un artificier pioche la dernière carte de la pioche, la partie touche à sa fin : chaque joueur va jouer une dernière fois, celui qui a pioché la dernière carte compris. Nous comptons alors les points en effectuant la somme de la carte de plus haute valeur de chacun des 5 feux d'artifice.

Ex : 4 points + 2 points + 3 points + 1 point + 4 points → soit un total de 14 points.

Ce score est comparé au tableau des performances

Points	Qualité de la Prestation
5 OU -	Horrible, huées de la foule...
6 – 10	Médiocre, à peine quelques applaudissements.
11 – 15	Honorable, mais ne restera pas dans les mémoires...
16 – 20	Excellente, ravit la foule.
21 - 24	Extraordinaire, restera gravée dans les mémoires !
25	Légendaire, petits et grands sans voix, des étoiles dans les yeux.

Obstacle observé lors d'une partie test et mise en place d'une alternative :

En testant le jeu avec les règles originales, ma collègue et moi même sommes aperçus de l'importance de la mémorisation et des contraintes de manipulation qui alourdissaient la mécanique de jeu et prenaient le pas sur la coopération et les interactions.

En effet chaque joueur devait d'une part mémoriser l'ensemble des indications portées sur son jeu et d'autre part lorsqu'il défaussait ou posait une carte devait positionner sa nouvelle carte au bon endroit dans sa main (risque d'erreur).

Afin de répondre à ce double obstacle et dans le but de fluidifier le jeu sans perdre son essence à savoir la coopération, nous avons mis en place un système d'affichage individuel. Le joueur peut y poser ses cartes et écrire au marqueur effaçable les différents indices qu'on lui donne.

→Ce nouveau mode de fonctionnement renforce le caractère coopératif du jeu. En effet les contraintes individuelles sont soutenues au profit de la coopération et des interactions en jeu.

Annexe 10 : La transcription de la séance du 26-01-21

Tour de parole	minutes	personnes	transcription	Hypothèses	TDE	Indices langagiers	Analyse du discours	Contrat / Milieu
1	0,01	Nour	Bonjour M. MARTIN					
	0,03	P	Bonjour Nour					
	0,06	N	je suis déjà venue toute seule					
	0,06	P	Ca va ?					
	0,34	p	aller tu viens t'installer ?					
	0,35	n	attends					
			wouhap, cette fois j'ai mis un manteau spécial. En fait là, c'est un petit « Pomme pot ». J'ai pas mis de l'eau dedans. Du coup je pourrais boire, quand j'aurais soif dans le jeu.					
	0,48	p	Ah non, c'est pas pendant le jeu, c'est pas possible. Donc on pose. Tu viens t'assoier					
10	0,56	n	pourquoi ya une caméra ?					
			alors tu te rappelles, on avait parlé la semaine dernière en consultation avec le docteur G. Hein donc là, nos séances, je vais les filmer avec la caméra, voilà, et puis je les enregistre aussi avec mon téléphone.					
	0,59	p						
	1,2	n	L'île interdite					
	1,21	p	on y va ?					
	1,22	n	ok					
			donc l'île interdite, on va faire notre deuxième partie					
	1,27	n	attends (Nour regarde le livret de règle du jeu)					
	1,35	n	ok					
	1,42	n	ok					
	1,51	p	donc la dernière fois,					
20	1,54	n	ok (Nour continue de regarder le livret de règle du jeu)					
			la dernière fois, nous avons joué une première partie. Nour					
	1,55	p						
	2	n	oui					
	2	p	la dernière fois, nous avons joué une première partie, nous avons gagné. Est-ce					

			que tu te rappelles ?					
	2,04	n	Ah oui					
	2,05	p	on avait gagné. Est-ce que tu peux me dire comment est-ce qu'on gagne le jeu ?					
	2,1	n	ya les deux nouvelles cartes					
	2,1	p	Est-ce que tu peux me dire comment est-ce qu'on gagne le jeu ?					
	2,13	n	on gagne le jeu si on arrive pas à la tête de mort					
	2,18	p	d'accord, si on arrive pas à la tête de mort, on gagne le jeu, oui					
30	2,22	n	si on est toujours.... Si on est près de la tête de mort... par exemple, si on est là, on a perdu, ou alors...					
	2,33	p	si on est à la tête de mort, on a perdu. d'accord...					
	2,36	n	par exemple, si on est là...					
	2,38	p	donc...					
	2,41	n	donc ça, ça s'accroche en fait (Nour est toujours sur le curseur de montée des eaux)					
	2,45	n	donc on commence au niveau 2, ici...					
	2,47	p	ici tout à fait					
	2,48	n	ya écrit « novice »					
	2,5	p	donc si on arrive...					
	2,5	n	« normal », « légende », là c'est le niveau le plus haut (Nour reste sur le curseur de montée des eaux et lit les différents niveaux de départ possible)					
40	2,57	p	donc si je reprends... (Nour parle en même temps que moi). C'est difficile. Là on arrive pas à communiquer l'un avec l'autre là.					
	3,04	n	ah oui					
	3,06	p	si on... attends... je vais prendre ça... Je reprends ce que tu as dit. Donc, si on arrive à la tête de mort, on a perdu, c'est bien ce que tu as dit.					
	3,17	n	m (acquiesce)					
	3,18	p	d'accord ?					

	3,19	n	oui				
	3,2	p	Est-ce qu'il y a une autre manière de perdre le jeu ?				
	3,26	p	dis moi... c'est quoi l'autre manière de perdre le jeu ?				
	3,3	n	quand on a la tête de mort /				
	3,31	p	/ ça, tu l'as déjà dit. Est-ce qu'il y a une autre manière de perdre le jeu ? Est-ce que tu te rappelles ?				
50	3,36	n	si par exemple, on tire le temple de la lune, qui est retournée. Et aussi tous les temples là où il y a des trésors...				
	3,51	p	oui...				
	3,53	n	ils sont sous l'eau				
	3,54	p	oui...				
	3,55	n	on a perdu				
	3,55	p	pourquoi on a perdu si ces temples disparaissent ?				
	3,4	n	parce que... parce que ya des trésors qui sont dedans... ya des trésors, ils appartiennent au jeu maintenant, et on peut plus les avoir.				
	4,08	p	d'accord... donc comme on peut plus les avoir, on a perdu la partie. c'est ça ?				
	4,15	n	oui				
	4,16	p	d'accord, donc/				
60	4,16	n	/ c'est bon j'ai trouvé l'héliport !				
	4,16	p	/ on perd la partie si on arrive à la tête de mort. On perd la partie si les temples où on récupère les trésors tombent dans l'eau. On a perd la partie...				
	4,35	n	oui				
	4,35	p	troisième manière...				
	4,35	n	inaudible				
	4,38	p	Ecoute moi, je te donne une consigne/				
	4,41	n	normalement il est là l'héliport (met la tuile de l'héliport à l'emplacement de la partie précédente)				
	4,41	p	/ non. l'héliport, il est				

			là cette fois-ci. C'est le hasard qui place les tuiles. C'est pas chaque partie la même chose. Donc... une troisième façon de perdre le jeu ?					
	4,58	n	mm					
	4,59	p	quelle est-elle ?					
70	5,03	p	la tête de mort ; si les temples disparaissent, on peut pas récupérer les trésors, donc on a perdu ; est-ce qu'il y a une troisième manière.../					
	5,12	n	/ si l'héliport est entièrement engouffré dans l'eau, on sera perdu/					
	5,16	p	/ pourquoi ?					
	5,17	n	sur l'île interdite					
	5,19	p	pourquoi ?					
	5,2	n	parce que c'est à cause de la montée des eaux					
	5,23	p	et pourquoi si jamais l'héliport disparaît, on est coincé sur l'île interdite ?					
	5,28	n	Bennnn, on perd alors...					
	5,31	p	pourquoi ?					
	5,32	n	bennnn, parce que/					
80	5,34	p	Il sert à quoi l'héliport ?					
	5,35	n	Bah l'héliport, il sert à s'échapper avec tous les trésors que l'île cache.					
	5,4	p	D'accord, donc si l'héliport, il sert à s'échapper avec les trésors... Si l'héliport disparaît, on ne peut plus s'échapper, on a perdu.					
	5,51	n	mm					
	5,52	p	Ok, donc les trois manière de perdre. Si jamais on arrive à la tête de mort, on a perdu. Si jamais les tuiles avec les symboles trésors disparaissent, on peut plus récupérer les trésors, on a perdu. Si jamais l'héliport disparaît, on peut plus s'enfuir, on a perdu.					

			Donc je, je te, je te repose la question de départ, c'est quoi le but du jeu ? Comment on gagne ?					
	6,19	n	En récupérant tous les trésors et/					
	6,2	p	/ Il faut récupérer tous les trésors/					
	6,21	n	/ et quand on s'est tous échappé.					
	6,24	p	Et en s'échappant, en allant sur la carte hélicoptère.					
	6,29	n	oui					
90	6,29	p	D'accord. Donc ça c'est comment on gagne. Et comment est-ce qu'on peut faire pour gagner ? Ca serait quoi notre stratégie ? Qu'est-ce qu'on avait réussi à faire la dernière fois ?					
	6,37	n	Heu....					
	6,38	p	Comment on avait réussi à faire pour gagner ?					
	6,39	n	J'm'en souviens plus					
	6,41	p	Tu t'en souviens plus					
	6,43	n	Bah oui parce que ça fait une semaine					
	6,45	p	Oh ça fait plus que ça hein					
	6,47	n	Ho je m'en souviens plus du tout, du tout !					
	6,49	p	Tu t'en souviens plus du tout.					
	6,53	p	Alors comment est-ce qu'on fait... je te repose une autre question du coup... Comment est-ce qu'on fait pour récupérer les trésors ?					
100	7	n	Heu....					
	7,01	p	Qu'est-ce qu'il faut faire pour récupérer les trésors ?					
	7,02	n	Il faut avoir quatre cartes de trésor					
	7,04	p	Il faut avoir quatre cartes de trésor... Et ensuite, une fois qu'on a les quatre cartes de trésor, qu'est-ce qu'on doit faire ?					
	7,09	n	Bah heu.... Si on a quatre cartes de celui-là par exemple/					

	7,14	p	/oui/				
	7,15	n	/ et ben moi je peux le prendre et la placer ici...				
	7,18	p	d'accord				
	7,19	n	par exemple, si je/				
	7,19	p	/ non alors/				
110	7,2	n	/ mets celui-là/				
	7,21	p	je suis pas d'accord avec ce que tu dis. Il manque une information. J'ai les quatre cartes avec ce trésor... Qu'est-ce qu'il faut faire pour pouvoir récupérer le trésor ?				
	7,34	n	Il faut assécher les îles				
	7,36	p	non...				
	7,37	n	Il faut aller sur les îles				
	7,39	p	Il faut aller sur une île où il y a ce symbole. Emmener son pion sur une île où il y a le symbole et donner les quatre cartes/				
	7,47	n	ok				
	7,48	p	pour récupérer le trésor.				
	7,51	p	d'accord. Alors maintenant pour/				
	7,53	n	/ pourquoi est-ce qu'on joue pas avec les nouvelles cartes ?				
120	7,55	p	pour pouvoir jouer, pour pouvoir jouer, tu te rappelles que tu as le droit à trois actions maximum				
	8,01	n	hein hein				
	8,02	p	donc te déplacer...				
	8,03	n	oui				
	8,04	p	Assécher...				
	8,05	n	oui				
	8,06	p	Tu as le droit de donner une carte à l'autre. Tu te rappelles ? On a le droit de donner une carte. On peut récupérer un trésor, ça coûte une action.				
	8,15	n	Ca coûte une action. Hey par exemple si on récupère deux trésors, ça coûte deux actions.				
	8,21	p	Non. On peut pas récupérer deux trésors en même temps.				

	8,23	n	Moi je, moi je vais prendre celui-là... alors je vais prendre celui-là					
130	8,27	p	Ah tu te rappelles, que on joue ensemble hein. On est tous les deux/					
	8,32	n	Est-ce que ça te dit qu'on prendrait/					
	8,34	p	Bah on va voir... on va voir comment, on va voir comment/					
	8,37	n	/ je voudrais et celui-là et celui-là/					
	8,38	p	/on va voir comment/					
	8,39	n	/ et celui-là et celui-là/					
	8,4	p	/on va voir comment se déroule le jeu et on va voir qu'est-ce que on va faire l'un et l'autre pour s'aider.					
	8,45	n	Il faut d'abord tirer une carte/					
	8,47	p	Alors d'abord il faut que tu choisisses ton pion					
	8,48	n	Heu....					
140	8,48	p	Qu'est-ce que tu choisis comme pion ?					
	8,49	n	Heu....					
	8,53	p	Tu prends le vert aujourd'hui					
	8,54	n	oui					
	8,55	p	Alors tu te mets sur la, la tuile où ya le pion vert... Moi je vais choisir le pion heu.../					
	9	n	/Rouge !					
	9,01	p	Non, je vais choisir le bleu aujourd'hui, et je démarre ici.					
	9,05	n	D'accord. Ohh, c'est le pion de l'héliport !					
	9,1	p	Alors tu t'occupes, tu t'occupes de ça ? (le curseur de la montée des eaux) C'est toi qui t'occupes de ça ? Alors on se met ici, très bien (placement du curseur au niveau débutant). Je vais effectivement te donner deux cartes.					
	9,19	n	Des cartes trésor					
150	9,21	p	Des cartes trésor					
	9,23	n	Si on a « montée des eaux »					
	9,25	p	Si on a « montée des					

			eaux », effectivement, et bien on devra monter, on devra monter ça. Et je retourne, et je retourne six îles. Tu es prête ?					
	9,37	n	ok					
	9,38	p	On va inonder six îles. Alors la porte de fer					
	9,43	n	heu... la porte de fer					
	9,45	p	La porte de fer... où est-ce qu'elle est ? Elle est là, aller on l'inonde (je la montre et Nour retourne cette tuile). La porte d'or					
	9,54	n	La porte d'or.... La porte d'or					
	10,01	p	ici (Nour retourne la tuile désignée). Les marais brumeux (Nour retourne encore la tuile). Quatre, le jardin des hurlements.					
	1,16	n	le jardin, le jardin des...					
160	10,2	p	des hurl, oui ça c'est le jardin des murmures. Le jardin des hurlements.					
	10,24	n	voilà (Nour retourne la tuile)					
	10,25	p	Je suis à quatre, hein ?					
	10,26	n	oui					
	10,27	p	Les falaise de l'oubli					
	10,31	n	Les falaise de l'oubli... Les falaises de l'oubli					
	10,37	p	ici					
	10,41	n	ok (Nour retourne la tuile correspondante)					
	10,42	p	La dernière... La porte de bronze... ici (Nour retourne la dernière tuile). On y va ?					
	10,52	n	C'est là où le pion rouge il démarre. En plus c'est là où il démarrait la semaine d'avant.					
170	10,56	p	on y va ?					
	10,57	n	heu...					
	10,58	p	Tu commences ou je commence ?					
	11	n	Je commence					
	11,01	p	Alors vas-y, tu as le droit de faire trois actions. Regarde ce					

			que tu fais.					
	11,05	n	Je te donne une carte, parce que toi, tu as le même symbole	H2	TDE: mes besoins	Je / te / toi / tu ; donne	Coopération	Milieu
	11,07	p	D'accord, tu me donnes une carte ok (je mets un bâton dans le tableau du jeu pour signifier un don de carte à un partenaire). Ensuite, tu as fait une action...					
	11,13	n	J'assèche une île. Deux actions. Et... Hop					
	11,21	p	Et tu te déplaces					
	11,23	n	Oui parce que/					
180	11,24	p	/ ça fait trois/					
	11,24	n	/ moi je, je, je... Oh bah justement j'avais oublié de l'assécher. Hey c'est à toi maintenant.					
	11,32	p	Alors non, il faut que je te donne deux cartes. Pose ta carte.					
	11,36	n	Je veux celle-là.					
	11,37	p	Hihi ! Bah j'aimerais bien pouvoir te la donner. Hop					
	11,39	n	Humhum					
	11,4	p	Je te donne deux cartes...					
	11,42	n	Hannnn					
	11,44	p	Et donc nous sommes au, au ni, au chiffre deux, donc hein c'est ça ?					
	11,47	n	oui					
190	11,47	p	donc je retourne deux nouvelles îles. Tu es prête ?					
	11,5	n	ok					
	11,51	p	L'observatoire					
	11,53	n	L'observatoire, l'observatoire...					
	11,56	p	Ici					
	11,58	n	Ok merci (Nour la retourne)					
	12	p	Et le Val du crépuscule					
	12,02	n	Le Val du crépuscule					
	12,03	p	Regarde... Regarde l'image					
	12,05	n	Ahhh (Nour cherche la tuile correspondante et la retourne).					
200	12,09	p	A moi de jouer ?					
		n	A toi					

		p	alors...					
		n	Tu peux assécher mon île, parce que là je suis dans l'eau	H1		Tu peux... parce que	Intéraction: milieu	Milieu
		p	Tu es dans l'eau. Et puis toi tu m'as dit tout à l'heure, que tu voulais, euh faire le trésor/					
		n	/Je voulais prendre					
		p	/ De la statue du Zéphir					
		n	/ Ce trésor					
		p	d'accord					
		n	Et ensuite je vais prendre celui-là					
210		p	Non mais d'abord, d'abord tu vas essayer de te concentrer sur celui-là. C'est ça ? Et moi j'essaye de me concentrer sur celui-là					
		n	Bah alors je vais te donner une carte	H2	TDE: mes besoins futurs	Je vais te donner	coopération	Réponse au contrat, mais réponse en lien avec le milieu
		p	D'accord... Alors attends, parce que c'est à moi de jouer. Donc du coup pour t'aider, pour t'aider, je vais peut-être effectivement assécher ton île hein.					
		n	oui					
		p	Alors il faut que je me déplace pour ça. Alors je vais faire une, deux j'assèche et trois je vais assécher celle-là					
		n	ok					
		p	Voilà, j'ai fait mes trois actions					
		n	alors...					
		p	Alors, attends il faut que je pioche des cartes trésor. Ah... ok... Oh... Tu te rappelles qu'on a pas le droit d'avoir plus de cinq cartes hein...					
		n	un, deux, trois					
220		p	quatre, cinq. C'est bon. Je peux pas en avoir six. Cinq c'est bon. Euh... deux nouvelles îles. On y va... Le jardin des murmures. Ah bah je					

			suis dessus. Non c'est moi qui suis dessus... C'est moi qui suis dans l'eau. Deuxième... Le pont des abîmes.					
		n	Le pont des abîmes... Hop					
		p	Et... A toi de jouer					
		n	alors...					
		p	Ah... Tu me donnes une carte	H2			coopération	
		n	Oui... Parce que moi je veux euh, je veux que tu prennes ce trésor	H2		parce que	Justification	
		p	Ok, donc là je suis obligé de me défausser de ça alors. J'ai pas le droit d'avoir six cartes. Ok très bien, donc tu as fait une action.					
		n	Attends					
		p	Non attends, c'est moi, ça c'est mon espace, je me débrouille (Nour tente de manipuler mes cartes trésor)					
		n	alors...					
230		p	T'as fait une action... Qu'est ce que tu fais d'autre ? Regarde bien... Deux (Nour effectue sa deuxième action)					
		n	Moi je veux te libérer (elle assèche l'île sur laquelle mon pion est placée)					
		p	Et trois					
		n	Et voilà					
		p	d'accord					
		n	Je t'ai libéré de l'eau					
		p	ok... Et tu as asséché l'île où j'étais					
		n	oui					
		p	Alors on y va...					
	14,57	n	Ouhhhhhh... une statue du Zéphir (carte trésor piochée). Ohhhh... (Nour reçoit une carte trésor non souhaitée)					
240		p	Et on continue... On est à deux nouvelles îles ?					
		n	Non il me faut quatre cartes (Nour reste sur les carte trésor, alors					

			que sont piochées les cartes île)					
		p	Les dunes de l'illusion. Donc...					
		n	Les dunes de l'illusion. Sous l'eau					
15,38		p	La porte de cuivre... Ici					
		n	Oh je pourrais la... je pourrais la...					
		p	A moi... Alors à moi... Alors moi je vais faire, un					
		n	Là tu vas l'assécher	H2	Attention conjointe / TDE	Là ; tu ; vas ; l' : relation entre l'autre et l'objet de l'interaction	interaction à l'initiative de l'élève et non en réponse à une sollicitation du professeur	Milieu
		p	Deux et trois. Moi j'assèche là. Et pour l'instant j'ai pas les quatre hein. J'en ai que trois. Alors on y va, j'ai deux cartes trésor... Ca... mmmm... Non ça m'intéresse pas (première carte trésor piochée), non ça m'intéresse pas, dommage. Aller deux nouvelles îles, on y va. Le temple du soleil, la forêt pourpre (ces tuiles sont retournées). A toi de jouer.					
16,02		n	Seulement on est en diagonale à côté					
250		p	A toi de jouer... (Nour me donne une carte). Qu'est-ce que tu fais ?					
		n	Je te donne une carte	H2			Don de carte	
		p	pourquoi ?					
		n	Euh... En fait j'en retire une parce que j'en veux pas. Alors... (Nour s'apprête à effectuer sa deuxième action)	H1			Justification don non ajusté	Poids du contrat
		p	Attends je comprends pas					
		n	Une action... (Nour s'apprête toujours à effectuer sa deuxième action)					
		p	Arrête toi, arrête toi, stop. Je comprends					

			pas ce que tu fais					
		n	Je donne la carte					
	16,24	p	Mais j'en veux pas. J'en veux pas, moi j'en ai pas besoin. Stop attends ! T'as pas fait ton action.					
		n	Alors... (Nour persévère)					
260		p	Je suis pas d'accord, j'en ai pas besoin					
		n	Moi j'en veux pas (parlant de la carte trésor qu'elle tentait de me donner)	H1			justification non ajustée	Poids du contrat
		p	pourquoi ? Nour ! Stop !					
		n	oui					
		p	Pourquoi t'en veux pas ? Je comprends pas.					
		n	Parce que... Je sais pas					
		p	Pourquoi tu ne veux pas de cette carte là ? Je comprends pas.					
		n	Bah parce que moi je veux récupérer la statue du Zéphir					
		p	Ah oui d'accord... Mais peut-être tu peux la garder pour plus tard. Non ?					
	16,54	n	Oui je vais la garder pour plus tard.					
270		p	Alors du coup, t'es à zéro action. T'as trois actions à faire. T'es à zéro. Réfléchis... Un... Deux...					
		n	Et...					
		p	T'es à deux					
		n	Donc...					
		p	Trois, tu te déplaces					
		n	Oui, je vais...					
		p	Pourquoi tu te déplaces ?					
		n	Bah je me déplaces...					
		p	Qu'est-ce que...					
		n	Pour assécher les îles, parce que j'ai pas envie qu'elles disparaissent.					
280		p	D'accord, tu te déplaces pour te rapprocher des îles à assécher. C'est ça que tu fais ?					
		n	hein hein					
		p	Ok					

		n	Donc là ça coûtera pour trois actions (évoque le nombre d'actions nécessaire pour assécher les tuiles desquelles elle s'est rapprochée)				
		p	d'accord				
		n	Et toi tu t'occuperas de celle-là				
		p	C'est moi qui m'occuperai de ? De quoi ? Des marais brumeux ?				
		n	oui				
		p	Ok				
		n	Du marais brumeux, de la forêt pourpre				
290		p	Et mais je vais pas pouvoir , je vais pas pouvoir tout faire. On peut pas assécher... Il faut être à côté pour assécher. Alors je te donne deux cartes ?				
		n	ok				
	17,49	p	On y va ? Ahh montée des eaux.				
		n	Oh				
		p	Et donc ça je mélange				
		n	Euhhhh... Est-ce que je peux... (demande une deuxième carte trésor)				
		p	Ah non tu peux pas avoir une autre carte. La montée des eaux arrête, arrête le tour de jeu tout de suite. C'est ça qui, qui est vraiment euh... pas bien dans cette carte là.				
		n	Enervant				
		p	Enervant, on peut le dire. Donc je retourne deux cartes. On est toujours au chiffre deux, c'est ça ?				
		n	hein hein				
300		p	ouais				
		n	Il faut que je bouge (évoque sans doute ce qu'elle va faire à son tour de jeu suivant)				
	18,19	p	Alors on y va... La porte de fer. Alors est-ce que...				
		n	Elle est ici				
		p	On l'avait assécher. Heureusement. La				

			porte de bronze. Ah ! La porte de bronze, elle disparaît.					
		n	L'île disparaît					
		p	L'île disparaît. Ok					
		n	Pourquoi tu mets pas sur la table ? (parlant de la boîte de jeu posée par terre)					
		p	Parce que je veux pas que ce soit dans le champ de la caméra. C'est pour ça. Euhh... C'est bon, c'est à moi de jouer ? Alors c'est à moi de jouer. Donc tu as dit tout à l'heure que mmmm...					
		n	T'irais juste à côté. T'irais jusque là					
310		p	Ok donc... Si si c'est ça je fais, un... deux... et trois					
		n	Tu as le droit d'avoir deux cartes	H2	Attention conjointe			
	19,05	p	Donc j'ai le droit d'avoir deux cartes. J'ai peur d'avoir une montée des eaux moi... Ca					
		n	Ca t'intéresse pas	H2	Attention conjointe / TDE	ça ; t' : relation entre l'autre et l'objet de l'interaction	Nour se met à ma place et émet l'hypothèse que je n'aurais pas besoin de cette carte.	Milieu
		p	Bah si parce que tu en as une... Je vais peut- être pouvoir te la donner après. Alors attends, je vais défausser ça et après pouvoir te la donner, si ça peut être intéressant... Une deuxième... Ahhh non c'est vachement intéressant ça euh....					
		n	hinhinhin					
		p	Je vais faire ça et je vais enlever... ouais, ok, on y va et ...					
		n	Moi je te donnerai celle-là					
		p	Deux îles. On y va ?					
		n	ok					
320		p	L'observatoire... Alors l'observatoire					
		n	Oh je suis dessus					

		p	Heureusement que tu avais assécher tout à l'heure					
		n	ouais					
		p	La porte d'or... Ah vas-y					
		n	Pffff (rire)					
		p	A toi de jouer. A toi de jouer. Réfléchis bien à ce que tu vas faire					
		n	mmmmm					
	19,53	p	Regarde bien ce que tu as					
	20	n	un... deux...					
330		p	oui... non tu peux pas, tu es en diagonale. Il faut pas... T'as pas le droit d'être en diagonale					
		n	Trois					
		p	D'accord. Tu es prête (distribution des deux cartes trésor)					
		n	oui... mmmm j'en veux pas					
		p	Tu n'en veux pas ?					
		n	Euh... Je vais en prendre quand même... Deux					
		p	Deuxième carte. Est-ce que ça t'en veux ?					
		n	Euh... oui, sauf que je dois enlever					
		p	Alors tu dois enlever une carte					
		n	Mmm... (Nour choisit une carte trésor qu'elle défusse)					
340		p	D'accord					
		n	un, deux, un, deux, trois, quatre, cinq (Nour compte ses cartes trésor)					
		p	C'est bon ?					
		n	oui					
		p	Deux nouvelles îles ?					
		n	hein hein					
		p	On est à deux hein toujours ?					
		n	oui					
		p	Le jardin des murmures... Ici. Le val du crépuscule					
		n	Le val du crépuscule... Heureusement que je l'avais assécher moi					

350		p	ouais... A moi ? A moi ?					
		n	ouais vas-y					
		p	Alors moi, attends. Je fais... Je te donne					
		n	Un... (Nour compte ses cartes de la statue du zéphir et s'aperçoit qu'elle a six cartes et qu'elle doit s'en débarrasser de l'une d'entre elle). Moi je vais te donner ça					
		p	Tu peux pas pour l'instant. Bah oui mais tu peux pas pour l'instant, c'est pas à ton tour de jouer (elle ne peut donc pas me donner une carte mais doit défausser), il faut que tu enlèves une carte. T'enlèves quoi ? T'enlèves ça, d'accord.					
	21,25	n	Je vais te... Tu sais pourquoi j'ai pas enlevé, parce que toi tu as trois, tu as trois trucs	H2			Coopération	contrat puisqu'elle répond à une demande de se défausser d'une carte / Milieu puisqu'elle interagit avec celui-ci dans une logique coopérative et de TDE
		p	hein hein, hein hein					
		n	donc je vais t'en donner, je vais te la donner.	H2			Coopération	
		p	Ouais , moi je pensais bien que tu avais ça dans la tête, effectivement, bah oui					
		n	T'as réfléchis dans ma mémoire en fait					
360		p	Bah je me suis mis à ta place. Je me disais effectivement, tu te défausses de cette carte là, parce que celle-là tu veux la garder pour me la donner. Et tu viens de me confirmer que j'avais raison.					
		n	Bah oui parce que/					
		p	Alors c'est à moi,					

			c'est à moi de jouer. Donc moi je t'ai donné une carte, donc j'ai fait une action.					
		n	Une action					
		p	mmmmm					
		n	T'as retiré une...					
		p	Attends attends, une carte, une action... mmm... J'hésite, Nour.					
		n	pourquoi ?					
		p	Soit, deux actions, j'assèche ici et je suis à deux					
		n	ok					
370		p	soit je fais, deux et j'assèche ça, trois					
	22,03	n	mmmm...					
		p	plutôt assécher ça ?					
		n	oui, parce que j'ai pas envie que ça s'enlève					
		p	D'accord, je fais ça alors...					
		n	Comme ça tu pourrais...					
		p	deux et trois. Comme ça je pourrais quoi ? Je pourrais faire ça après ?					
		n	hein hein. Parce que là tu es en face là					
		p	D'accord. Alors j'ai... On y va ? J'ai fait mon tour de jeu. Montée des eaux !					
		n	pffff ! Trois	H2	Attention conjointe			
380		p	on est au niveau trois					
		n	oui. Donc on doit en faire trois. Nous, je me souviens, on était rendu ici. On était presque à la tête de mort (Nour fait référence au niveau de montée des eaux atteint lors de notre partie précédente).					
		p	ouais, la dernière fois quand on avait gagné.					
		n	oui					
	22,54	p	Alors on y va. Trois. Le jardin des murmures. Ah bah heureusement...					
		n	Je l'ai asséchée					
		p	C'est moi qui l'ai fait mais euh...mais on s'était mis d'accord					

			sur ce qu'on allait faire					
		n	ouais					
		p	Heureusement qu'on l'a fait, qu'on a choisit ça. La porte de fer					
		n	La porte de fer...					
390		p	Ici. C'est bon, c'est juste inondé. L'observatoire					
		n	je suis à côté. Je suis à côté aussi. Ca je pourrais faire...					
		p	Alors réfléchis bien. T'as trois coups à faire. Réfléchis bien					
		n	un, voilà...					
		p	hein hein					
		n	Deux...					
	23,23	p	Ah ouais non, moi je suis pas d'accord avec toi Nour					
		n	pourquoi ?					
		p	Je suis pas d'accord. Regarde, t'as fait un, tu m'as donné. Moi je suis d'accord là dessus, Ok...					
		n	alors...					
400		p	Regarde ce t'as, regarde ce que t'as (Nour a maintenant quatre carte statue du Zéphir)					
		n	Anhhhh ! Deux...					
		p	Attends, non, non, t'as pas le droit (Nour récupère le trésor sans être sur une tuile présentant ce symbole)					
		n	pourquoi ?					
		p	Bah parce que, pour récupérer un trésor, qu'est-ce qu'il faut ?					
		n	Faut arriver sur cette carte					
		p	Est-ce que tu y es ?					
		n	non					
		p	Deux (Nour se déplace sur la tuile ayant le symbole voulu)					
		n	Et trois !					
410		p	Et trois. Donc je récupère les cartes. Enfin tu donnes les cartes quoi. Et trois, d'accord.					

		n	Et voilà					
	23,56	p	Ok. Donc nous avons récupéré un trésor					
		n	ok					
		p	On y va ?					
		n	Maintenant il nous reste plus que trois trésors à récupérer	H1		nous	Coopération	Milieu
		p	tout à fait. Donc je te donne deux cartes ?					
		n	Ok.. (refuse les deux cartes trésor que je lui distribue)					
		p	Et c'est à moi de jouer ?					
		n	Bah oui. Bah vu que là tu as une (inaudible), tu peux l'avoir					
420		p	Bah mais il faut que j'y aille ! Il faut que j'y aille ! Et ils sont... Il est là et il est là. Ils sont super loin... Alors attends					
		n	Alors					
		p	Je vais faire... Attends... Je vais faire... Un... Deux... Et je vais euh...					
		n	Non pas assécher, pas assécher	H1		non, pas	Interaction - opposition	Milieu
		p	pourquoi ?					
		n	Parce que...	H1		parce que	tentative de justification	contrat
		p	Oui mais je vais pouvoir le faire peut-être au prochain tour mais si je n'assèche pas, si ça se trouve ces îles là, elles vont disparaître					
		n	Anhhhhh ! Ah ouiii, donc tu pourras faire...	H2		donc, tu	Garde son idée, malgré mon intervention – proposition d'action	Milieu
		p	non, moi je serais quand même d'avis d'assécher sinon elles vont disparaître					
		n	mais non parce que celle-là, elle est encore là	H1		non, parce que	Justification	
430		p	Ouais d'accord mais celle-là ?					
		n	Ohhhh mais c'est quoi ce bruit !!! C'est énervant (bruit	H3			Hors jeux – focalisation sur bruit	

			important venant d'une autre pièce)				extérieur	
		p	oui mais celle-là, celle-là si elle disparaît, je peux plus y aller après.					
		n	Euh...					
	25,13	p	Regarde, si elle disparaît, j'ai plus de chemin					
		n	Vas-y. Fais-le puisque tu as envie					
		p	Mais t'en penses quoi toi ?					
		n	Mais c'est parfait ! Quand même !					
		p	D'accord, bon bah je fais ça. Trois. On y va. Alors le feu (je pioche une carte trésor cristal ardent). Fais voir ce que t'as toi. Ah, donc peut-être... Pose pose tes cartes Nour que je puisse les voir. Alors peut-être que je vais le garder pour pouvoir te le donner un jour.					
		n	ok					
	440	p	donc je me débarrasse de ça (je dois me défausser d'une carte trésor pour en garder que cinq). Deuxième carte, montée des eaux !					
		n	Ah ah, je savais que c'était montée des eaux. Il nous reste un, deux, trois, quatre, cinq, six. Six avant qu'on arrive à la tête de mort					
		p	On est à trois ?					
		n	oui					
		p	Alors le jardin des murmures. Ffffff ouille ouille ouille ouille ! Et bien heureusement, heureusement que... ici on peut toujours passer, parce que l'héliport, on va avoir besoin de passer par là hein					
		n	Bah oui parce que moi je voudrais...					
		p	L'observatoire					
	26,07	n	Ahhh ! Elle disparaît					
		p	Et bien, hey tu vois,					

			on peut y aller là					
		n	ohhhhh					
450		p	Alors celui-là, j'espère qu'on va pas tomber dessus					
		n	Attends, mais si on peut y aller					
		p	La porte de fer... Non on a pas le droit de passer en diagonale					
		n	Par là... Euhhh... Non... Par là, par là, par là, par là et par là					
		p	oui mais comment tu vas là ? Non on pas le droit d'aller en diagonale					
		n	Ahhhhh					
		p	Alors il faut absolument garder ce chemin là hein					
26,42		n	Bah oui parce qu'on peut plus aller au truc					
		p	oui. Ok à toi de jouer					
		n	un... (Nour effectue sa première action)					
460		p	pourquoi ?					
		n	Parce que...					
		p	Hey mais faut le sauver celui-là					
		n	Han ! C'est pas ce que j'ai voulu faire	H2	Attention conjointe / TDE		tiens compte de mes réactions pour modifier son action de jeu	Contrat
		p	Faut le sauver, parce que celui-là on peut plus y aller					
		n	un... deux...Trois !					
26,52		p	Ok. Moi je suis plutôt d'accord, parce que celui-là on peut pas y aller, donc celui-là il faut absolument le sauver hein.					
		n	Bah oui je sais bien					
		p	Alors on y va. Est-ce que ça t'intéresse ? (je lui montre une première carte trésor piochée)					
		n	non					
470		p	non ?					
		n	on l'a déjà pris					
		p	on l'a déjà pris. Alors on y va...					
		n	Ahhh					
		p	Attends, je te donne une deuxième carte					
		n	Attends. J'espère que					

			c'est pas montées des eaux hein. Parce que j'en peux plus de ces montées des eaux hein				
		p	oui				
		n	Et tu aurais pas dû choisir ce jeu là. Non, ça m'intéresse pas (refuse la deuxième carte trésor piochée)				
		p	On y va, trois ?				
		n	ok				
480		p	la porte d'or				
		n	Ah, ah, elle disparaît				
		p	Elle disparaît				
		n	Sauf que là, on est près de l'héliport, donc on peut s'échapper facilement				
		p	Ok				
27,39		n	Ouhhhhhh, les lumières, elles bougent.	H3		Focalisation sensorielle sur les lumières	
		p	Le val du crépuscule				
		n	Le val du crépuscule				
		p	C'est là ou je suis. Et bien heureusement... Hey cette carte là, elle est vachement importante hein, parce que... c'est celle qui nous fait passer. Il faut toujours la sauver. Le pont des abîmes... Ah bon bah disparaît ; disparaît sous les eaux. A moi de jouer ? A moi de jouer ?				
		n	oui vas-y				
490		p	Alors moi je fais... J'assèche, un...				
		n	Tu assèches bah oui				
		p	Deux, j'y vais... Et trois on récupère le trésor				
		n	Le trésor/				
		p	Et on y va... J'ai deux nouvelles cartes				
		n	Ok				
		p	Oh non... Montée des eaux !				
		n	On est au troisième niveau du niveau trois				
		p	Ok. On y va				
		n	Voilà comme ça c'est plus facile				
500		p	C'est bon ? Trois cartes ?				

		n	Ok					
		p	Le val du crépuscule. Ola !					
	28,38	n	Heureusement que tu es à côté (pour que je puisse l'assécher au tour suivant)	H2	TDE	tu		Milieu
		p	Ouais... Toi aussi t'es à côté					
		n	Bah non, parce que j'ai pas le droit d'assécher en diagonale					
		p	Oui mais si tu te déplaces					
		n	Ah je serais à côté					
		p	Alors j'ai fait un...					
		n	ok					
	510	p	La porte de cuivre, deux. Les falaises de l'oubli, trois. C'est où les falaises de l'oubli ? C'est là ?					
	28,58	n	C'est ici. Et en plus celle aussi, celle-là aussi, elle nous fait passer					
		p	Oui t'as raison					
		n	Moi ça me fait passer					
		p	T'as raison. A toi de jouer					
		n	Passer, parce que... Ah non je vais passer par là					
		p	A toi de jouer.					
	29,06	n	alors...					
		p	Alors qu'est-ce que tu fais ? Hey il faut qu'on, il faut qu'on garde le chemin hein. Non ? Un... Deux... Et trois... Ouais, moi je suis plutôt d'accord avec ce que tu fais					
		n	Ah oui parce que comme ça on pourra passer	H1		parce que	Justification	Contrat
	520	p	Exact, exact, t'as raison. Alors t'as fait trois					
		n	Il nous reste plus que deux					
		p	Il nous reste plus que deux trésors. On y va ?					
		n	Ah bah justement je suis sur le temple de la lune (tuile avec le symbole d'un trésor à récupérer)					
		p	On y va ? (Je lui					

			donne sa première carte trésor) Non ? (Je lui donne sa deuxième carte trésor)					
		n	Non					
		p	Bah si carrément, regarde t'en a déjà une...					
		n	Ah ouais !					
		p	T'en as déjà une...					
		n	J'en ai quatre là... Moi je vais garder celles de feu et je vais supprimer celle-là. J'en veux pas.					
530		p	Tu l'enlèves ? Ok... Alors on y va ? Trois cartes ?					
	29,59	n	Ok					
		p	Alors les dunes de l'illusion					
		n	Hop					
		p	Le temple du soleil, le temple du soleil...					
		n	Je suis dessus					
		p	D'accord					
		n	Je temple de la lune, c'est dommage on peut plus y aller					
		p	Alors on y va. C'est à moi de jouer ?					
		n	Et là aussi, on peut plus y aller.					
540		p	C'est à moi de jouer ?					
		n	Y'a des îles on peut pas y aller. Ok					
		p	Alors moi je fais...					
		n	Assèche moi, assèche moi	H1			Nour interagit à son initiative avec le partenaire	Milieu
		p	Un...					
		n	Ouais !!!!					
		p	Deux...					
		n	Merci !					
	30,35	p	Euh... Qu'est-ce que je fais, je te la donne ou c'est toi qui me la donnes ? Ah donc c'est toi qui me la donneras ?					
	30,45	n	Oui					
550		p	Ok. Moi je te la donne pas alors...					
		n	Pour la première action .					
		p	Ok. Donc moi je vais peut-être... euh... faire trois pour me...					

			essayer d'assécher là au cas où il y a des... au cas où ça s'inonde					
		n	Y'a des îles qui disparaissent...					
		p	ouais. Aller à moi. Donc deux cartes. Alors ça m'intéresse pas. Ah ça m'intéresse (deuxième carte trésor piochée). Allez trois nouvelles îles pardon. Le marais brumeux. Ah...					
		n	Ah ah ah (rire)					
		p	Sous les eaux					
		n	C'est pas grave					
		p	La forêt pourpre					
		n	De toute façon (Nour enlève la tuile de la forêt pourpre comme celle du marais brumeux)					
560		p	Non non non, elle était pas inondée, voilà...					
		n	La forêt pourpre heureusement					
		p	Et le jardin des hurlements					
		n	Ahhhhhh					
		p	Et à toi de jouer. Un... d'accord. Ensuite qu'est-ce que tu fais ?					
		n	(Après un moment de réflexion) Deux...					
		p	Deux...					
		n	Trois					
		p	D'accord, trois					
	31,53	n	Je vais t'aider à assécher les îles. C'est pour ça que je viens près de toi.	H1		Je / t' / les îles : relation en elle – l'autre – l'objet / Aider	Coopération	Milieu
570		p	D'accord					
		n	ok					
		p	C'est bon ? Est-ce que ça t'intéresse ?					
		n	non					
		p	Non ? (pour la deuxième carte trésor). Bah dis donc on a pas de bonne cartes hein. Trois ? Alors... La caverne des ombres... Olala					
		n	oufff, heureusement que celle-là elle est					

			pas...				
		p	Tout à fait. Le rocher fantôme... Le lagon perdu				
		n	Le lagon perdu				
		p	Ah , devant toi... A moi de jouer ?				
		n	Ok				
580		p	A moi de jouer... Alors... Qu'est-ce que je fais... Euh... Moi je vais faire ça, je vais me rapprocher moi. Je suis bleu c'est ça ?				
		n	oui				
		p	Un...				
		n	Deux... anhhhh	H2	Attention conjointe		
		p	Non attends. Non je recommence hein... Alors un... deux... trois...				
		n	anh anh anh				
		p	Ouais super !!! (carte trésor que je pioche à la fin des trois actions). Ah non pas super (deuxième carte trésor piochée), montée des eaux. Aller, donc là, on est au niveau ?				
		n	Quatre				
		p	On est au niveau quatre, donc je dois tirer quatre carte. Très bien...				
	33,18	n	Ahhh j'ai peur qu'on arrive à la tête de mort.				
590		p	Ouais mais là regarde, je vais pouvoir récupérer celui-là				
		n	Bah ouais, il est là.				
		p	Et toi ? Toi t'en a deux				
		n	Moi je vais récupérer celui-là				
		p	T'en a que deux, pour l'instant, des cartes ?				
		n	Oui, j'en ai besoin, j'en ai extrêmement besoin !				
		p	Aller on y va. Quatre îles. C'est parti, le temples du soleil... oula !!!				
	33,37	n	T'es à côté !				
		p	Il faut le sauver hein ! Mais c'est à toi de				

			jouer, c'est pas à moi. Le rocher fantôme					
		n	je suis à côté.					
600		p	La porte de cuivre. Ah, elle disparaît.					
		n	Mais heureusement que ça fait pas partie de notre chemin.					
		p	Heureusement, oui tu as raison. Les dunes de l'illusion.					
		n	Pas partie de notre chemin					
		p	Pas partie de notre chemin, non plus... D'accord.					
		n	Ouais... Si ça disparaît, c'est foutu					
		p	Ouais, à toi de jouer. (Nour réfléchis) Alors qu'est-ce que tu fais ?					
		n	Un...					
		p	hein hein					
	34,22	n	Deux...					
610		p	hein hein					
		n	Trois...					
	34,24	p	Moi j'aurais fait autre chose					
	34,26	n	pourquoi ? Parce que moi je veux sauver le temple du soleil					
		p	Je comprends... Regarde, y'avait une autre manière... Donc toi t'as fait ça... Un... t'as assécher, deux... T'es allé, trois... Y'avait une autre manière de faire... Comment est-ce que tu aurais pu faire autrement ? Et ça te permet d'assécher deux fois...					
		n	Anhhhhh !					
		p	Vas-y, vas-y vas-y, fais le ! Un... deux.... Non, regarde... Oui mais tu veux sauver ça, c'est ça que tu m'as dit.					
		n	trois					
		p	et trois... Et bien voilà					
		n	(La caméra bipe) Quoi qu'est ce qui se passe ?					
620		p	Attends...					
		n	Elle a plus de batterie ? (parlant de la caméra) qu'est-ce					

			qui s'est passé ?				
		p	Ca s'est arrêté. Donc j'ai relancé				
		n	pourquoi ?				
		p	Parce que ça s'arrête au bout d'un moment... C'est pour ça... Donc là j'ai pu relancer. C'est bon, t'as fait tes trois actions ?				
		n	Euh... oui				
	35,4	p	Ok. Donc là je te donne tes cartes ? Ah super ! Bonne nouvelle ! Ouais !!!! (les deux cartes trésor piochées permettent à Nour d'en avoir quatre identiques)				
		n	Super !!!				
		p	Ca c'est cool... A moi de jouer.				
		n	Ok donc tu...				
	630	p	Attends, attends, je réfléchis... Oui mais là c'est à moi de jouer. Ah mais non, on a oublié de retourner des îles pardon... Donc là on est au niveau quatre.				
	36	n	Ohhhh				
		p	Ohhh le jardin des hurlements... Ici				
		n	Heureusement qu'on avait assécher				
		p	oui				
		n	Mais ça fait peur... On a un autre chemin				
		p	La forêt pourpre				
		n	Ca fait pas partie de notre chemin, la forêt pourpre				
		p	Troisième, la caverne des ombres				
		n	Ihhhhhhh				
	640	p	Ah mince! Elle disparaît				
		n	Mais non, on est sur une île, avec du feu				
		p	Et euh... on est à trois, non quatre... Le val du crépuscule				
		n	On va la sauver...				
		p	Alors c'est à moi, c'est à moi? Alors je fais, un... (nous récupérons un trésor) Bah vas-y, vas le mettre dans notre...				

			(disposer le trésor récupéré dans notre réserve à trésor)				
		n	Dans l'héliport				
		p	Ok et donc... Ouais, du coup le val du crépuscule, il faut le garder hein...				
		n	Ouais				
		p	Deux...				
		n	Mais, on pourrait passer autrement				
650		p	Dis-moi, comment est-ce qu'on pourrait passer alors? On a pas le droit en diagonale... On a pas le droit de se déplacer en diagonale. Alors j'ai fait un... J'ai donné le trésor, c'est ça? Hein c'est bon? Deux... On est d'accord?				
		n	On assèche				
		p	Attends, non, je vais pas faire ça, je vais faire là, deux... et trois... Comme je suis autour pour t'aider, si jamais, si jamais y'a un...				
		n	Si jamais...				
		p	Si jamais, c'est inondé quoi...				
		n	Si jamais je suis dans l'eau				
		p	Exact, tout à fait. Euh... Alors moi j'y vais, je pioche deux cartes... Ca m'intéresse pas.				
		n	Beurk...				
		p	Montée des eaux (deuxième carte trésor piochée)				
	38,11	n	On approche de la tête de mort. Il reste deux lignes				
660		p	Oui, on approche de la tête de mort? Ok, ouais mais là on a bientôt fini hein. Tu vas, on va sans doute gagner hein... Enfin j'espère qu'on va gagner.				
		n	Oh, oh oui				
		p	Quatre? On est au quatre?				
		n	Ouais				

		p	Ok				
		n	Toujours au quatre				
			Le val du crépuscule... Heureusement qu'on l'a asséché hein. Le jardin des hurlements				
		p					
		n	Va-t-en (rire)				
		p	Disparaît				
			Mais on peut passer autrement, comme ça pic,pic, pic, pic (simule les déplacements nécessaire pour rejoindre la tuile hélicoptère)				
		n					
670		p	Oui. On est à deux. Le rocher fantôme				
		n	Ouffff				
		p	trois... Le temple du soleil				
		n	(Rire) Faut assécher ton île				
		p	Quatre... Attention, c'est à toi de jouer, réfléchis bien...				
	39,04	n	Un...				
		p	Oui				
		n	J'ai asséché pour la sauver				
		p	oui				
		n	Alors...				
680		p	Ensuite...				
		n	Deux...				
		p	oui. Trois?				
		n	Et trois.				
		p	Ouais, et si jamais euh...				
		n	Y'a plus de trésor maintenant.				
		p	Et si on tire ça? Comment on fait?				
		n	On risque pas				
		p	Bah j'espère pas hein.				
		n	Euh... non.				
690		p	Ok... On y va, quatre îles?				
		n	Euh... oui.				
		p	Aller... Les falaises de l'oubli				
		n	C'est parti				
		p	Vas-y.				
		n	Oh c'est pas vrai... Et ça fait partie de notre chemin				
		p	Le lagon perdu.				
		n	C'est parti				

		p	Trois... La tour de guet. Quatre... La porte d'argent					
		n	Ohhh beurk, ça fait pas partie de notre chemin					
700		p	A moi?					
		n	oui					
		p	Alors, moi je fais... Un...					
		n	Mais nonnnnn	H1		non	Opposition	Milieu
		p	Bah euh... Pourquoi?					
		n	Parce que t'es à côté-là.	H1		parce que	Justification	Contrat
		p	Et alors? Je comprends pas					
		n	Bah regarde, regarde, tu aurais dû faire, un...	H1		regarde ; tu aurais dû faire	Démonstration	Contrat
		p	Ouais					
		n	Ensuite tu mets là	H1		Ensuite tu	Démonstration	
710		p	Deux...					
		n	Et deux... Tu vois?	H1		tu vois ?	Démonstration	
		p	Et trois, c'est ça?					
		n	Et ensuite...	H1		ensuite	Démonstration	
		p	Euh... D'accord mais...					
		n	Tu pourrais faire ça...	H1				
		p	Je comprends, je comprends ce que tu dis...					
		n	Pour libérer...	H1		Pour	Justification	
		p	Mais euh... Je suis d'accord avec le fait d'assécher le val du crépuscule ok...					
		n	Et aussi...					
720		p	Mais pourquoi les falaises de l'oubli? On s'en fiche, c'est plus notre chemin.					
		n	Bah euh...					
		p	Notre chemin, c'est ça. Donc est-ce que j'ai besoin d'assécher les falaises de l'oubli?					
		n	Bah tu peux tirer les falaises de l'oubli, ça disparaîtra... J'ai peur...					
		p	Ah t'as peur que ça disparaisse... D'accord, bon alors... alors euh, du coup je peux faire, un... Deux...					
		n	Non assèche pas,	H1				Contrat :

			euh...					lien avec intervention du professeur TP 722
		p	J'assèche ou je vais là?					
		n	Euh... Tu vas là, parce que c'est pas notre chemin (contradictoire avec sa proposition d'assécher les falaises de l'oubli de peur que cette tuile disparaisse)	H1				Contrat
		p	Trois... D'accord, alors j'ai...					
		n	On a tous les trésors					
730		p	Ok, Bah oui, mais je vais retirer des cartes, donc j'espère ne pas tirer euh... les montées des eaux hein.					
		n	Euh... parce que ensuite on sera au..					
		p	On sera au cinq?					
		n	Ouais. Pourquoi tu fais ce truc? (Nour questionne ma manière de brasser les cartes)					
		p	C'est pour mélanger					
		n	C'est pour mélanger... Ouhhh, je vois la montée des eaux, elle est pas loin					
		p	Hein hein, mais faut pas regarder (humour)					
		n	Je vois une carte.					
		p	Alors on y va, du coup c'est parti. Anhhhh! (carte montée des eaux). Ok bah monte. On est où? On est au niveau cinq?					
		n	Cinq, et il nous reste une ligne avant la tête de mort					
740		p	Hein hein					
		n	Ohhhhh, ça c'est mal, c'est très mal					
		p	On y va... Cinq, c'est parti					
		n	Si on arrive pas à tant					
		p	Le rocher fantôme... Disparaît... Le val du crépuscule... Vas-y... Deux...					
		n	Heureusement que t'es à côté. Moi je suis...					

		p	Oui. La porte d'argent				
		n	Ca fait trois de partie quand même...				
		p	La tour de guet, quatre...				
		n	Du balais ah!!! (rire)				
750		p	Et cinq... Les falaises de l'oubli				
		n	Ihhhhh!!! Ca fait peur				
	42,2	p	A toi de jouer, à toi de jouer. (Nour réfléchit) Un... Ah non, moi je suis pas d'accord avec toi du tout là.				
		n	Pourquoi? Parce que je...				
		p	Parce que regarde... Si tu fais un... un, deux, trois tu vas à l'héliport...				
	42,4	n	Un... Deux... Trois... (Nour déplace son pion jusqu'à la tuile héliport). On est à l'héliport, c'est bon	H1			Contrat : lien avec TP 754
		p	C'est bon!				
		n	Je suis à l'héliport. Aller pas montée des eaux...				
		p	Ok. Ouais, faut pas une montée des eaux. (la première carte trésor est tirée) C'est bon, ouf! Aller cinq, on y va?				
		n	Pas de montée!				
760		p	Aller , le temple du soleil, un... La caverne du brasier, deux...				
		n	Ca va, on a récupéré tous les trésors				
		p	La porte de corail				
		n	Ohhh!!!				
		p	Non, euh... La porte de corail, oui. Ici. Trois... Le temple.. Non, le palais des marées. Quatre... Le temple de la lune, cinq. Alors on y va. Moi je fais, un...				
		n	Ouais on va dans l'héliport!!				
		p	Et doudoudoud (bruit de l'hélicoptère qui décolle) et deux... Nous avons...				
		n	Gagné!				
		p	Gagné... Hop, attends touche à rien				

		n	On était presque à la tête.					
770	43,3	p	Ouais... Du coup on va remplir le tableau... Alors...					
		n	Ohhhh on est à la tête de mort!!					
		p	Attends, mais je sais plus où on était! Remets, remets le, remets le curseur là où on était. Voilà. Alors aujourd'hui, nous sommes le 26 janvier. On a gagné ou on a perdu?					
		n	Gagné					
		p	On a gagné.					
		n	Niveau cinq de l'eau					
		p	On était à quel niveau? On était au niveau...					
		n	Cinq					
		p	On était au niveau débutant (niveau de départ du jeu)					
		n	Débutant					
780		p	On a tiré combien de carte inondation? Compte les petits traits. Un...					
		n	Mais attends...					
		p	Non celui-là, tu le comptes pas, on y était déjà. Un...					
		n	Sept					
		p	Sept. Il reste combien de tuile?					
		n	Sept					
		p	Et nous avons échangé cinq cartes au cours de la partie					
		n	Hein hein					
		p	Ca j'ai mis au fur et à mesure. Ok					
		n	Bon bah on a gagné					
790		p	On a gagné cette fois-ci encore. On a encore gagné.					
		n	Deux fois					
		p	On a gagné deux fois.					
		n	En plus euh.... Mais moi je trouve pas qu'il est aussi amusant ce jeu.					
		p	Aussi amusant que quoi?					
		n	Bah en fait euh... Je le trouve pas du tout drôle					

		p	Pourquoi?				
		n	Parce que j'aime pas trop le jeu				
		p	Pourquoi?				
		n	Bah parce que en fait, parce que en fait l'île interdite, j'aime pas trop en fait				
800		p	Euh... J'entends ce que tu dis, mais pourquoi est-ce que tu n'aimes pas trop?				
		n	Euh... Parce que...				
		p	Qu'est-ce qui ne te... Qu'est-ce qui ne te plaît pas dans ce jeu?				
		n	Euh... En fait c'est les îles qui disparaissent.				
		p	Ahhhhh... Ca te fait quoi les îles qui disparaissent?				
		n	Ca me fait peur				
		p	D'accord, ça te fait peur				
		n	Là? Ah non c'est pas là (nous rangeons le jeu dans la boîte)				
		p	Non non , t'as raison, c'est toi qui as raison. Et celui-là tu le couches. Ca te fait peur...				
		n	oui				
810		p	Ouais mais regarde... Pourquoi est-ce que... Enfin pourquoi ça te fait peur? T'as peur qu'après on perde?				
		n	La montée des eaux, ça me fait peur.				
		p	Ouais en fait y'a...				
		n	C'est pour ça que je n'aime pas du tout ce jeu.				
		p	Heinnn. Parce que en fait c'est un jeu, avec la montée des eaux...				
		n	Parce que moi, j'aime pas le jeu.				
		p	Et avec, et avec la disparition des îles...				
		n	Moi j'aime pas ce jeu.				
		p	Y'a plein de choses qui te font peur.				
		n	Moi j'aime pas ce jeu. Je veux changer de jeu.				
820	46	p	Non, on change pas de jeu. On va jouer plusieurs fois à ce jeu.				

Annexe 11 : La transcription de la séance du 02-02-21

Tour de parole	minutes	personnes	transcription	Hypot hèses	TDE	Indices langagiers	Analyse du discours	Contrat / Milieu
1		p	Tiens, ici. Installe-toi. Non pas sur cette chaise là, sur cette chaise là.					
		n	Oh toujours					
		p	Toujours quoi?					
		n	La caméra					
		p	Ouais. On met ça ici?					
		n	Alors on avait dit qu'on utilisait ce pouvoir là la semaine dernière					
		p	Ouais. Est-ce que tu te rappelles, quel était ce pouvoir?					
		n	Hein hein. Voler entre les tuiles					
		p	Voler entre les tuiles. Oui tout à fait					
10	2,1	n	J'installe et tu t'occupes de cette chose					
		p	Alors tu dois installer les tuiles, du coup, comme ça (appui sur le schéma présent sur la règle du jeu). Donc tu en mets quatre au milieu. Vas-y. Vraiment au milieu de la table. Voilà tu en mets quatre.					
		n	Deux ici					
		p	Vas-y. Oui. Deux autres au-dessus					
		n	Bah je les ai mis les deux autres au-dessus					
		p	Encore au-dessus. Là tu as posé celles-là. Deux autres au-dessus. D'accord					
		n	Le lagon perdu					
		p	Vas-y... Continue					
		n	Le rocher fantôme et la porte d'argent					
		p	Hein hein.					
20		n	La tour de guet					
		p	Hein hein					
		n	Hop, moi je mets comme ça, comme ça					
		p	Mais à ce moment là...					
		n	Les falaises de l'oubli, on les met là.					
		p	Vas-y... Mais normalement tu décides, tu décides					

			pas de la place des tuiles. C'est le hasard qui fait...					
		n	Là					
		p	D'accord continue...					
		n	Ici					
		p	Oui					
30		n	Ici					
		p	Oui					
		n	Ici					
		p	Oui					
		n	Et ici					
		p	Non, non, non, ça marche plus					
		n	Qu'est-ce qui y'a					
		p	Ca marche plus. Là tu as fait la bande de quatre, donc ici il n'y a que deux. D'accord, ces deux, elles sont là					
		n	Et la dernière, elle va où? Le palais des marées?					
		p	Attends...					
40		n	Elle va où?					
		p	Attends... Ah... Et là, tu as oublié celle-là.. Vas-y continue.					
		n	Voilà					
		p	Ouais continue... Ici il en manque deux. (Nour continue à installer les tuiles selon le schéma) Voilà					
		n	Moi je veux pas jouer avec (inaudible)					
		p	Ici il en manque deux... Ici il en manque deux... Normalement il te reste deux tuiles, c'est ça?					
		n	Oui					
		p	Ici... Ok					
		n	Donc moi, je vais prendre les pions et je vais prendre...					
		p	Ah oui tu places comme sur l'image... D'accord					
50		n	Et le trésor, il est là					
		p	D'accord.					
	5,15	n	Alors... Lequel je vais choisir (couleur de pion)					
		p	Comme couleur de pion?					

		n	Alors...				
		p	Moi je souhaiterais avoir le jaune s'il te plait. J'ai envie de jouer avec le jaune. Bah mets moi sur ma tuile, euh... Sur ma tuile de départ, si tu peux la trouver... (Nour positionne mon pion sur la tuile correspondante). Voilà, moi je vais démarrer là.				
		n	A côté de la tuile de trésor. Hey! Regarde, tu es juste à côté!				
		p	Effectivement. Et toi tu choisis quelle couleur de pion aujourd'hui? Nour? Le vert?				
		n	Bah oui parce que je suis juste à côté aussi.				
		p	Si tu veux, d'accord				
60		n	Ah non, en fait je vais prendre le... (Nour mélange les pions dans ses mains)				
		p	Aller Nour il faut...				
		n	Avec le hasard...				
		p	Il faut te décider, parce que sinon on aura pas le temps de jouer				
	6,09	n	Je vais faire trou trou trou trou... Quatre... Un, deux, trois, quatre...				
		p	Tu prends le gris. D'accord. Donc le gris... non ça c'est le pion noir. Le gris, il démarre là. Tu vois ça... C'est un dessin un peu...				
		n	Blanc				
		p	Ouais un peu gris blanté, ouais. Ou blanc grisé, comme on veut. La porte d'argent effectivement (Nour positionne son pion sur la tuile correspondante). C'est bon?				
		n	Hey! Toi c'est la porte d'or et moi la porte d'argent!				
		p	Exact. Alors je range				

			les pions				
70	n		Si c'est la porte de fer, c'est pas grave parce que... Parce qu'on est la-dessus.				
	p		Alors				
	n		Alors tu euh...				
	p		On se concentre?				
	n		Oui				
	p		Moi j'aimerais bien, d'abord, qu'on se rappelle un petit peu, très rapidement, que tu puisses me dire, comment est-ce qu'on gagne le jeu? Avec des mots Nour, avec des mots. Comment est-ce qu'on gagne le jeu?				
	n		On doit récupérer tous les trésors, et qu'on a réussi à aller hors de l'île interdite.				
	p		D'accord. Comment est-ce qu'on réussit à aller hors de l'île interdite?				
	n		Avec les quatre trésors				
	p		Oui mais comment est-ce qu'on fait pour quitter l'île interdite?				
80	n		On utilise l'héliport				
	p		On utilise...				
	n		Par exemple si on... Si l'héliport, il est complètement sur la tête de mort, bah on a perdu				
	p		Si l'héliport est sur la tête de mort?				
	n		Oui				
	p		Ah tu confonds les choses				
	n		Sur l'héliport là... Si on est là alors que l'héliport est déjà sous l'eau, bah on aura perdu.				
	p		D'accord, ça je suis d'accord avec toi. Si le curseur arrive jusqu'à la tête de mort, on a perdu. Mais j'aimerais que tu me répondes de manière claire et précise... Tu me dis, pour gagner le jeu, il faut récupérer les				

			quatre trésors... je suis d'accord... Et quitter l'île. Moi ma question, elle est précise... Comment est-ce que l'on fait pour quitter l'île?					
		n	On utilise l'héliport					
			On utilise l'héliport. D'accord? Effectivement, c'est ça la manière de quitter l'île. Comment... Ecoute bien ma question... Elle est précise, je souhaite que tu y répondes précisément... Comment est-ce qu'on peut perdre le jeu? Laisse les trésors... Réfléchis, je veux une réponse précise... Comment est-ce que l'on perd le jeu?					
90	8,3	p						
		n	Si on arrive à la tête de mort					
			Si on arrive à la tête de mort. Deuxième manière de perdre le jeu... Avec des mots, sinon je ne comprends pas					
		p						
			Si l'héliport, il est déjà sous l'eau, alors on est à la tête de mort, alors on a perdu					
		n						
			Là tu reprends le fait que l'on soit à la tête de mort. Qu'est-ce qui se passe par rapport à l'héliport? Qu'est-ce qui se passe au niveau de l'héliport pour qu'on ait perdu?					
		p						
	9,23	n	Il soit complètement noyé dans l'eau					
			Si l'héliport disparaît, on a perdu puisqu'on peut plus quitter l'île. Ok?					
		p						
		n	Hein hein					
			Donc ça on est coincé... Donc première manière, si on arrive à la tête de mort. Deuxième manière de perdre, si					
		p						

			l'héliport disparaît, on est coincé. Troisième manière?					
		n	Je sais plus					
		p	Tu sais plus					
100		n	Hein hein					
		p	Essaye de réfléchir					
		n	Si les trésors... si les trésors, les cartes avec les trésors qui sont indiqués dessus sont toutes mis dans l'eau. Par exemple si moi je veux... Si moi récupérer ce euh... ce euh... ce trésor, bah en fait, il faut que les deux îles, comme ça, elles soient comme ça (non asséchées)					
		p	Non					
		n	Comme ça tu peux récupérer ce trésor					
		p	oui...					
		n	Bah il faut que les îles... il faut que quatre... Il faut que j'ai quatre cartes... Par exemple, si on tire montée des eaux, ça arrête les cartes.					
		p	D'accord alors...					
		n	Trésor.					
		p	Tout ce que tu dis... Tout ce que tu dis Nour, est tout à fait juste, mais ça ne répond pas à ma question. Là tu m'as dit comment est-ce qu'on fait pour récupérer le trésor. Pour récupérer le trésor, il nous faut quatre cartes... Pose le trésor s'il te plaît, parce que moi là, je peux pas continuer. Est-ce qu'on peut se concentrer?					
110		n	Ouais					
		p	Tu m'as dit, pour récupérer les trésors, il faut les quatre cartes pareilles, et je suis complètement d'accord avec toi. Ma question, elle est précise. Comment est-ce que l'on fait...					

			Comment est-ce que... Je recommence ma question... Comment est-ce qu'on peut perdre le jeu? En arrivant à la tête de mort, tu l'as dit. Si jamais l'héliport disparaît, tu l'as dit. Comment est-ce qu'on perd le jeu aussi? Clairement.					
	11,43	n	Si, si toutes les îles avec le symbole des trésors dessus, elles sont dans l'eau.					
		p	Oui pour le début de ta phrase, non pour la fin de ta phrase. Oui, si les îles avec le symbole de trésor... Y'a quelque chose effectivement avec ces îles là, mais pas si elles sont sous l'eau. Si elles sont seulement sous l'eau, on peut y accéder, on peut les utiliser. Dans quel cas on ne peut plus les utiliser ?					
		n	Quand elles sont complètement dans l'eau.					
		p	Quand elles sont complètement dans l'eau. C'est pas pareil, hein. C'est pas pareil que si elles sont sous l'eau, si elles sont inondées. Si elles sont inondées, elles sont encore là. Par contre si elles sont inondées et qu'on tire à nouveau la carte avec la tuile, là la tuile disparaît. Du coup, on ne peut plus y accéder. Et effectivement, si jamais les deux tuiles avec le même symbole...					
		n	disparaissent					
		p	disparaissent, bah , on ne peut plus récupérer le trésor.					
		n	Par exemple si les deux comme ça sont complètement dans					

			l'eau, bah...					
		p	Elles ont disparu					
120		n	Elles ont disparu et on peut plus récupérer ces trésors. Ce trésor appartient au jeu maintenant.					
		p	Et donc du coup, et donc du coup, on a perdu la partie					
		n	On a perdu la partie, mais c'est pas trop grave ça quand même					
		p	Non c'est pas grave, mais en tout cas c'est une manière de perdre. La dernière fois, moi j'ai souvenir la dernière fois... Laisse le trésor, on continue à réfléchir. La dernière fois, y'avait quelque chose dans notre manière de jouer où on faisait très attention... Est-ce que tu te rappelles ? A quoi on faisait très attention la semaine dernière ? Parce que la semaine dernière, on a gagné hein. Moi je reprends la feuille de route, on a gagné la semaine dernière.					
		n	Deux fois.					
		p	Oui mais je parle de la semaine dernière. On a gagné, mais à quoi on faisait très attention la semaine dernière ? Est-ce que tu te rappelles ?					
		n	Oh je sais pas.					
		p	La semaine dernière, on faisait très attention aux chemins. Tu te rappelles, à pouvoir garder un chemin. Est-ce que tu te rappelles de ça ?					
		n	Oui pour aller jusqu'à l'héliport					
		p	Pour aller jusqu'à l'héliport, on faisait très attention à garder un chemin. D'accord ? Donc ça c'est pas dans la					

			règle du jeu, c'est une stratégie qu'on avait trouver pour gagner. Tu te rappelles de ça ?					
130		n	Ah ouiii ! C'est bon...					
		p	Alors la semaine dernière, nous avons un pouvoir... La semaine dernière, nous pouvions échanger nos cartes					
		n	Alors nous avons...					
		p	Comme on voulait. Cette semaine, nous n'aurons plus le droit de faire ça. C'est une nouvelle règle, et cette nouvelle règle...					
		n	Ca on doit...					
		p	Ecoute bien cette nouvelle règle, après tu parleras du pouvoir. Ecoute bien cette nouvelle règle. Maintenant, pour pouvoir se donner une carte, il faut que nous soyons sur la même tuile. Donc là par exemple, ici, si je reste ici, et que toi tu restes là, je ne peux pas te donner de carte. Il faut que j'aille sur la, sur la, sur ta tuile à toi. Pour pouvoir aller sur ta tuile, soit je me déplace et ça coûte des actions, soit j'utilise le nouveau pouvoir. Et là, ce nouveau pouvoir...					
		n	C'est sauter sur les ... oh... sauter, sauter pour... sauter pour éviter des... des euh... tuiles					
		p	Ca nous permet de nous envoler pour aller sur une autre tuile. Je te lis ce qui est écrit sur la carte. Une fois par tour, donc on le droit de le faire qu'une fois, à chaque fois qu'on joue, voler jusqu'à n'importe quelle tuile de l'île pour une					

			action. Donc ça nous coûte une action de nous envoler quelque part. Et on peut le faire qu'une fois à chaque tour. Est-ce que c'est clair pour toi? (Nour applaudit pour signifier que oui) On joue ? Nous démarrons le curseur ici ?				
		n	Deux...				
		p	C'est toi qui gère le curseur ?				
140		n	Oui				
		p	On y va.				
		n	Ah non, t'a déjà fait, j'ai déjà fait, donc maintenant c'est moi qui retourne les îles				
		p	C'est toi qui retournes les îles cette semaine				
		n	Oui				
		p	D'accord. Non je garde la gestion des cartes (pile des cartes trésor). Tu retournes les îles, donc les îles tu les mets face cachées, ici. Et tu retourneras les îles. On y va ? Alors aujourd'hui, je remplis euh... Je remplis la feuille de route. Nous sommes le 2 février				
		n	Oui				
		p	Nous jouons avec le...				
		n	Pouvoir du pilote				
		p	Le pouvoir du pilote. Nous ne jouons pas avec les cartes actions (hélicoptère et sac de sable). Nous jouons avec le pouvoir du pilote. Nous jouons au niveau débutant. Et pour le reste, bah on va le compléter au fur et à mesure.				
150		n	Attends...				
	16,23	p	Donc on y va ? Je te donne d'abord deux cartes trésor... On ne peut pas avoir de carte (montée des				

			eaux). Non c'est pas grave, on peut pas avoir de carte inondation au début du jeu					
		n	C'est à toi					
		p	Non , on ne peut pas avoir de carte inondation au début du jeu. C'est la règle du jeu. Tu as obligatoirement que des cartes trésor.					
		n	Yes					
		p	Comme moi pareil. D'ailleurs maintenant tu retournes six îles. Vas-y					
		n	Euh... Six îles...					
		p	Oui six au début du jeu.					
		n	Le lagon perdu					
		p	Le lagon perdu. Aller, on l'inonde.					
160		n	T'es juste à côté, tu vas pouvoir l'assécher. Le rocher fantôme					
		p	Ah, cette fois-ci, c'est toi qui es juste à côté					
		n	La porte d'argent. Ohhhh ! Je suis dessus ! C'est pas grave. La tour de guet. La tour de guet. Les dunes de l'illusion. Attends je vais les compter. Les dunes de l'illusion, ici. Une, deux trois quatre, cinq (en chuchotant). Y'en a que cinq, donc il en manque une... Et... La forêt pourpre					
	17,49	p	tu commences ?					
		n	oui					
		p	ok. Bah vas-y... Trois actions					
		n	Une... Deux... Trois... J'ai utilisé le pouvoir du pilote	H1		J' ; pouvoir du pilote	Nour répond au nouveau contrat	Contrat
		p	Alors le pouvoir du pilote, il te permet de t'envoler n'importe où hein... T'es pas obligé de te déplacer que d'une seule case, tu peux t'envoler n'importe où.					

		n	Ah bah...	H1			Nour tient compte de mon intervention	Contrat
		p	Est-ce que tu souhaites ? Tu refais ta troisième action... Trois... Tu vas où ? Tu vas ici... D'accord.	H1		Tu vas ici	Nour utilise le pouvoir	Contrat
170		n	Parce que je vais te donner une carte. Je te donne...	H2	Mes besoins	parce que ; je vais ; te ; donner	Justification ; projection ; coopération	Milieu
		p	Ah bah non... Hey t'as déjà fait trois action. Donner une carte, c'est une action. Donc c'est à moi... Tu finis ton tour de jeu... T'as deux cartes					
		n	oui (accepte la première carte trésor piochée), oui (accepte la deuxième). Je vais la garder pour toi (en chuchotant)	H2	Mes besoins	garder pour toi	Coopération	Milieu
		p	Hein hein, tu veux la garder pour moi. Et tu retournes deux nouvelles îles puisque nous sommes au niveau deux					
		n	La caverne des ombres, une...					
		p	Hein hein					
		n	Et deux					
		p	Ok					
		n	Le palais de corail					
		p	A moi					
180		n	Je suis pas à côté par contre					
		p	A moi de jouer ?					
		n	Oui vas-y					
		p	Alors , je suis sur la même case que toi, donc moi je vais te donner une carte .					
		n	Pourquoi ?	H2	Attention conjointe	Pourquoi	Réaction sur une proposition du partenaire	Milieu
		p	Bah regarde, tu en as déjà une					

		n	Bah moi je vais te donner celle-là	H2	Mes besoins		Anticipation et coopération	Contrat
		p	Au prochain tour					
		n	oui					
		p	D'accord, c'est ton plan de jeu					
190		n	Moi j'en ai un, deux, trois, quatre, cinq. Cinq... Ok ça va.					
		p	Alors j'ai fait une action ?					
		n	Oui					
		p	Alors je vais faire... On peut s'envoler hein...					
		n	Oui , n'importe où					
		p	N'importe où					
		n	Où tu veux					
		p	Ouais. Bah je vais assécher, deux... Euh... Je vais rester ici, pour que tu puisses me donner une carte. Parce que si je m'envole, on sera séparé. Mais je m'arrête à deux actions. Je fais pas trois actions. Alors euh... Donc euh... J'ai deux cartes... Une...Deux... Et donc deux nouvelles îles. C'est parti. Le palais des marées.					
		n	On est à côté, on peut assécher					
		p	oui					
200		n	Le temple de la lune					
		p	ok, à toi de jouer.					
		n	Un... parce que tu as le même symbole (Nour me donne une de ses cartes trésor)	H2		parce que ; tu ; même symbole	Nour effectue l'action prévue	Milieu
		p	Ok tu me donnes une carte. Ensuite...					
		n	Deux...					
		p	Hein hein					
		n	Et... Je sais pas... Trois...En fait euh... Je vais l'assécher parce que ça va faire un chemin	H1		Je ; l' ; ça / parce que	Justification ; lien entre elle et l'objet d'interaction	Milieu
		p	D'accord, tu t'es déplacé pour pouvoir assécher après					
		n	Ouais					

		p	Ok					
210		n	Tu peux me donner des cartes... Si je la prends...					
		p	Alors il faut que tu te débarrasses d'une carte. Ah non, t'en débarrasser, c'est la défausser, ce n'est pas me la donner. Donc tu fais quoi ? (après un long temps de réflexion) Tu te débarrasses de celle-là ?					
		n	Oui parce que comme ça, je pourrai te donner celui-là et celui-là au prochain tour (Nour identifie à partir de mes cartes trésor, ce dont je pourrais avoir besoin pour récupérer un trésor)	H2	Anticipation de mes besoins / attention conjointe	parce que ; je / te / celui-là / donner	Justification ; lien entre elle, l'autre et l'objet ; projection / coopération	Contrat puis Milieu
		p	Oui					
		n	Parce que tu as les mêmes symboles	H2		parce que ; tu	Démonstration	
		p	Ok... Je t'ai une carte ou je t'ai donné deux cartes ? Une seule ? (Nour reçoit sa deuxième carte trésor) Ah c'est pas mal, parce que ça t'en fait trois. Mais du coup, il faut que tu te débarrasses d'une carte. Tu te débarrasses de quoi ? De celle-là encore...					
		n	Oui					
		p	Ok					
		n	Parce que je vais garder ces deux trésors pour toi.					
		p	D'accord...Tu gardes les deux trésors pour moi. Et toi tu fais...					
220		n	Je fais celle-là					
		p	Tu veux essayer d'avoir les quatre cartes du cristal ardent					
		n	Hein hein					
		p	C'est ça ?					
		n	oui oui					
		p	Ok					
		n	Et moi je vais te donner ceux-là au					

			prochain tour				
		p	Ok D'accord.				
		n	Quand je reviendrai				
		p	D'accord... Bah après ça va être à moi de jouer, donc euh... Je vais peut-être faire quelque chose moi aussi. Euh... Du coup pour finir ton tour, il faut que tu retournes deux nouvelles îles.				
230		n	Héliport				
		p	D'accord				
		n	La porte de bronze... Ici.				
		p	Ok. A moi...				
		n	C'est là où le pion rouge, il démarre. Pourquoi il y a un pion bleu ici ? (sur la tuile héliport)				
		p	Puisque le pion bleu, il démarre là. Alors à moi de jouer...				
		n	oui				
		p	Alors moi.... Qu'est-ce que je pourrais faire ? Essaie de te mettre à ma place. Qu'est-ce qu'on pourrait faire ? Euh... Moi j'ai une idée dans la tête hein.	H2		essaie de te mettre à ma place	Exercice de TDE Contrat
		n	Moi aussi				Réponse
		p	Ce serait quoi ? A ton avis... Qu'est-ce que je pourrais avoir dans la tête ? (Nour montre une idée, en me donnant une de ses cartes trésor) Mais pourquoi faire ? Oui mais d'accord, mais c'est à moi de jouer, c'est pas à toi de jouer. Ca tu le feras quand ce sera à toi de jouer. Mais là, c'est à moi de jouer. Moi je... Regarde mes cartes, moi je vais rien te donner. C'est toi qui vas me donner des cartes, mais moi je vais rien te donner. J'ai rien à te donner, donc euh... Ecoute...	H2		c'est pas à toi de jouer	contrat
240		n	Hein hein				

		p	Vas-y... C'est à moi de jouer hein.					
		n	Hein hein					
		p	C'est mon pion qui va bouger, c'est pas le tien, c'est mon pion. Moi je me dis que j'irais bien... Au niveau de l'héliport, pour l'assécher quand même. Parce que tu as dit tout à l'heure que c'était une des manières de perdre, si l'héliport disparaît. Et là, il est déjà inondé. Donc je vais utiliser mon pouvoir... Je m'envole...	H2			j'apporte la réponse : assécher l'héliport.	contrat et place topogénétique haute du professeur.
		n	oui... Anhhhh...					
		p	Je fais un... D'accord ? Deux... J'assèche l'héliport					
		n	Et trois...					
		p	Et trois... J'assèche effectivement le palais de corail					
		n	Pourquoi ?					
		p	Comment ?					
250		n	Pourquoi ?					
		p	Pourquoi quoi ? Pourquoi j'assèche le palais de corail... Bah parce que euh... Il a le symbole. Et on se rappelle tout à l'heure, qu'il faut quand même sauver les îles avec le symbole					
		n	Ah oui					
		p	Sinon, on pourra jamais le récupérer					
		n	Et oui, je suis bien d'accord avec toi					
		p	C'est bon, je pioche mes deux cartes ?					
		n	oui					
		p	Alors on pioche les deux cartes... montée des eaux					
		n	Oh !					
		p	C'est moi qui gère ça, on a dit (déplacement du curseur des montées des eaux) Ok... Donc je monte d'un cran. Les îles que nous avons déjà inondées,					

			je mélange les cartes et nous allons les replacer par dessus... Pose le tas, je replace par dessus. Et donc tu pioches deux cartes. On est toujours au niveau deux. (Nour retourne la première carte inondation) Ah... ça disparaît... Les dunes de l'illusion disparaissent. C'est quoi ? La caverne des ombres euh... oulala.. disparaît aussi.				
260		n	C'est pas grave, il nous en reste un (un des deux tuiles avec le symbole du cristal ardent)... Là...				
		p	Il nous reste la caverne, la caverne du brasier.				
		n	Oui				
		p	Ouais, mais il faut euh...Faut pas que ça disparaisse... Non, on est au niveau deux (Nour s'apprêtait à retourner une troisième carte inondation)... Deux cartes seulement. Mon tour est terminé, à toi. (Nour commence par me donner une de ses cartes trésor) Tu ne peux pas pas, tu n'es pas sur la même tuile que moi. Réfléchis... Réfléchis... (Nour commence par s'envoler pour rejoindre ma tuile et me donne les deux cartes trésor correspondant à deux trésors différents) Ah ouais, mais regarde si tu fais ça je suis obligé de me défausser d'une carte. Du coup celle-là ou celle-là, je vais devoir l'enlever. Moi je pense qu'il vaut mieux que tu la gardes pour l'instant peut-être. Tu la				

			gardes pour l'instant.				
		n	Qu'est-ce que je vais faire alors ?				
		p	Alors si je reprends ton tour de jeu... Tu étais ici... On est d'accord ?				
		n	oui				
		p	Est-ce que avant de t'envoler pour me donner une carte, est-ce que tu peux pas faire quelque chose avant de t'envoler ? (Nour reprend son tour de jeu et réalise ses trois actions) Un... Tu assèches. Deux... Tu t'envoles. Et trois... Tu me donnes une carte				
		n	Moi j'en ai quatre pour l'instant, parce que j'ai pas envie d'arriver à six. C'est pour ça que je t'en ai donnée une.				
		p	T'as fait trois action ? (Nour commence à vouloir retourner les cartes inondation) Non, je te donne d'abord les cartes... Bah vas-y, prends là. Une deuxième carte... Est-ce que ça t'intéresse ?				
270		n	oui oui, parce que j'ai pas envie... J'ai pas euh...				
		p	Oui mais là t'en a six.				
		n	Défausser, défausser, défausser... (Nour choisit une carte)				
		p	Tu te défausses de celle-là				
		n	Ouais				
		p	On y va... Tu es... On est encore au niveau deux.				
		n	Porte de bronze				
		p	Disparaît... Tu vois quand même... Attends, il faut que j'enlève la carte.				
	28,07	n	La porte de bronze et le lagon perdu				
		p	Le lagon perdu...				
280		n	Heureusement que je l'avais asséché. Tu				

			l'avais asséché...					
		p	C'est moi qui l'avait asséché?					
		n	oui					
		p	Bon					
		n	Tu te souviens...					
		p	Euh... C'est à moi de jouer là?					
		n	oui oui					
		p	D'accord... Alors moi du coup... je vais faire... (Nour s'agite devant moi...) Oui, tu voudrais me proposer quelque chose. Qu'est-ce que je pourrais faire? (Nour me montre des tuiles et des actions avec des gestes). Attends Nour... Nour, si tu utilises pas la parole, moi je ne comprends rien.					
		n	En fait... Si tu vas sur le temple du soleil, moi je te donnerai ces deux cartes à mon tour, et tu défausseras d'une carte. Et ensuite de deux cartes, parce que tu en auras sept. Tu te défausseras de deux cartes et tu enlèveras pas ceux-là, comme ça...	H2	Attention conjointe / anticipation de mes actions	tu ; moi ; je ; te ; ces ; ensuite ; parce que ; comme ça	Coopération / lien entre elle, l'autre et le milieu / l'objet	Milieu
		p	En j'enlèverai donc pas celle-là?					
290		n	oui					
		p	Ouais mais celle-là, j'en ai déjà trois					
		n	C'est pas grave, je les prendrai moi					
		p	D'accord, donc là la priorité, elle serait sur ce trésor là	H1			Projet de jeu	
		n	Pour l'instant					
		p	Sur la pierre sacrée?					
		n	oui					
		p	D'accord.					
		n	On va commencer par la pierre sacrée	H1			Projet de jeu	
		p	Donc on commence par la pierre sacrée, pour moi...					
300		n	Pourquoi la pierre sacrée... Pourquoi elle est cassée là?					
		p	Je ne sais pas. On se concentre sur la					

			<p>pierre sacrée... Donc pour l'instant, mes cartes de la statue du Zéphir, je serai obligé de les défausser. C'est ça qu'on...</p>				
		n	Deux				
		p	D'en défausser deux... On... C'est ça qu'on fait?				
		n	Parce que moi, je vais t'en rajouter deux				
		p	<p>Tu vas me donner deux pierres sacrées au prochain tour... Ok. Donc du coup, du coup c'est bien à mon tour de jouer... Attends je n'ai pas fait mes actions pour l'instant. Alors je vais faire... Euh... Je vais m'envoler, donc je fais un...</p>				
		n	Reste là, reste là				
		p	J'assèche quand même (deuxième action)				
		n	Ouais				
		p	Deux...				
310		n	Ouais				
		p	<p>Et je vais me mettre ici, trois... Pour me rapprocher de la tour de guet, pour le prochain tour. Ok... Donc j'ai mes deux cartes... Ahhh (Nour me propose de la défausser) Bah si peut-être pour toi</p>				
		n	Yeah!				
		p	<p>Donc là je me débarrasse d'une statue du zéphir, du coup... Ok, deuxième carte... Ah..</p>				
		n	Ihiih (carte trésor correspondant à celui qu'elle souhaite récupérer)				
		p	Bah t'en as pas besoin, t'en a déjà trois				
		n	Ah oui, donc tu te défausses de celle-là				
		p	Donc j'en ai pas besoin (je la				

			défausse). T'en as déjà trois... Euh... bah c'est bon, tu peux tirer deux nouvelles îles.				
		n	Le rocher fantôme				
		p	Ok vas-y... Pose la carte là				
320		n	La forêt pourpre				
		p	Disparaît... J'ai besoin de la carte de la forêt pourpre... A toi de jouer				
	31,03	n	Mais attends, j'en ai pas tiré deux, j'en ai tiré une.				
		p	non non, la carte de la forêt pourpre, je l'ai enlevée... C'est pour ça. Alors, à toi de jouer. Réfléchis bien, regarde bien toutes les actions que tu peux faire... Et réfléchis bien dans quel ordre, tu vas les faire. (Nour effectue ses actions) Un... Tu te déplaces. Deux et trois. Donc tu termines tes actions en me donnant deux cartes				
		n	oui... Donc tu vas devoir...				
		p	Donc... Et là, je me débarrasse de ces deux là, on est d'accord?				
		n	Euh oui. Comme ça tu auras...(Nour me désigne du doigt le trésor concerné) Et moi je vais m'occuper de ceux-là				
		p	Tu vas t'occuper du cristal ardent				
		n	oui				
		p	On y va				
330		n	Il faut que je saute sur le cristal ardent				
		p	(Nour reçoit sa première carte trésor) Tu peux... T'a que trois cartes, tu peux les prendre... Montée des eaux (deuxième carte piochée)				
		n	Ah ah (rire)				
		p	Donc je monte d'un cran...				

		n	Niveau trois.				
		p	Nous sommes au niveau trois, et ces deux cartes là				
		n	on les remet				
		p	on les mélange et on les remet dessus. Et on y va, tu tires trois cartes				
		n	Mmmmm le lagon perdu				
		p	Dans l'ordre d'abord... Vas-y... Fais les choses correctement				
340		n	Le rocher fantôme (première carte inondation)				
		p	Le rocher fantôme disparaît... Je récupère la carte...				
		n	Le lagon perdu (deuxième carte inondation)				
		p	Le lagon perdu, il était là donc inondé... Tu peux poser la carte. Troisième carte... (Nour montre la tuile correspondante avec le doigt) Avec des mots				
		n	Le palais de corail				
		p	Le palais de corail, inondé. Tu poses la carte. C'est à moi de jouer?				
		n	J'ai hâte que tu me donnes une carte				
		p	Attends... oui je vais te donner une carte, mais je réfléchis dans quel ordre je vais faire. Parce que il faut que je donne une carte, ça me coûtera une action. Il va falloir que je me déplace vers le temple du soleil, deuxième action. Et que je donne les cartes pour avoir le trésor... Trois actions. Mais dans quel ordre je fais? Alors... Alors je suis sur la même case que toi...				
		n	Donc tu commences...				
		p	Donc je vais te				

			donner... Je commence?					
350	n		Par me donner la carte qu'il me faut					
	p		Je commence par te donner la carte qu'il te faut... La voici...					
	n		Ah bah alors, un, deux, trois, quatre					
	p		Ensuite, j'ai fait une action... Ensuite je me déplace, deux...					
	n		Pichhhh (Nour imite le bruit d'un vol)	H2	Attention conjointe			Milieu
	p		Et je donne les cartes trésor pour que récupérons la pierre sacrée. Tu peux la mettre dans la réserve. Trois... Et j'ai fini mon tour de jeu					
	n		oui, j'en ai cinq					
	p		Euh... (piochage des deux cartes trésor)					
	n		non non!					
	p		Ca ne m'intéresse pas... Ah là ça m'intéresse par contre (deuxième carte trésor). Ok					
360	n		Ah oui on pourra...					
	p		On y va?					
	n		Alors...					
	p		Trois nouvelles îles... Pour finir mon tour de jeu. (Nour retourne la première carte inondation) Alors... C'est quoi?					
	n		Le palais des marées					
	p		Le palais des marées					
	n		La porte d'argent					
	p		oui					
	n		L'héliport					
	p		oui... Alors... C'est à toi. Réfléchis bien. Va pas trop vite... Nour, arrête toi					
370	n		Alors je veux...					
	p		Là tu as dans la tête... Je crois savoir ce que tu as dans la tête... Tu as dans la tête que tu veux récupérer le trésor...					
	n		Attends une minute					
	p		Mais qu'est-ce que tu peux peut-être faire					

			avant?				
		n	Euh... Un...				
		p	Pourquoi? Pourquoi tu assèches la tour de guet?				
		n	Parce que j'ass... Parce que je veux aller ici.				
		p	Pour garder un chemin?				
		n	oui				
		p	oui d'accord... Attends, sauf que tu oublies notre pouvoir. Notre pouvoir, il nous permet de nous envoler... Est-ce que tu ne pourrais pas d'abord, avant de t'envoler... Là regarde, moi, tu as beaucoup dans la tête, Nour... Tu as beaucoup dans la tête de récupérer le trésor... Ok... (Nour sourit et confirme de la tête). Mais si tu fais ça tout de suite... Ca te coûte deux actions de t'envoler et récupérer le trésor... Deux actions... On est d'accord? Y'a une troisième action que tu peux faire... Est-ce que tu ne peux pas faire une autre action avant de t'envoler Nour? Regarde... Avant de t'envoler? Prends ton temps... Qu'est-ce que tu peux faire avant? (Nour montre du doigt l'héliport) Et oui assécher l'héliport!				
380		n	Un... Deux...				
		p	Deux... Et trois... On est d'accord				
		n	Voilà				
		p	Voilà				
		n	J'ai sauvé l'héliport				
		p	Et oui, parce que avant de récupérer le trésor, même si tu en as très envie, y'a peut-être d'autres choses importantes à faire d'abord.				
		n	Moi, vu que j'ai ces				

			symboles, je vais aller ici et l'assécher (Nour passe à autre chose et projette ses actions suivantes)					
		p	C'est bon?					
		n	oui					
		p	Je te donne deux cartes trésor?					
390		n	oui					
		p	Montée des eaux					
		n	Ah ah (rire)					
		p	Hey, tu vois, tu as bien fait d'assécher l'héliport, parce que là regarde, comme je dois remélanger les cartes... Si ça se trouve on va le repiocher. Si tu ne l'avais pas asséché, on aurait peut-être pu perdre la partie					
		n	Mais heureusement que j'ai de bonnes idées! Alors je vais...					
		p	Pose tes cartes trésor... Et pioche donc du coup trois nouvelles îles...					
		n	Ohhhh le lagon perdu (en chuchotant)					
		p	Le lagon perdu... Ah, il me faut la carte, puisque le lagon perdu, regarde... Disparaît					
		n	Le palais de corail (en chuchotant)					
		p	Aussi (la tuile est enlevée)... Regarde... très en danger... Très en danger, puisqu'il ne nous reste plus que le palais des marées et il est déjà inondé... Alors j'espère que l'on va pas tirer... Si tu tires une troisième carte, j'espère que l'on va pas tirer le palais des marées.					
400		n	Ouhhhhhh... La porte d'argent					
		p	Disparaît aussi					
	36,57	n	Ouf c'est la porte d'argent					
		p	C'est à moi de jouer? Donc si c'est à moi de jouer, il faut					

			absolument sauver le palais des marées.				
		n	ouais				
		p	donc je vais faire... Euh... Je vais m'envoler				
		n	Pichhhhhh (Nour imite le bruit du vol) ... C'est ce que j'allais dire.				
		p	Un... J'assèche, deux...				
		n	Ouais , reste ici				
		p	Et je vais rester effectivement ici... Je vais pas faire une troisième action				
410		n	Ah bon ?				
		p	Bah non, j'ai rien à faire				
		n	Bah si !				
		p	Quoi ?				
		n	(Nour prend mon pion et l'emmène vers une nouvelle tuile), je peux pas, tu peux pas				
	37,37	p	Bah non, je peux pas, je peux pas m'envoler une deuxième fois. Alors je pioche, donc...une carte...				
		n	J'ai peur qu'on pioche montée des eaux en premier				
		p	(Je mélange les cartes et Nour les regarde attentivement) Faut pas regarder				
		n	Bah je regarde pas... Je veux juste euh... Ohhhhh				
	38	p	(La carte trésor est retournée suite au mélange) C'est pas mal, hein... C'est intéressant hein... Et on y va, tu retournes trois îles Nour				
420		n	D'accord... Héli...				
		p	Héliport... inondé... J'ai pas compris... (Nour ne verbalise pas la deuxième carte inondation)				
		n	Le palais de marées				
		p	Le palais des marées... Bah heureusement qu'il				

			est asséché					
		n	La tour de guet					
		p	La tour de guet.. Ah la tour de guet, par contre elle disparaît... Je veux bien récupérer la carte.					
		n	C'est pas grave, parce qu'on a le pouvoir d'envoler	H1		parce que ; on	justification	le milieu devient contrat
		p	On a le pouvoir de s'envoler					
		n	Regarde comme ça... Hop !					
		p	Exact					
430		n	On peut aller d'une île à l'autre quand elle...	H1		on	Rappel de la règle définitoire	
	38,5	p	Du coup c'est à toi de jouer, réfléchis bien à toutes les actions que tu peux faire... (Nour effectue ses actions) T'es à deux ?					
		n	ouais					
		p	Donc un, tu t'es envolé. Deux, tu m'as donné une carte					
	39,02	n	Et trois, j'assèche					
		p	Et trois, tu assèches... D'accord.					
		n	parce que j'ai peur qu'on perde celle-là					
		p	ouais					
		n	Parce que c'est...					
		p	Mais on peut perdre l'héliport, hein...					
440		n	Il nous reste deux... (Nour parle des trésors restant)					
		p	Mais on peut perdre l'héliport, hein...					
		n	Fffffff (hésitation) Ah non c'est pas ce que j'ai voulu faire... Toi tu vas assécher celle-là...					
		p	Hey mais non t'as pas le droit, t'as pas le droit... Hey attends. Je reprends l'ensemble de tes actions. Tu étais ici. Repose ta carte. Tu étais ici. Tu t'es... Attends, on reprend les actions...					
		n	Alors je me suis					

			envolé				
		p	Tu t'es envolé... Un... Deux, tu m'as donné une carte... Trois, tu peux pas te réenvoler. T'as pas le droit, c'est une fois . Alors si je reprends toutes tes actions...				
		n	Bon bah je m'arrête à deux.				
		p	Nour, si je reprends toutes tes actions. T'as le choix... Soit tu fais ce que tu as fait, c'est à dire, un, tu t'envoles, deux, tu me donnes la carte, trois, tu assèches. T'as le droit de faire ça. Ou alors tu renonces au fait de me donner une carte et tu t'envoles ici pour assécher l'héliport.	H1			demande de choix
		n	Ok				
		p	Et ça... Ecoute Nour,				
450		n	Je renonce...	H1			contrat
		p	Ca c'est deux choses différentes... Donc il faut que tu choisisses ce qui pour toi est le plus important.				
		n	Je peux aller aux toilettes ?	H3			Fuite de la situation de choix
		p	D'abord, il faut que tu fasses un choix. La prise en charge s'arrête dans un quart d'heure... Tu peux patienter là ?				
	40,09	n	Non je peux pas... (Nour se lève et quitte la pièce pour aller aux toilettes). (Retour de Nour) C'est bon, je suis là... Non je suis pas obligé... Non je me suis déjà lavé les mains...				
	42,4	p	Oui mais c'est obligé de mettre du gel hydroalcoolique, c'est comme ça... C'est les règles de l'hôpital. Attention de ne pas en mettre sur les cartes. Un peu à l'extérieur de ta				

			chaise... Voilà... Frotte bien tes mains, frotte bien tes mains. Faut plus que ce soit mouiller. Faut que tout soit sec. Alors... Je me suis permis de te remettre à ton point de départ.					
		n	Pourquoi ? (ton agressif)					
		p	Je t'explique...					
		n	Parce que j'ai renoncé					
		p	Je t'explique... Tu as deux choix... En fait, il y a deux cartes qui sont en danger. Y'a l'héliport... On est d'accord ? Et y'a aussi le palais des marées.					
460		n	Tu peux le faire toi ! (Agacement de Nour)	H3			Nour demande à s'effacer de la triade Sujet – Autre – Objet	Contrat
		p	Oui, mais si on pioche une carte inondation, on va piocher forcément une des deux... Donc... Mais non... Mais le problème... Et c'est là où tu dois faire un choix, Nour, c'est que comme tu peux t'envoler qu'une seule fois, tu dois décider si tu assèches l'héliport ou si tu assèches le palais de marées. Tu ne peux pas faire les deux. Alors qu'est-ce que tu choisis de faire ?					
		n	Ce qui est le plus important					
		p	Pour toi, qu'est-ce qui est le plus important ?					
		n	C'est l'héliport.	H1			Choix de Nour	Contrat en lien avec l'exposition du milieu par le professeur
		p	Alors, donc tu t'envoies, un... Et deux, tu assèches					

			l'héliport. c'est ça que tu choisis de faire...					
		n	oui, parce que l'héliport... Parce que en fait, si on récupère pas ce trésor, c'est pas grave.	H1		parce que	tentative de justification	
		p	Ah bah si on ne récupère pas ce trésor, on a perdu hein. Puisque c'est aussi une manière de perdre . Mais tu choisis l'héliport.					
	44,3	n	oui					
		p	Ok, alors... Bah non, ces cartes là, elles ont déjà été piochées. Elles restent ici. JE te donne deux nouvelles cartes...					
470		n	Ok... Euh... non non (Nour refuse la première carte trésor) ... Ahhhhh (rire)					
		p	Montée des eaux (deuxième carte trésor piochée). Donc je monte le curseur... Voilà... Et tu retournes trois îles... (Nour retourne la première carte inondation) Donc l'héliport est inondé... Et le palais des marées disparaît...					
		n	C'est pas grave, quand même... J'ai sauvé l'héliport					
		p	Oui, mais... Qu'est-ce qui se passe là regarde ? Est-ce que nous pouvons, du coup, récupérer le calice de l'onde ?					
	45,1	n	non					
		p	Est-ce qu'on peut le récupérer ?					
		n	non					
		p	Pourquoi ? Pourquoi on ne peut pas aller le récupérer ?					
		n	Parce que il... Parce que il est... A cause des montées des eaux... L'île, elle a disparue					
		p	A cause des montées					

			des eaux, finalement, l'île... Les deux tuiles où il y avait le symbole de ce trésor ont disparu. Et donc on ne peut plus récupérer le trésor... Nous avons perdu la partie. Donc la partie s'arrête là. Je remets... Je reprends ma feuille de route... Avant qu'on touche à quoi que ce soit, on va remplir la feuille de route. Donc aujourd'hui nous avons perdu. Il reste combien de tuile? Compte les. (Nour entame son comptage). Non tu les as déjà compté celle-là. On reprend, un... (Nour reprend son comptage) Tu, tu, non, tu les as déjà...				
480		n	Quinze !				
		p	Tu as déjà compté... Reprends comme ça, en comptant de gauche à droite. Vasy, un... Deux...				
		n	Un... Deux...Trois... Quatre... Cinq, six, sept, huit, neuf, dix, onze, douze, Euhhhh, celui-là je l'ai déjà fait				
		p	Euh... tu vois tu te rappelles plus.				
		n	Treize, quatorze				
		p	Tu l'as déjà compté				
		n	Treize				
		p	Regarde, regarde, regarde, regarde...				
		n	Il reste treize tuiles				
		p	Je ne suis pas d'accord avec toi. Regarde... un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix, onze, douze, treize, quatorze... Je fonctionne par colonne. Quatorze tuiles				
490		n	On a tiré combien de ...				
		p	Combien de cartes inondation, nous avons tirées ?				

		n	Quatre... Trois				
		p	Une, deux, trois quatre (comptage à l'aide du curseur de montée des eaux). Et regarde... Regarde ce qui est intéressant... C'est que tu disais tout à l'heure, que nous avions perdu parce qu'il n'y avait plus...et là tu avais raison, il n'y avait plus les deux tuiles où il y avait ce symbole. Et pourquoi il n'y avait plus de tuile où il y avait ce symbole... Parce que nous avons tiré des cartes inondation. D'accord ? Mais si on regarde la feuille de route, aujourd'hui nous avons tiré quatre cartes inondation				
	48,03	n	Alors que là, on en a tiré sept et là six... donc là...				
		p	Ici y'avait plus, on a tiré plus, pourtant on a gagné.				
		n	Hein hein hein				
		p	Ca veut dire que les cartes inondation, elles sont dangereuse. Mais pourquoi est-ce que avant... Les deux parties d'avant où nous avons gagné , on avait tiré plus de cartes inondation... Et pourquoi, finalement on a réussi à gagner ? Alors qu'aujourd'hui on en a tiré moins et on a perdu. Pourquoi on a perdu ?				
		n	Parce que j'ai renoncé				
		p	Non... C'est pas de ta faute... Parce que si jamais tu avais asséché la carte où il y avait le symbole du trésor, tu n'aurais pas pu assécher l'héliport, Nour... Et du coup on aurait				

			quand même perdu. Donc c'est pas de ta faute, c'est pas parce que tu as choisi. Et qu'est-ce qu'on aurait pu faire tous les deux ? A quoi finalement on devra faire attention la semaine prochaine pour ne pas perdre ?				
500		n	Je sais pas				
		p	Est-ce que je pourrais essayer d'écrire ici en bas, comme on l'avait fait pour le premier jeu des fantômes... Essayer d'écrire en bas une manière, une stratégie pour ne pas perdre. Qu'est-ce que je peux écrire ? Qu'est-ce que je pourrais écrire pour qu'on se rappelle la semaine prochaine ?				
	49,32	n	Assécher les... l'héliport				
		p	Alors... J'écris hein... Assécher l'héliport, très important, faut qu'on se rappelle... Est-ce qu'il faut qu'on se rappelle d'autre chose ? Bah aujourd'hui, par exemple, t'as asséché l'héliport, pourtant on a perdu. Donc assécher l'héliport, c'est important, mais ça ce suffit pas. Qu'est-ce qu'on... A quoi on doit faire aussi attention ?				
	50	n	Par exemple, ces deux îles sont inondées... Bah en fait, si j'étais toi... On les assècherait.				
		p	Très intéressant, donc à quoi il faut faire attention ? Non ici il faut que tu t'assois... Là attention, y'a mon téléphone. Laisse mon téléphone...				
		n	J'ai pas vu.				
		p	Et viens par ici... C'est pas grave...				

			Donc si je reprends ce que tu m'as montré... A quoi il faut faire attention ? A assécher l'héliport, mais à quoi d'autre aussi ?					
	50,3	n	Assécher les... (en chuchotant)					
		p	Bah qu'est-ce que tu m'as montré là ? Qu'est-ce qu'il faut assécher ?					
510		n	Il faut assécher les tuiles avec les trésors dessus , avec les symboles					
		p	Très bien... J'écris ça... Assécher les tuiles					
		n	Les tuiles					
		p	Avec... Avec quoi ?					
		n	Les trésors... Avec le symbole des trésors					
		p	Ah, ah donc tu changes ta phrase... Avec le...					
		n	Symbole des trésors					
	51,28	p	des trésors. Donc si je reprends, la semaine prochaine, même si on tire beaucoup de cartes inondation, comme on l'avait fait la dernière fois, il faut que nous fassions attention à assécher l'héliport et à assécher les tuiles avec les symboles de trésor. Parce que aujourd'hui, nous avons perdu pas parce que... Nous avons perdu... Nour ! Essaie de te concentrer sur ça, nous avons perdu, pas parce que nous avons pas assécher l'héliport... Parce que ça tu l'avais fait. Tu l'avais asséché. On a perdu parce que les deux tuiles où il y avait le calice de l'onde, ont disparu.					
		n	Ca normalement, ça devrait pas être dans le jeu.					
		p	Ah bah si ça fait					

			partie du jeu. Mais si on fait comme tu dis, attention à assécher les tuiles avec les symboles des trésors, normalement ça n'arrivera plus. Ok ?					
520		n	Oui parce que la maîtresse, elle a dit que quand on a fait des erreurs, on les refera plus la prochaine fois.					
		p	Bah c'est un peu le principe effectivement de la discussion qu'on vient d'avoir. C'est essayer de ne pas refaire les mêmes erreurs. Elle a raison ta maîtresse. Et bien on essaiera de faire ça le prochaine fois.					
		n	oui					
		p	ok. Nous rangeons ?					
		n	Donne tout					
		p	Et J'éteins la caméra					

Annexe 12 : La transcription de la séance du 09-02-21

Tour de parole	minutes	personnes	transcription	Hypot hèses	TDE	Indices langagiers	Analyse du discours	Contrat / Milieu
	0,05	n	Mmmmm... J'ai pas fermé l'oeil de la nuit					
		p	T'as pas fermé l'oeil de la nuit ?					
		n	Ohhh Bah, la chaise, elle est toute chaude... Alors...					
		p	Oui, il fait chaud					
		n	Le calice de l'onde, le cristal ardent, la statue du zéphir et la pierre sacrée... (Nour lit le nom des trésors sur la règle du jeu)					
		p	Alors... Attends... Avant d'installer le jeu, on va reprendre un peu ce qui s'est passé la dernière fois.					
		n	on a perdu					
		p	on a perdu la dernière fois. Est-ce que tu te rappelles pourquoi on a perdu ?					
		n	non non					
10		p	on avait perdu parce que euh... La dernière tuile où il y avait le trésor...					
		n	Le calice de l'onde... Bah le palais des marées, il avait disparu.					
		p	Voilà... Et du coup, on a pas pu récupérer ce trésor parce que les deux îles où il y a ce symbole ont disparu. Donc on a jamais pu récupérer ce trésor et on a perdu la partie. Donc à la fin de la partie, à la fin de la partie, on s'est, on avait écrit les deux choses auxquelles il fallait que l'on fasse attention aujourd'hui. Est-ce que tu t'en rappelles ?					
		n	Je vois toutes les cartes là, qu'il y a...					
		p	Oui mais moi je viens de te poser une question. A la fin de la partie, la semaine dernière, quand nous avons perdu, on avait écrit deux choses qu'il fallait absolument qu'on se rappelle pour la partie d'aujourd'hui. Est-ce que toi tu t'en rappelles ? (Nour fait non de la tête) Alors du coup je les ai écrit (Sur la feuille de route). Est-ce que tu veux bien les lire ? A quoi est-ce qu'il faut qu'on fasse attention aujourd'hui ?					
	1,55	n	Accéder...					
		p	Assécher, assécher					
		n	Assécher l'héliport					

		p	Première chose à laquelle il faut qu'on fasse attention				
		n	Assécher les tuiles avec les trésors...				
20		p	Non , ça j'ai barré				
		n	Le...Le...				
		p	Symbole				
		n	Symbole des trésors				
		p	D'accord.				
		n	Hein hein				
		p	Donc, pour qu'on essaye de gagner aujourd'hui, il faut qu'on fasse attention à assécher l'héliport, et à assécher les tuiles avec le symbole des trésors. (Nour souhaite commencer à installer le jeu) Attends... Pour nous aider aujourd'hui, je vais rajouter un type de carte trésor...				
		n	Ouhhhhhh				
		p	Ecoute bien... Pour l'instant, dans les cartes trésor qu'on avait... On avait les cartes avec les symboles des trésors...				
		n	Et les montées des eaux				
30		p	Et les montées des eaux. Je vais rajouter, dans les cartes trésor, une carte spéciale aujourd'hui...				
		n	Hannnnn				
		p	Je vais rajouter, pour nous aider justement à pouvoir assécher l'héliport ou assécher les tuiles avec le symbole des trésors, je vais rajouter une carte spéciale, qui est la carte « sac de sable ».				
		n	Hannnnn				
		p	Alors je te la montre... Regarde la bien et lis-nous ce qu'il y a d'écrit...				
		n	Assécher n'importe quelle tuile de l'île. Jouer à tout moment. Ne compte pas une action. A refuser les cartes...				
		p	A défausser				
		n	A défausser les cartes trésor.				
3,27		p	Alors, qu'est-ce que ça veut dire ? Qu'est-ce que tu as compris ?				
		n	Euh....				
40		p	Qu'est-ce qu'elle permet cette carte ?				
		n	En fait... Ne compte pas pour une action				
		p	Donc ça veut dire que ça ne compte pas...				

		n	Une action				
		p	Qu'est-ce que tu as compris d'autre ?				
		n	A défausser avec... Euh... Non... Avec les cartes trésor				
		p	Donc ça veut dire quoi ?				
		n	(Nour ne tient pas compte de ma question et continue à lire les intitulés de la carte) Jouer à tout moment.				
		p	Qu'est-ce que ça veut dire ça ?				
		n	Euh... Pffff... Je sais pas.				
50		p	Ca veut dire qu'on a le droit de jouer cette carte, si on l'a parmi nos... Nos cartes trésor... Hein, évidemment si on la pioche... Ca veut dire qu'on a le droit de la jouer quand on veut				
		n	Ohhhhh				
		p	Même si c'est pas notre tour de jouer. Par exemple si c'est moi qui joue, c'est à mon tour de jouer, tu peux très bien, si on voit qu'on est en difficulté et que y'a des risque qu'on perde l'héliport ou y'a des risques qu'on perde une des tuiles avec les symboles des trésors, tu as le droit de l'utiliser quand tu veux				
		n	Ohhhhh, trop bien !				
		p	D'accord ? Donc ça rajoute, ça nous rajoute une possibilité. Donc je vais les mélanger, je vais les mélanger avec les autres cartes trésor				
		n	Ohhhhh				
		p	D'accord ? Donc ça rajoute, ça nous rajoute une possibilité. Donc je vais les mélanger, je vais les mélanger avec les autres cartes trésor				
		n	Hein hein				
		p	Ok...donc on...				
		n	Moi je m'occupe des cartes encore...				
60		p	Donc tu t'occupes de quoi ? Des cartes inondation ?				
		n	Hein				
		p	Ok...				
4,52		n	Je les avais fait la dernière fois.				
		p	Tu les avais fait la dernière fois, donc là tu fais ça				
		n	Oh oui je veux encore...				
		p	Et moi, je m'occupe euh... Du curseur ?				
		n	Hein hein				
		p	D'accord... Donc je pose ça				

			ici pour toi...				
		n	Et je m'occupe des cartes trésor, moi, quand même...				
70	5,09	p	Non , je vais m'en occuper aujourd'hui.				
		n	Quand même quand c'est à l'envers (Nour évoque le fait que les cartes inondation ne soient pas toutes dans le même sens)				
		p	Je vais m'en occuper aujourd'hui... C'est pas très grave si c'est à l'envers...				
		n	(Nour continue à remettre toutes les cartes inondation dans le même sens) Bah dis donc c'est bizarre, c'est à l'envers				
		p	Nour ? Arrête toi. Tu eux t'arrêter là ? Non tu ne t'arrêtes pas, je prends les cartes. Pose les cartes. Arrête toi. Ecoute moi... Pose... Nous jouons toujours avec le...				
		n	Pilote				
		p	Avec le pouvoir du pilote. Rappelle-moi le pouvoir du pilote. C'est quoi ?				
		n	C'est qu'en fait, on peut sauter d'une tuile à l'autre. Qu'on peut s'envoler.				
		p	On peut s'envoler... Combien de fois par tour ? Combien de fois par tour ?				
		n	Une fois.				
80		p	Une fois seulement. Choisis aujourd'hui a couleur de pion.				
		n	Alors...Moi je vais prendre, bah euh... Pour changer, je vais prendre, mmmmm.... Le noir (J'installe les tuiles de l'île interdite pour démarrer le jeu)				
		p	Tu prends le noir aujourd'hui.				
		n	Et toi ?				
		p	Mmmmm...				
		n	Il en faut deux ici... Il en faut deux en haut... Bah dis donc, tu vas vite.				
		p	Parce que j'ai l'habitude. Tu as choisi le noir ?				
		n	oui				
		p	Alors euh... Moi je sais pas... Ah tiens, j'ai envie de prendre le vert aujourd'hui.				
	7,13	n	Ah bah, tu l'as déjà pris la dernière fois, au premier tour.				
90		p	A la première partie ? Ah bah tant pis.				
		n	Ca changera...				

		p	Je vais prendre le vert					
		n	Comme ça c'est mieux.					
		p	Alors.... Le vert, je démarre ici... A la forêt, à la porte de cuivre.					
		n	Et moi, je dépare... Euh... La porte de fer. Oh juste à côté de toi, trop bien.					
		p	Juste à côté de moi, oui					
		n	Donc ça veut dire que je vais pouvoir te donner une carte trésor, vue qu'on est à côté. Ah non, il faut être sur la même tuile, pour donner une carte trésor					
		p	Exact, il faut être sur la même tuile, pour donner une carte trésor. Ouais					
		n	La porte de cuivre et moi, la porte de fer					
100		p	Rappelle-moi très rapidement... Attention, je te pose une question précise, je veux une réponse précise. Comment on gagne le jeu ?					
		n	Si on récupère tous les trésors et qu'on réussit à s'échapper.					
		p	Par où ?					
		n	L'héliport					
		p	D'accord. Parfait, c'est précis, c'est clair. Attention, je te repose une question précise, je veux une réponse précise. Qu'elle est la première manière de perdre le jeu ?					
		n	Quand le curseur, il... il est... il est rendu à la tête de mort.					
		p	Parfait. Comment est-ce qu'on... Deuxième manière de perdre le jeu ?					
		n	Quand les deux tuiles avec les deux symboles, bah... Elles sont complètement dans l'eau (Nour montre en même temps un exemple en retournant deux tuiles avec le même symbole)					
		p	C'est à dire inondées ou disparues ?					
		n	Disparues					
110		p	Disparues. Très bien. Du coup, on ne peut plus récupérer le trésor. Parfait. Attention, précisément, troisième manière de perdre le jeu ?					
		n	Euh....					
		p	C'est l'une des choses à laquelle il faut qu'on fasse attention.					
		n	Si on perd l'héliport.					
		p	Si on perd l'héliport, on ne					

			peut plus quitter l'île, donc on a perdu. C'est bon ?					
		n	Hein hein					
		9 p	C'est parfait, c'est très précis. Je te donne donc tes deux cartes, pour démarrer. Je te laisse peut-être positionner les trésors comme tu as envie autour de l'île interdite.					
		n	A côté					
		p	Comme tu veux.					
		n	Ici je mets la... (Nour positionne un trésor entre plusieurs tuiles, au milieu de l'île)					
120		p	Non , par contre là on va être gêné... Il faut vraiment que ce soit sur les extérieurs. Sinon on va être gêné (Nour positionne le trésor comme demandé). Ok la pierre sacrée... Si tu veux... Ok... Tu les mets les uns à côté des autres.					
	9,3	n	Ah non, je mets ici... celui-là là... et moi je les mets dans tous les côtés					
		p	D'accord...					
		n	Alors (Nour change les trésors de place à plusieurs reprises)					
		p	Euh Nour, tu vas changer... Tu vas pas changer dix fois					
		n	Voilà...					
		p	C'est bon, tu t'arrêtes là-dessus ?					
		n	Pourquoi, on entend du bruit quand on le pose (parle d'un des trésors)					
		p	Oui, c'est comme ça... On y va ?					
		n	oui					
130		p	On se concentre ?					
		n	C'est en plastique, ça fait du bruit ça (observe en le manipulant le trésor)... Alors euh... Je commence					
		p	Non , ça commence par les cartes trésor... On se concentre ? On y va ?					
		n	Oui					
		p	Je te donne tes deux cartes trésor					
		n	Ohhhh (la première carte est une carte montée des eaux)					
		p	Je ne peux pas te donner une carte inondation (carte montée des eaux) au début. Voilà... Donc je remélange... Je me donne les deux cartes trésor... Je ne peux pas avoir de carte inondation (carte montée des					

			eaux) non plus au début				
		n	Moi j'ai...				
		p	Non, elles doivent être posées à l'envers (tas de cartes inondation). D'accord... Regarde ce que j'ai, regarde ce que tu as.				
		n	Alors, je commence ?				
140		p	Six îles.				
		n	Ah non deux.				
		p	Non, au début du jeu, c'est six.				
		n	Le pont des abîmes... Le palais des marées... Là...				
		p	Vas-y				
		n	Héliport... Le temple de la lune... là... Attends... J'en ai quatre...				
		p	Hein hein				
		n	Le lagon perdu... Cinq (en chuchotant)				
		p	Tu es à cinq				
		n	Attends... un, deux, trois, quatre, cinq (en chuchotant) oui... Le palais de corail.				
150		p	Alors... Regarde bien, regarde bien les cartes... Regarde bien les tuiles aussi qui on été inondées				
		n	Hein hein				
		p	Qu'est-ce que tu observes ?				
		n	Le palais des marées				
		p	C'est à dire ?				
11,45		n	Avec ces symboles là.				
		p	oui, d'ailleurs les deux... Regarde... Les deux tuiles avec le symbole du calice de l'onde, sont inondées. Tu as vu ?				
		n	Hein hein				
		p	Qu'est-ce que tu observes d'autre ?				
		n	J'observe aussi euh... La caverne du brasier				
160		p	Je comprends pas...				
		n	La caverne des ombres et la caverne du brasier, avec ce symbole là.				
	12,15	p	Ah tu fais, tu regardes par rapport à la carte que tu as (Nour possède une carte trésor cristal ardent). C'est pas ça ma question... C'est pas, ce n'est pas par rapport aux cartes que tu as... C'est par rapport aux tuiles que tu as inondées. Qu'est-ce que tu observes ? Moi j'observe que les deux tuiles où il y a le symbole du calice de l'onde sont inondées.				

			Donc attention, il faut qu'on y fasse attention.				
		n	Oui, parce que la dernière fois, on avait perdu				
		p	Ok, qu'est-ce que tu observes d'autre dans les tuiles que tu as retrouvées ?				
		n	J'observe aussi le temple de la lune				
		p	Le temple de la lune est inondé. Le temple de la lune, il a le symbole de la pierre sacrée. Donc attention. Quoi d'autre ?				
		n	J'observe aussi l'héliport				
		p	L'héliport est inondé... Si jamais l'héliport disparaît, on a perdu... Effectivement, donc attention... Ok... Tu commences ou je commence ?				
		n	Trou, trou... Celui qui fera au bout de deux... Un, deux... C'est moi !				
170		p	Alors pose tes cartes devant toi, ok... Tu es le noir... Tu peux t'avancer... Réfléchis, tu as trois actions à faire... Réfléchis bien...				
		n	(Nour commence son tour de jeu)... Deux, trois... Parce que moi, je vais surveiller ces deux là. Euh... Non, c'est pas ce que je voulais faire...	H1		parce que ; je ; vais ; non	Milieu
		p	Alors c'est pour ça que je te dis, qu'il faut réfléchir...				
		n	Mmmm...				
		p	Prends ton temps.				
		n	C'est bon... un...				
		p	oui				
		n	deux...				
		p	Non, tu n'as le droit de te déplacer en diagonal. Recommence ton tour de jeu.				
		n	Alors... Un... Deux... Trois... trois...	H1			
180		p	Bah... T'as rien fait ? Tu t'es déplacé seulement.				
		n	En fait je me suis déplacé pour surveiller l'héliport	H1		pour	Lien avec règle stratégique : « assécher l'héliport » Milieu
		p	Et pourquoi tu ne l'assèches pas ?				
		n	Bah j'allais l'assécher.				
		p	Mais pourquoi tu ne le fais pas ?				
		n	Bah... je...				
		p	Je comprends pas... Tu as fait tout le tour... C'est tout. Tu				

			peux pas faire autre chose ?					
		n	C'est bon j'ai trouvé.					
		p	Alors... On recommence...					
		n	Une... Deux... Trois... Je surveille l'héliport... Je...					
190		p	Je comprends pas ce que tu as fait.					
		n	En fait ce que je voulais, c'est assécher l'héliport, pour qu'il soit pas perdu.				Justification	Milieu
		p	On est d'accord... Donc c'est, c'est une très bonne idée... Mais c'est quoi notre pouvoir ? (Car Nour a utilisé toutes ces actions pour se déplacer de tuile en tuile)					
		n	Pichhhhh (Nour imite le bruit d'un vol)					
		p	Alors pourquoi tu l'utilises pas ? Pourquoi tu te déplaces ?					
		n	Ohhhh					
15,08		p	Tu perds des actions !					
		n	Bah oui					
		p	Bah alors réfléchis... Tu réfléchis pas aujourd'hui.					
		n	Euh... (Nour recommence une nouvelle fois son tour de jeu)					
200		p	Un... Tu t'envoles. Deux... Tu assèches l'héliport.					
		n	Et... Euh... Je m'arrête à deux.					
		p	D'accord. Tu t'arrêtes à deux... Très bien... C'est bon, je te donne les deux cartes ?					
		n	Hein hein					
		p	Une carte du calice de l'onde... Montée des eaux					
		n	Ahhhhhhhh... Toujours au niveau deux.					
		p	Non (Nour veut retourner les cartes inondation du tas), donc là, ces cartes là, on les mélange...					
		n	Y'a l'héliport peut-être là	H2	Fausse croyance 1 ^{er} ordre	Peut-être	Nour émet une hypothèse	Milieu
		p	Non l'héli... Ils sont là dedans là. C'est les cartes que l'on a piochées. Tu poses les cartes, voilà... Je repositionne les cartes que l'on a déjà tirées ici et tu en pioches seulement deux. Nous sommes sur le deux (curseur des montées des eaux)					
		n	Le lagon perdu... Uffffff					
210		p	Il disparaît... Je peux avoir la carte s'il te plaît ?					

		n	Héliport... C'est pour ça que j'ai asséché parce que j'ai pas voulu qu'il soit perdu.	H1		c'est pour ça ; parce que	Justification en lien avec règle stratégique	Milieu
		p	Bah euh... Tu as très bien fait. A moi de jouer.					
		n	A toi.					
		p	Alors on a dit tout à l'heure, qu'il faut assécher l'héliport en priorité... C'est ce que tu as fait. Et il faut assécher les tuiles avec le symbole des trésor. Donc il faut absolument, que...					
		n	Celui-là et celui-là...					
16,5		p	Que l'on sauve euh... Ceux avec le calice de l'onde. Alors moi je vais faire... Je suis là-bas... Je m'envole					
		n	Pichhhhh (Nour imite le bruit d'un vol)	H2	Attention conjointe			Milieu
		p	Jusqu'ici... La caverne du brasier... Et donc, j'ai fait un... Deux... L'héliport (assèche)					
		n	Hééééééé					
220		p	Trois... Le palais de corail					
		n	Tu as fait à ma place... J'avais dit que je faisais l'héliport moi...					
		p	Tu peux très bien faire autre chose. Ahhh, un sac de sable (première carte trésor piochée)					
		n	Trop bien !					
		p	Et ... Une statue du zéphir...					
		n	T'en as quatre.					
		p	Mon tour est terminé, tu peux tirer deux cartes inondation.					
		n	Le palais de corail					
		p	Tu peux poser la carte					
		n	Le temple de la lune.	H1				
230		p	Il disparaît.					
		n	Au moins, il en reste un.	H1			Lien avec règle stratégique : « assécher tuile avec les symboles de trésor »	Milieu
		p	Il est où ? Celui qui reste...					
		n	Le temple du soleil	H1				
		p	D'accord. Donc le temple du soleil, attention...					

		n	Il faut le garder	H1			Lien avec règle stratégique : « assécher les tuiles avec les symboles de trésor »	
		p	Il faut le garder absolument. C'est à toi de jouer					
		n	Alors...					
		p	Réfléchis... Tu es là, sur la forêt pourpre... Réfléchis aux actions que tu peux faire et dans quel ordre tu les fais.					
		n	Pichhhhh (Nour imite le bruit d'un vol) un...					
240		p	Hein hein... oui					
		n	Deux... Euh non. Un...					
		p	Un... Tu t'envoles.					
		n	deux...					
		p	Deux... Tu assèches le palais de corail					
		n	Et euh... Ohhh bah le tableau dis donc...					
		p	Oui je vais le décaler pour pas que ça te gêne. Vas-y. Un... Tu t'es envolé					
		n	Je m'arrête à deux.					
		p	Deux... Tu as asséché le palais de corail...					
		n	Je m'arrête à deux					
250		p	Tu t'arrêtes à deux... Je te donne deux nouvelles cartes ? La statue du zéphir... Et une autre statue du zéphir...					
	18,51	n	Un, deux, trois, quatre, cinq... Anhhhhhh, plus qu'un et je m'en défausserai d'une.					
		p	A moi... Euh... Non pour terminer ton tour de jeu, tu dois tirer deux cartes inondation.					
		n	Palais des marées					
		p	Une deuxième...					
		n	Le pont des abîmes...					
		p	Et bah dis donc ces deux tuiles disparaissent.. Le palais des marées et le pont des abîmes... C'est à moi de jouer...					
		n	oui. Au moins, surtout, moi j'ai deux cartes, et toi t'en a une du zéphir. Moi je vais t'en donner deux...	H2	se met à ma place	moi ; j' ; toi ; t'en ; donner	triade entre elle, l'autre et l'objet / Coopération	Milieu
		p	Et bin... On va plutôt faire l'inverse					
		n	Quoi					
260		p	Parce que c'est à moi de jouer, et je suis sur la même tuile que					

			toi... Donc je peux très bien, moi, te la donner!					
	19,45	n	Mmmmm... Euh... Est-ce que tu as donné aussi les bacs de sable? Les sacs de sable?					
		p	Euh... Non on peut pas les donner.					
		n	Ohhhh					
		p	On donne que les cartes de trésor... Alors... Je te donne une statue du zéphir...					
		n	Euh... Il va falloir que je m'en défausse une.					
		p	Alors réfléchis					
		n	Un, deux, trois, quatre, cinq, six.					
		p	Qu'est-ce qui serait intéressant de défausser?					
		n	(Nour choisit une carte trésor à défausser) Parce que j'en ai qu'une.					
270		p	Ok					
		n	Il faut que j'ai...					
		p	Donc j'ai fait un tour de jeu					
		n	Il faut immédiatement que j'ai un bac de sable. Immédiatement que j'ai un bac de sable.					
		p	Un sac de sable					
		n	Oui					
		p	Alors...					
		n	Mais en fait, ça sert à quoi le sac de sable?					
		p	A quoi ça sert... Tu l'as lu tout à l'heure.					
		n	Ah... En fait, en fait, mmm... Il ne compte une action, ça compte pas une action (Nour lit ce qu'il y a écrit sur la carte)					
280		p	Tu as dit à quoi ça sert.					
		n	Et ça être à défausser les cartes.					
		p	A quoi ça sert? Tu ne réponds pas à cette question... A quoi ça sert?					
		n	Euh... Je sais pas.					
		p	C'est écrit ici, en noir					
		n	Assécher n'importe quelle tuile de l'île					
		p	Assécher n'importe quelle tuile de l'île. Donc ça permet par exemple, si le temple du soleil est inondé et qu'il est en danger et que je suis très loin... En utilisant cette carte là, je peux l'assécher.					
		n	Ohhh trop bien!					
		p	Donc ça peut nous sauver. Alors... J'ai...					

		n	Ca nous sauve					
290		p	J'ai fait une action					
		n	Une action					
		p	Je t'ai donné une statue du zéphir, tu te rappelles?					
		n	Oui					
		p	Et donc je suis là euh... Ce que je vais faire, moi, c'est que je vais m'envoler, je suis le vert, je vais m'envoler ici, pour être un peu près du reste... Et j'y vais... Je m'arrête là... J'y vais euh... Deux cartes pardon. Ahhhh ça c'est bien ça, une pierre sacrée. Ohhhh (une deuxième carte pierre sacrée est tirée)					
		n	Quatre!	H2	Attention conjointe			
		p	Super!					
		n	Après, il va falloir que tu déplaces pour avoir la pierre sacrée	H2	se met à ma place	Après ; tu ; pour	Anticipation	Milieu
		p	Yes. Euh...					
		n	Pourquoi tu dis Yes? Tu aimes bien parler en anglais.					
300		p	Euh... J'ai fini mon tour de jeu, il faut que tu retournes deux cartes inondation.					
		n	Les dunes de l'illusion. La caverne des ombres. Ah ah ah ah ! (rires exagérés)					
		p	A toi de jouer. Réfléchis, à ce que tu peux faire.					
		n	Pichhhhh... Un...					
		p	oui					
		n	Deux...					
		p	Oui					
		n	Trois... Je vais ici, je vais rester avec toi. Parce que j'ai sauvé ton île.					
		p	Ouais mais celle-là, tu aurais pu l'assécher.					
		n	Mais je vais l'assécher.					
310		p	Mais tu aurais pu le faire à ce tour de jeu là. Regarde...					
		n	Mais alors je reprends...					
		p	Non... C'est pas comme ça qu'on fait les tours de jeu... Qu'est-ce qui était inondé? Ca... (On reprend le tour de jeu au début) Regarde bien... Comment est-ce que tu peux jouer pour assécher les deux? Réfléchis... Comment tu peux faire pour assécher les deux?					
		n	Mmmmm... Pichhhhh (Nour fait voler son pion)					
		p	Ah là tu peux en assécher qu'une. Non, sinon tu es à					

			quatre, ça marche pas... Si tu t'envoies ici, ça marche pas. Où est-ce que tu peux t'envoler pour assécher les deux? (Nour propose...) Non, tu n'as pas le droit d'assécher en diagonale. (Nour refait une proposition de déplacement pour assécher les deux tuiles au même tour de jeu). Voilà t'es à deux... Non, t'as pas le droit de te déplacer en diagonal. Trois... Et tu as toujours pas assécher les deux ...				
		n	Ohhhh bah quand même hein!!! (Nour s'énerve)				
		p	Je te montre... Je te montre?				
		n	Arrête de faire...				
		p	Tu as le droit de te déplacer sur une île inondée... Hein... Tu as le droit d'assécher une île où tu es par exemple.				
		n	Hein hein				
320		p	Donc, tu peux te déplacer sur la caverne, un... Deux... Tu assèches cette caverne des ombres. Et trois, tu es juste à côté (Nour assèche la deuxième tuile)... Voilà... Pour assécher les dunes de l'illusion. Bravo.				
	24,32	n	Pourquoi?				
		p	Bah ça permet d'assécher les deux îles. Et je te donne deux nouvelles cartes.				
		n	Tahhhhhhh				
		p	Montée des eaux. Nous passons à trois. Non, c'est pas celles-ci qu'il faudra que tu retournes, c'est celles-là. Remets ton masque sur ton nez				
		n	Est-ce qu'il est joli mon masque?	H3			
		p	Oui				
		n	J'en ai fait un nouveau	H3			
		p	Aller c'est parti, trois îles.				milieu
		n	Il est lavable trois fois.	H3			
330		p	Trois îles.				milieu
		n	Les dunes de l'illusion.				
		p	Un				
		n	Le palais de corail				
		p	Deux				
		n	Là où on est, là.				
		p	La caverne des ombres?				
		n	oui				
		p	Trois... Ok				
		n	Ihiiiihiiiih Ahahahahah				

340		p	Tu poses les cartes. A moi de jouer?					
	25,35	n	Ok					
		p	Alors... Je réfléchis...					
		n	Désolé, mais moi, ce qui y'a un peu trop petit					
		p	Attends... Je réfléchis...					
	23,45	n	Ohhh... J'ai une idée	H1		j'	interaction pour coopérer	Milieu
		p	Attends... Je suis entrain de réfléchir... Regarde... Le palais de corail, il est tout seul, il est en danger... T'es d'accord?					
		n	Utilise ton bac de sable	H2	Attention conjointe		Proposition d'action	Milieu
		p	Mon sac de sable					
		n	oui					
350		p	D'accord, alors je l'utilise... Ca compte pas pour une action, hein... Ca permet d'assécher ça... Donc je suis à zéro.					
		n	Alors...					
		p	Ensuite, je fais...					
		n	Les dunes de l'illusion...					
		p	Je fais, un... J'assèche la caverne des ombres. Deux...					
		n	Qu'est-ce qu'ils font d'aussi bruit!					
		p	Deux... Je m'envole...					
		n	Ok, tu te mets ici	H2	Attention conjointe	Ok ; tu ; ici		Milieu
		p	Et trois... Comme j'ai, j'ai les quatre cartes					
		n	Mais nonnnnn...	H1			Manifeste son opposition	
360		p	Pierre sacrée					
		n	Parce que tu pourrais assécher les dunes de l'illusion	H1		parce que ; tu	Justification	Milieu
		p	Bah oui, mais je récupère un trésor					
		n	oui					
		p	Et on a la pierre sacrée. Et j'ai fini mon tour de jeu					
	26,42	n	Donc maintenant deux cartes					
		p	Non, d'abord les cartes trésor... Ah... (première carte piochée)					
		n	Bahhhh					
		p	Non, ça m'intéresse pas, on vient de le récupérer (deuxième carte trésor piochée). C'est bon, là on est à trois.					
		n	Héliport!!					
370		p	Héliport, une...					
		n	Le marais brumeux					

	27	p	Trois... Euh, deux... Pardon				
		n	La porte d'argent... Regarde, tu vois, on en a bien trois... La porte d'argent...				
		p	Oui, oui je la cherche... Ici...				
		n	Trois plus trois, égal six				
		p	A toi				
		n	On a six cartes au total				
		p	A toi... Euh... Zut, je me suis trompé de pion				
		n	Un... Deux...				
380		p	Pourquoi tu me donnes ça?				
		n	Trois.. Parce que moi, j'ai pas envie, j'ai pas envie de me défausser d'une carte. Par exemple, sac de sable. Donc c'est pour ça que je te donne une carte... Maintenant j'en ai quatre au total				
		p	Bah oui, mais pourquoi tu me donnes une statue du zéphir?				
		n	Bah parce que on a pas encore récupéré				
		p	Bah oui mais là, tu en avais trois... Il ne t'en manque plus qu'une, alors que là, là si tu t'en enlèves une, tu en as plus que deux...				
		n	(Nour reprend sa carte et effectue une nouvelle action) Trois... Moi j'en ai... Parce que là j'en ai deux, là j'en ai trois maintenant...				
		p	Je comprends pas ce que tu as dans la tête... Il faut que tu m'expliques ce que tu as dans la tête. Je comprends pas				
		n	En fait c'est que ...				
		p	Je comprends pas pourquoi tu fais ça				
		n	Je te donne cette carte avec ce symbole, parce que en fait, bah c'est toi qui va le récupérer... Moi, moi je vais récupérer, euh...Ce trésor là				
390		p	La statue du zéphir?				
		n	oui, parce que... Parce que c'est de l'or, et en plus j'adore l'or moi.	H3			
		p	Ok, Euh...				
		n	Et qu'est-ce qu'il y a écrit là? (Nour manipule et observe le trésor et remarque des inscriptions dessus) C'est une vraie langue ou quoi?	H3			
		p	Je...Mais qu'est-ce que... Pourquoi... Pourquoi tu viens me donner ça? Je comprends pas.				
		n	Est-ce que c'est une vraie langue?	H3			

		p	Je... Attends, moi je suis entrain, je ne suis pas entrain de... De me... De m'attarder sur le... La pièce... On pourra regarder tout à l'heure. Je suis entrain de m'attarder sur le jeu et la manière dont tu joues. Pourquoi, pourquoi tu me donnes une carte? Je comprends pas.						Contrat
		n	Parce que en fait, c'est toi qui vas récupérer euh...						
		p	Ouais, mais ça aurait pu être toi tout à l'heure. Pourquoi tu me la donnes? T'étais là là. Pourquoi est-ce que tu viens là et que tu me donnes une carte? Je comprends pas.						
		n	Mais parce que euh... Moi je préfère euh... Récupérer ce trésor						
400		p	D'accord, bon... Très bien, donc tu me donnes une autre carte, ok... T'as fini ton tour de jeu?						
		n	oui						
		p	Très bien... Euh non, d'abord ça						
	29,4	n	Oh... Uhhhhhhhh						
		p	Tu es à six cartes. Il faut que tu te défausses d'une carte						
		n	Euh...						
		p	Bah euh... Moi je comprends rien. Alors, vas-y... Fais, fais, parce que moi je comprends pas ce que tu fais... Tu me la donnes pas, elle s'en va						
		n	Ouais... Anhhh, j'ai un petit sac de sable, trop bien!						
		p	Et tu peux retourner trois nouvelles îles.						
		n	Le jardin des murmures. La porte de bronze.						
410		p	Oui						
		n	Juste à côté. Le rocher fantôme						
		p	A moi...						
		n	Plus trois, ça fait huit.						
		p	Alors moi... On a dit tout à l'heure, qu'il faut absolument faire attention à l'héliport... Parce que tout à l'heure à ton tour de jeu, t'as pas du tout fait attention à l'héliport. Et assécher les tuiles avec le symbole des trésors. C'est ce qu'on a dit la semaine dernière						
		n	Hééééééé. Si je pourrais...						
		p	Donc c'est à moi de jouer. Je m'envole, je fais un...						
		n	Assèche pas						

		p	Deux...					
		n	Ohh bah j'allais le faire moi					
420		p	Et trois... Oui mais ça, c'est à utiliser vraiment quand on est en danger (la carte sac de sable). Pour l'instant, on est pas en danger					
		n	Bah si! L'héliport!					
		p	Bah non parce que j'ai, j'ai pu le faire avec mon tour de jeu. Et je récupère deux nouvelles cartes trésor... La statue du zéphir et le cristal ardent. C'est pas mal ça. Et on y va, trois nouvelles îles pour finir mon tour de jeu.					
		n	La forêt pourpre... La caverne du brasier					
		p	La caverne du brasier					
		n	Le temple du soleil. Anhhhhh					
		p	C'est bon... Trois, hop... T'es pas concentrée Nour, ça va pas aujourd'hui là. T'es pas concentrée					
		n	Alors je commence... Donc... J'utilise mon sac...	H1				
		p	Pourquoi?					
		n	J'utilise mon sac de sable.	H1				Contrat
430		p	Pourquoi?					
		n	Pour le temple du soleil	H1		pour	Justification	Contrat
		p	T'es dessus, t'as pas besoin t'es dessus.					
		n	Donc je vais utiliser pour la caverne du brasier. Euh non. Ah non, je vais pas l'utiliser en fait	H1		donc ; en fait	Nour change d'avis	Contrat
		p	Regarde, regarde ce que tu peux faire. Réfléchis, regarde où est ton pion. Qu'est-ce que tu peux faire avec tes actions?					
		n	Un... Deux... Trois...					
		p	Pourquoi tu fais ça? Pourquoi tu te déplaces?					
	32,42	n	Je me déplace pour assécher l'île, d'une certaine façon					
		p	D'accord, donc je te donne une règle du jeu, que je t'ai déjà donnée tout à l'heure. Tu peux assécher une île sur laquelle tu es, sans te déplacer. Est-ce que c'est bon? Est-ce que tu l'as dans la tête?					
		n	Une action...					
440		p	Une...					
		n	Deux actions...					
		p	Deux... Trois... Pourquoi tu fais ça?					
		n	Parce que j'ai, j'ai envie d'assécher aussi avec toi					
		p	D'accord.					

		n	Deux nouvelles cartes					
		p	Tu dois te défausser de quelque chose... (Nour choisit une carte à défausser) Ah moi je suis pas d'accord. Hey ça regarde, tu pourras me la donner, j'en ai deux là. Faut que tu la gardes, le cristal ardent, j'en ai deux moi... Déjà. Le sac de sable tu l'enlèves? Alors qu'est-ce que tu enlèves?					
		n	Je sais pas					
		p	Ahhhh... Regarde, réfléchis... Tu dois enlever quelque chose. Tu dois choisir. Tu enlèves une carte du calice de l'onde. Deuxième carte?					
		n	oui					
450		p	Assieds toi correctement					
		n	Ok					
		p	Montée des eaux... Alors je mélange le tas					
		n	Avance le curseur	H1/ H2	Attention conjointe		phrase impérative	Milieu
		p	Et je vais avancer le curseur. Mets, mets le tas ici, ce sera plus pratique pour moi					
		n	Oui parce que t'es là...					
	34,2	p	Là , il est loin... Attends, je décale les cartes ici, voilà, pour apporter de la place. Je monte le curseur, donc hop, comme on doit le faire. Et on est toujours à trois.					
		n	Temple du soleil					
		p	Le temple du soleil. Une...					
		n	Héliport !					
460		p	Deux...					
		n	La caverne des ombres... Ihhhhhh encore une fois !					
		p	Trois...					
		n	On est encore inondé					
		p	Très bien... C'est bon ?					
		n	On est à trois					
		p	Tu... poses le tas. C'est à moi de jouer.					
		n	Ohhhhh (Nour baille et pose sa tête sur la table), j'ai envie de dormir...					
		p	Alors...					
		n	J'ai pas fermé un œil de la nuit					
470		p	Moi, j'ai bien envie de te donner... c'est à moi de jouer hein... J'ai bien envie de te donner une carte de la statue du zéphir, pour que tu en aies quatre. Mais tu dois te défausser d'une carte, ou					

			utiliser une carte.					
		n	Mmmm mmmm...					
		p	Ah bah... Tu la défausses, tu me la donnes pas hein...					
		n	Mmmmm mmmmm mmmmm mmmmm					
		p	Donc tu la défausses ?					
	35,45	n	Oui parce que j'ai envie de garder ces cartes là.					
		p	D'accord					
		n	Je la défausse pour... (inaudible)					
		p	Alors je t'ai donné une carte, une action... Attends, une action. Deux, j'assèche l'héliport					
		n	Mmmm et la notre ? Les deux sont inondées, on est en danger !					
	480	p	Ouais, trois... Ouais mais là celui-là, il est en danger, hein. Ok... C'est fini, trois...					
		n	Moi je vais utiliser mon sac de sable pour le sauver.					
		p	C'est bon ? Je peux ?					
		n	Ok					
		p	Alors... Un calice de l'onde... et un autre calice de l'onde... Et on y va					
		n	Attends					
		p	Trois nouvelles îles					
		n	Un, deux, trois, quatre, cinq, ça va...					
		p	Il faut trois nouvelles îles, c'est parti					
		n	Porte argent					
	490	p	Ca disparaît... Attends, il me faut la carte, puisque l'île disparaît. Ensuite...					
		n	L'île de l'illusion					
		p	Oui... Inondée. Trois...					
		n	Marais brumeux					
		p	Disparaît. Je peux avoir la carte des marais brumeux s'il te plaît ? Merci. Et tu peux poser la carte ici. C'est à toi de jouer.					
	37,15	n	Moi alors, je vais utiliser mon sac de sable, pour assécher le temple du soleil.	H1		alors... pour	règle stratégique	milieu
		p	Ok					
		n	Il est en danger	H1			Justification	milieu
		p	Donc ça ne compte pas comme une action. Tu es à zéro, alors vas-y... Deux, euh une pardon. Une, tu te déplaces. Deux, tu récupères le trésor. Ok. Trois, est-ce que tu fais quelque chose ? Trois, tu assèches, ok.					

		n	J'assèche parce que y'a plus de tuiles, deux îles en fait.				
500		p	C'est bon ? Ca t'intéresse ? (première carte trésor piochée)				
		n	Non !				
		p	Donc voilà, tu retournes trois îles				
		n	La caverne du brasier				
		p	Vas-y, retourne les, parce que je suis entrain de mélanger. Nour, Je viens de te dire...				
		n	Le rocher fantôme				
		p	Retourne les, je suis entrain de mélanger. Le rocher fantôme disparaît ?				
		n	oui				
		p	Ok. Donc t'es à deux ?				
		n	oui				
510		p	Ok troisième...				
		n	Le jardin des murmures				
		p	Fais-voir... Le jardin des murmures... Fais-voir... là c'est où ?				
		n	Je suis là !				
		p	Ah c'est là				
		n	Non, je suis dessus.				
		p	Ah non, c'est le jardin des hurlements. Tu es dessus, ok, merci. A moi de jouer.				
		n	Hop je me mets ici, hop !				
		p	Hein hein.				
		n	Moi je vais dormir pour l'instant.				
520		p	Mmmmm... Alors moi... Pffff... je vais faire, un... Et tiens, je te donne deux cartes				
		n	Ihhhhh (rire)				
		p	Deux et trois. Et je récupère... Mon tour de jeu s'arrête hein... Aller, on se concentre sur le jeu, ne t'occupes pas du bruit qu'il y a dehors. Tu es prêtes ? J'ai mes deux cartes. Anhhhhh, j'ai pas de chance, montée des eaux ! J'aurais bien aimé récupérer un trésor. Et on est toujours au niveau trois, Nour. C'est parti, tu retournes trois nouvelles cartes inondation.				
		n	Les dunes de l'illusion.				
		p	Fais-voir. Mets la carte ici. Ah... L'île disparaît... Merci... C'est quoi ?				
		n	Le jardin des murmures				
		p	Ahhh disparaît ! Alors... On est ici				
		n	Ohhh bah on est dans l'eau (La tuile sur laquelle nous étions a disparu, nous devons				

			nager vers une tuile adjacente)					
		p	Où est-ce que tu nages toi ? Où est-ce que tu vas ? Tu es obligée de nager sur une île. Tu vas là ou tu vas là ?					
		n	Je vais là					
530		p	Alors moi, je vais aller sur l'autre île					
		n	Ihhhhhh (rire). On est juste en face					
		p	Une troisième île s'il te plaît... Dis-moi, je vois pas.					
		n	Héliport...					
		p	L'héliport ?					
		n	oui					
		p	Alors l'héliport est inondé. Ok, pose la carte. C'est à toi de jouer ! Regarde, c'est à toi de jouer, regarde ce que tu peux faire.					
		n	Un					
		p	oui, une, tu assèches l'héliport					
		n	Deux					
540		p	Deux, tu te déplaces					
		n	Trois					
		p	Trois, tu assèches...					
		n	Ton île					
		p	Mon île, la caverne du brasier					
		n	Parce que moi j'ai pas envie que tu sois dans l'eau.					
		p	C'est gentil. Je te donne deux cartes trésor ?					
		n	Hein hein. Ahhhhhhhhh (rire) Elle a plus de batterie, je crois... (la caméra s'est coupée)					
		p	Ah.					
		n	Ahhh donc c'est ça, elle a plus de batterie en fait. C'est parce qu'elle est fatiguée. Est-ce que vous l'avez chargée après les rendez-vous ? Vous me diras, est-ce que vous l'avez chargée après les rendez-vous ? Surtout non.					
550	42,03	p	Mmmm ça dépend.					
		n	Si tu as le temps					
		p	Et là normalement ce n'est pas le cas.. Le problème...					
		n	C'est quoi ?					
		p	C'est que j'ai pas de prise					
		n	Si y'en a une là-bas !					
		p	Oui mais je peux pas...					
		n	Ah oui, mais y'en a une autre en fait (la caméra se rallume). C'est ce bruit là, quand ça charge.					
		p	Ok... Euhhh je sais plus ce que tu as fait.					

	42,42	n	Mmmmmm en fait j'avais asséché l'héliport et ton île					
560		p	T'as fait deux... non t'as fait trois. Et donc je te donne deux cartes trésor... C'est ça ?					
		n	oui					
		p	un sac de sable					
		n	ihhhhhh					
		p	Et une statue du zéphir, est-ce que ça t'intéresse ?					
		n	Non !					
		p	Et donc nous sommes au niveau trois					
		n	Sac de sable, sac de sable, le sac de sable (en chantant) Sac de sable, sac de sable, le sac de sable					
		p	Nous sommes au niveau trois Nour. Tu dois retourner trois cartes inondation					
		n	Temple du soleil. Oh ça va si ça disparaît, c'est pas grave, hein, parce qu'on a le trésor					
570		p	Ah effectivement, ouais, t'as raison.					
		n	C'est pas grave si ça disparaît. La caverne du brésier					
		p	Du brasier ou des ombres ?					
		n	Du brésier					
		p	Brasier					
		n	Ahhhhh t'es sous l'eau					
		p	Ca fait deux...					
		n	Euh si c'est trois là regarde, un, deux, trois					
		p	oui mais ça c'était l'ancien tour, le tour d'avant... C'est quoi ?					
		n	La caverne des ombres					
580		p	La caverne des ombres					
		n	Je suis à côté, j'étais dessus et heureusement que j'ai sauté					
		p	Alors c'est à moi					
		n	Ok					
		p	Alors, moi je fais, un, deux et trois... D'accord ?					
		n	Ok					
		p	Ouais, t'es ok avec ça ?					
		n	hein hein hein.					
		p	Et je prends deux nouvelles cartes trésor... Alors une pierre sacrée, ça ne m'intéresse pas.					
		n	Non !					
590		p	une autre pierre sacrée, ça ne m'intéresse pas. Alors, on y va, c'est toujours à toi de gérer les cartes inondation					
		n	La forêt pourpre					
		p	Elle disparaît					

		n	C'est pas grave				
		p	Vas-y continue, deux...				
		n	Le palais de corail... Tssssss. Je vais utiliser le sac de sable à mon tour... La porte de bronze				
44,4		p	Où est-ce qu'elle est?				
		n	Là.				
		p	C'est à toi de jouer				
		n	Moi je vais utiliser mon sac de sable. Je vais prendre, je vais utiliser	H1		Action désajustée	
600		p	Bah t'as pas besoin, t'es juste à côté. Tu peux très bien le faire avec tes actions. Garde ça pour plus tard.				
		n	Mais euh... Je veux pas moi				
		p	Pourquoi tu veux pas ?				
		n	Parce que je, j'ai envie de faire plus d'action				
		p	Bah d'accord, imaginons tu veux faire plus d'actions. Quelles actions tu vas faire ? Avant de les faire, dis-les, dis- les. Qu'est-ce que tu vas faire ?				
		n	C'est que en fait, je vais...				
		p	Qu'est-ce que tu as envie de faire comme action ?				
		n	Je vais utiliser mon sac de sable				
		p	Ok				
		n	Pour le palais de corail				
610		p	Si tu veux... Après tu feras quoi ? Après tu feras quoi ? Si tu fais ça, après tu feras quoi ?				
		n	Bah euh... Je sau.... Je sauvera ces deux îles, au cas où.				
		p	Oui mais tu peux le faire sans utiliser le sac de sable. Tu peux le faire en te déplaçant.				
		n	un...				
		p	Et deux. Et comme ça, tu ne l'as pas utiliser. Tu l'as gardé pour plus tard. Non ?				
		n	Mais comment je vais faire en fait...				
		p	Comment tu vas faire quoi ?				
		n	Ah bah c'est bon (inaudible)				
		p	Je te donne deux cartes au trésor				
		n	hein hein				
620		p	Tu le prends ?				

		n	oui parce que toi, t'en as trois. Il t'en manque plus qu'une	H2	mes besoins	Parce que ; toi ; tu ; en ; t' ; manque ; qu'une	justifie son choix en se mettant à ma place pour que je récupère plus tard le trésor	Milieu
		p	D'accord, ok					
46		n	Donc je vais te la donner au tour prochain. Oui ! (deuxième carte trésor piochée)	H2	mes besoins	vais ; prochain tour	Anticipation d'action future	Milieu
		p	Ah t'as six cartes. Qu'est-ce que tu fais ? Ah bah finalement tu n'en veux pas.					
		n	Parce que tu en as une en trop en fait	H2	mes besoins			
		p	oui, j'en ai besoin que d'une finalement, donc tu as raison. Pour finir ton tour de jeu, tu retournes trois îles, trois cartes inondation. Alors qu'est-ce que c'est ?					
		n	Hurlement					
		p	Le jardin des hurlements ?					
		n	hein hein... Observatoire					
630		p	D'accord, et la troisième ?					
		n	Porte de fer					
		p	C'est où ?					
46,42		n	C'est là où je démarreeee (Nour prend un ton agacé) ! Elle est là !!! Bah voyons !! T'arrête pas de dire c'est où, c'est où !					
		p	Bah parce que c'est difficile de les trouver					
		n	Oh bah ça va !!!					
		p	J'ai besoin de ton aide. Alors c'est à moi de jouer ?					
		n	hein hein					
		p	Alors c'est à moi de jouer... Alors... Moi je vais faire euh... Je vais faire... Je vais faire ça, je vais m'envoler, un...					
		n	Mais pourquoi? Bah regarde ! On a déjà le trésor !					
640		p	Ouais mais quand même, pour les assécher quand même, pour qu'elles puissent rester dans le tas de jeu. Deux, et trois. Voilà, même si effectivement, on a déjà les trésors. Au moins comme ça je sauve ces îles là. Et j'ai fini mon tour de jeu. Alors... Ohhh, j'ai un sac de sable moi aussi, c'est super !					
		n	Deux !					
		p	Et une pierre sa, un cristal					

			ardent c'est super, je vais peut-être pouvoir te le donner au prochain tour moi				
		n	Attends... un, deux, trois, quatre, cinq				
		p	C'est bon. A toi de jouer. Euh... non excuse moi, trois nouvelles îles. C'est quoi ?				
		n	Falaise				
		p	J'ai pas compris				
		n	Falaise de l'oubli... Tour de guet				
	48,03	p	Trois, euh deux.				
		n	Porte de cuivre				
650		p	Cuivre ?				
		n	hein hein				
		p	C'est quoi ? C'est le vert ?				
		n	oui... C'est là où tu es				
		p	oui... A toi de jouer. Hey, tu peux pas, il faut que tu sois sur la même île que moi				
		n	Pichhhh				
		p	un, tu t'envoles. Deux, tu me donnes la carte				
		n	Il va falloir que tu t'en défausses une				
		p	Ok... Alors attends, je réfléchis... Celle-là je vais te la donner, c'est ça ?				
		n	hein hein				
660		p	Il faut que je te la donne. Donc je vais utiliser le sac de sable. Le sac de sable, je peux le faire quand je veux, hein. A jouer à tout moment. Euh bah euh... Je vais assécher euh... Je sais pas moi euh... Les falaise de l'oubli... Aller...				
		n	Euh... Ah bon ?				
		p	Très bien... J'assèche ça. Et donc euh... Je suis... T'es à deux. Qu'est-ce que tu fais en trois ?				
		n	mmmmmm				
		p	Tu es là				
		n	non je me suis trompée. C'est pas ce que je voulais faire. Je vais ici				
		p	Je comprends rien				
		n	un... Euh...				
	49,25	p	Hein ? Attends... Alors on recommence tout c'est ça ? On recommence tout ?				
		n	Non, tu la gardes !				
670		p	Ah bah non si je garde la carte, c'est que tu es là Nour, sinon c'est pas possible				
		n	Alors... Pichhhhh				
		p	Donc là t'es à deux. T'es à				

			deux. Tu ne peux pas t'envoler deux fois. Tu l'as déjà fait une fois pour me rejoindre. Trois, tu fais quoi ? (Nour effectue sa troisième action) Tu assèches, d'accord.					
		n	Parce que on est sur la tuile, on est tous les deux dans l'eau.					
		p	D'accord.					
		n	Mais moi, j'arrive à respirer dans l'eau, moi. J'ai appris à nager.	H3			Digression	
	50,1	p	Oui mais ça c'est, ça c'est toi. C'est Nour qui arrive à respirer dans l'eau et qui a appris à nager. Là on est dans le jeu	H3			Demande explicite de revenir au jeu.	Contrat
		n	Anhhhh					
		p	Attention... Et t'as le droit à deux nouvelles cartes. Je t'attends... Montée des eaux					
		n	Ahhhhhhh					
680		p	On passe au niveau quatre					
		n	Tsssssss					
		p	Et je mélange les cartes là					
		n	Il en reste encore euh... deux					
		p	Oui mais c'est celle-là que tu vas piocher. C'est pas celles qui restent, c'est celles que j'ai mélangées					
		n	Normalement, là au total, y'en a combien là ?					
		p	Donc là, tu vas en tirer quatre					
		n	Anhhhh					
		p	Quatre tuiles. On est au curseur, niveau quatre. Vas-y.					
		n	La porte de fer					
690		p	Elle est inondée					
		n	La caverne des brasiers					
		p	Alors moi je souhaite que tu te redresses. Soit tu le fais correctement, soit c'est moi qui le fais.					
		n	La caverne du brasier					
		p	Très bien...					
		n	Le palais de corail...					
		p	Trois					
	51,21	n	La porte de cuivre					
		p	Disparaît. A moi de jouer... Tu te redresses ! Alors un, je te donne					
		n	merci					
700		p	un cristal ardent, comme ça tu en as quatre					
		n	En plus j'adore ce...					
		p	Attentententends ! Deux... Je m'envole					
		n	et trois...					

		p	Et trois, je récupère le calice de l'onde				
		n	Au moins, il reste plus qu'un trésor à récupérer et on a gagné.				
		p	Ouais. Alors... (première carte trésor piochée)				
		n	Non !				
		p	Ca ne m'intéresse pas. Ah deuxième carte...				
		n	Non !				
710		p	Ca ne m'intéresse pas. Et on y va, on, tu retournes quatre nouvelles îles.				
		n	Caverne des ombres				
		p	oui deux.				
		n	le jardin des hurlements. Tiens.				
		p	Merci... Trois				
		n	La porte de bronze				
		p	Où elle est ?				
		n	Là !!!				
	52,38	p	Bah t'énervé pas.				
		n	Bah c'est là... C'est là où il y a le pion rouge				
720		p	Une quatrième, tu dois en mettre une quatrième. Nous sommes à quatre, je t'ai dit.				
		n	Euh... Bah... Bah non j'avais mis quatre				
		p	Bah non				
		n	Parce que euh... Le jardin des hurlements... Observatoire (quatrième carte inondation piochée)				
		p	Disparaît... Donc je récupère... Merci... C'est à toi de jouer				
		n	Ouhhhh... Pichhhh, un, je m'envole				
		p	Hein, hein				
	53,09	n	Deux, je récupère le trésor				
		p	Hein, hein				
		n	Parce que comme ça on aura... Ensuite on a plus qu'à aller sur l'héliport				
730		p	Bah il te reste une action				
		n	Je m'arrête				
		p	Bah tu peux te déplacer sur l'héliport! C'est juste à côté. (Nour déplace son pion sur la tuile de l'héliport et effectue donc sa troisième action) T'es à trois! Donc je te donne deux nouvelles cartes. Ca t'intéresse? (Nour répond négativement de la tête). Ca t'intéresse?				
		n	Pas du tout				

		p	Et tu retournes quatre nouvelles îles, parce que nous sommes au niveau quatre.				
		n	L'héliport				
		p	L'héliport... Un				
		n	Les falaises de l'oubli				
		p	Deux				
		n	Le tour de guet				
740	54	p	Disparaît... Je peux avoir la carte? Merci. Et on est à quatre?				
		n	Le temple du soleil. C'est pas grave si il disparaît parce qu'on a les trésors				
		p	Et quatre... Tu poses les cartes. A moi de jouer. Alors moi, je fais, un, je me déplace. Deux, je me déplace et trois... Touctouctouctouc (bruitage de l'hélicoptère)				
		n	On est arrivé!				
		p	On a gagné! Alors pour terminer. Attends, attends avant de bouger les cartes, tu te rappelles, on va remplir la feuille de route. Laisse les, laisse les trésors. Nous avons gagné ou nous avons perdu?				
	54,39	n	Nous avons gagné. Ca fait un "G"				
		p	Nous avons joué avec le pouvoir du pilote				
		n	oui				
		p	Nous avons joué , pour la première fois avec une nouvelle carte action, qui est le sac de sable				
		n	Hein hein				
750		p	D'accord... Nous avons démarrer la partie sur le niveau...				
		n	Deux				
		p	Novice. Combien nous avons tiré de cartes action, euh... de cartes inondation, pardon? Pose ta carte sac de sable et compte le nombre de petits traits où on a avancé.				
		n	Six				
		p	Six?				
		n	Bah oui				
		p	Un, deux, trois, quatre, cinq. Non tu ne dois pas compter celui-là, parce que celui-là, on était au point de départ. Tu comptes le nombre de carte qu'on a tirées. Un, deux, trois, quatre, cinq. Cinq cartes. Combien il reste de tuiles à la fin de la partie?				

		n	Dix, je crois... Attends... un, deux, trois, quatre (en chuchotant), si il y en a dix.					
		p	Y'en a dix					
		n	oups					
760		p	On a utilisé trois fois le sac de sable, je l'ai noté au fur et à mesure. Et on a échangé aujourd'hui, sept cartes					
		n	plus qu'avant					
		p	plus qu'avant, ouais					
		n	Avant c'était cinq cartes. Avant encore, six. Et maintenant, sept.					
		p	Alors... Pour terminer, avant de ranger le jeu. On avait mis la dernière fois, pour gagner, il faut faire attention à assécher l'héliport; il faut faire attention à assécher les tuiles avec le symbole des trésors. Qu'est-ce qu'on pourrait rajouter, qu'est-ce que je pourrais écrire? Regarde, regarde la feuille de route. Qu'est-ce qu'on a fait de plus aujourd'hui? (Nour montre du doigt) C'est-à-dire?					
		n	Le nombre de cartes inondation...					
		p	non, le nombre de cartes...					
		n	Le nombre de cartes trésor					
		p	Trésor... Donc qu'est-ce que je peux écrire pour qu'on gagne? Qu'est-ce qu'on pourrait essayer de faire la prochaine fois pour augmenter...					
		n	Avoir plus de cartes trésor					
770		p	Mmmm, regarde bien le tableau, c'est quoi ce chiffre là?					
		n	Avoir, avoir beaucoup de cartes trésor sur la feuille de route.					
		p	Ca veut dire quoi ici? C'est quoi cette euh... Cette case là? Qu'est-ce que je mets comme nombre ici?					
		n	On a euh... On a échangé beaucoup plus de cartes trésor					
		p	Donc. Qu'est-ce qui faudrait faire?					
		n	Echanger beaucoup de cartes trésor					
		p	Echanger beaucoup de cartes trésor (cette phrase écrite sur la feuille de route) D'accord. Donc là on a rajouté une autre chose à laquelle il faut penser pour augmenter nos chances de gagner. Ok?					

		n	oui					
		p	on s'arrête là aujourd'hui. Je te laisse, je te redonne la boîte, je te laisse ranger le jeu.					
		n	En fait c'est mieux quand on met les choses comme ça					
780	58,17	p	Non, on range le jeu correctement					

Annexe 13 : La transcription de la séance du 16-02-21

Tour de parole	minutes	personnes	transcription	Hypothèses	TDE	Indices langagiers	Analyse du discours	Contrat / Milieu
		p	J'installe le jeu aujourd'hui ?					
		n	Oui... Ah donc on jouera sac de sable avec...					
		p	oui... On continue à jouer avec le sac de sable... Avec la carte spéciale du sac de sable					
		n	Là, tu vois, y'a toutes les listes avec tout euh...les symboles (Nour évoque un encadré de la règle du jeu). La dernière fois, on a perdu celui-là. Celui-là on l'avait déjà perdu, c'est celui-là qu'on a perdu le deuxième. Du coup on avait perdu en plus.					
		p	Alors la dernière fois, tu ne parles pas de la semaine dernière. Tu parles de la semaine d'avant. Regarde, je te donne la feuille de route, où on a perdu.					
		n	Ah oui !					
		p	Le 2 février					
		n	Ah oui					
		p	La semaine dernière, on avait gagné					
10	1	n	Euh... PE... P, C, D, A Nour... Mais pourquoi il faut toujours que ce soit mon nom qui soit installé ! Ah béh pffff... C'est pas à l'envers normalement (parle des tuiles installées au hasard pour former l'île interdite), c'est comme ça... Ohhhhh Tu mets tout à l'envers, moi je mets à l'endroit					
		p	Pardon... C'est bon ?					
		n	Bah ça c'est à l'endroit, attends... Ohhh Béh					
	1,35	p	Bah tu mets, si je mets pas à l'endroit, tu les, tu les pivotes.					
		n	T'es sûr qu'au moins tu mets comme ça et moi je mets comme ça					
		p	C'est bon ? Tu mets face à toi si tu veux. C'est bon ? T'as ramené les...					
		n	Euh...					
		p	T'as fait pivoter ? Regarde celle-là tu peux la pivoter. Celle-là aussi je crois.					
		n	Et euh... Celui celle-là					

			aussi.					
		p	Ok					
20		n	Alors moi aujourd'hui, je vais prendre le noir.					
	2	p	Très bien. Question précise, réponse précise.					
		n	oui					
		p	Comment on gagne le jeu ?					
	2,05	n	Quand on a récupéré tous les trésors					
		p	Et ? Et ?					
		n	Et aussi euh...					
		p	On a récupéré tous les trésors. Et qu'est-ce qu'on a à faire quand on a récupéré tous les trésors ?					
		n	Et bah on doit aller à l'héliport pour s'échapper.					
		p	Très bien. C'est parfait. Comment est-ce qu'on perd le jeu ?					
30		n	Si l'héli.. Et bah si là quand on a la tête de mort					
	2,37	p	Quand on est à la tête de mort. Comment... La deuxième manière de perdre le jeu ?					
		n	Si euh... Les deux symboles... Si les deux tuiles avec le symbole du trésor ont disparu, on a perdu					
		p	Très bien. C'est parfait. Comment est-ce qu'on perd le jeu ?					
		n	Et...					
		p	Troisième manière de perdre le jeu ?					
		n	Si l'héliport, il disparaît					
		p	C'est parfait. Donc...					
		n	J'ai rien oublié					
		p	T'as rien oublié. Donc, pour... Pose les trésors. Autre question. Qu'est-ce qu'on a au fur et à mesure des parties que nous avons faites, qu'est-ce qu'on a décidé comme stratégie pour augmenter nos chances de gagner ? Regarde, on les a écrites pour être sûr de ne pas les oublier (feuille de route). Quelles stratégies...					
40		n	Assécher l'héliport					
		p	Première stratégie					
		n	Assécher les tuiles avec, avec le symbole des trésors					
		p	Deuxième stratégie					
	3,34	n	Euh... Non troisième là.					
		p	Oui					

		n	Assécher...				
		p	Non				
		n	Exiger				
		p	Echanger				
50		n	Echanger les cartes de...				
		p	Beaucoup de cartes...				
		n	Echanger beaucoup de cartes aux trésors				
		p	Voilà... D'accord ?				
		n	Euh...				
		p	C'est les stratégies qu'on a essayées...				
		n	Attends ! Alors euh... Est-ce que tu peux redonner les...				
		p	Non ! On... Pose. Et on comme à jouer.				
		n	Ahhhhh				
		p	C'est bon ? Tu as décidé aujourd'hui d'avoir le pion...				
60		n	Euh... Euh...				
		p	Noir tu m'as dit hein ?				
		n	Mmmmmm				
		p	Tu m'avais dit noir.				
		n	Cette fois-ci..				
		p	Ah tu changes				
		n	Je vais prendre, bah euh... Le gris.				
		p	Le gris, très bien, alors positionne toi sur la tuile où il y a le pion gris... Alors...C'est quoi ? La porte d'argent ?				
		n	Oui				
		p	Et moi aujourd'hui, tiens, je vais prendre le euh le jaune				
70		n	Alors c'est là que tu démarres				
		p	Porte d'or				
4,42		n	Oh poufffffffff toi t'es plus long que moi de l'héliport				
		p	Qu'est-ce que tu décides de gérer aujourd'hui ?				
		n	Ah bah c'est à moi de commencer				
		p	Non, qu'est-ce que tu décides de gérer aujourd'hui ?				
		n	Euh...				
		p	Tu gères le curseur ? Tu gères les cartes inondation ? Qu'est-ce que tu sou... Qu'est-ce que tu décides de gérer ?				
		n	Les cartes inondation				
		p	D'accord, tu fais les cartes inondation				
80		n	Aujourd'hui...				

		p	Je te rappelle notre pouvoir...				
		n	Le pilote				
		p	Le pilote, qu'est-ce que le pilote nous permet de faire ?				
	5,06	n	De s'envoler à n'importe quelle tuile				
		p	Combien de fois par tour?				
		n	Une fois				
		p	Très bien. Nous jouons aujourd'hui, comme la semaine dernière...				
		n	Avec les sacs de sable				
		p	Avec les sacs de sable. qu'est-ce que nous permet de faire le sac de sable ?				
90		n	D'assécher n'importe quelle île.				
		p	Oui				
		n	En danger				
		p	Oui				
		n	Par exemple si le temple de la lune, il est déjà disparu. Le temple du soleil, il est inondé et en danger				
		p	D'accord. Et donc on peut utiliser un sac de sable...				
		n	Donc... Si on est loin, bah on utilise le sac de sable				
		p	Exact. Si on est loin ! Si on est juste à côté, est-ce que on a besoin d'utiliser un sac de sable ?				
		n	Non !				
		p	Non. D'accord, et autre information importante. On a le droit d'utiliser n'importe quand. C'est-à-dire même quand c'est pas à notre tour de jeu. Ok ?				
100	6,01	n	Ok. Anhhhh, regarde le radiateur, il est cassé.				
		p	Oui... Est-ce que c'est bon ?				
		n	Pourquoi il est cassé ?				
		p	Je ne sais pas.				
		n	Euh... T'as bien mettre la vidéo euh de ton téléphone ?				
		p	C'est bon, tout est fait, t'inquiètes pas. C'est bon ?				
		n	Ouais				
		p	Donc tu gères ça toi ?				
		n	Ouais				
		p	Ok. Alors il faut que tu attendes, parce que qu'il faut d'abord que je te distribue... Il faut d'abord deux cartes trésor				
110		n	Oui... Deux cartes trésor... J'espère que j'aurais pas une montée des eaux.				

		p	On peut pas, on a pas le droit, on peut pas avoir une carte montée des eaux au début de la partie... Donc si tu en as une...					
		n	Ca tu le faisais au jeu des fantômes, aussi je m'en souviens... Ca... (Nour parle de ma manière de mélanger les cartes)					
	6,4	p	De quoi ? La feuille de route ?					
		n	Oui, euh non, je parle de ...					
		p	De mélanger.					
		n	Non non non pas comme ça, juste... (Nour prend les cartes et tente de les mélanger comme je fais)					
		p	Oui, cette manière là de mélanger					
		n	Non non non attends, ne mets pas comme ça, juste...					
		p	Oui je comprends, oui c'est bien ce que j'ai dit... Cette manière de mélanger... Les cartes. Aller, je te distribue tes deux cartes trésor					
120		n	D'accord. Ca m'intéresse (réponse à la distribution de ses cartes trésor). Oh bah toi euh...					
		p	Oui j'ai deux calices de l'onde. (Nour approche une des ses cartes de mon tas) Ca veut dire quoi ? Vas-y, dis-moi avec des mots.					
	7,28	n	Je vais te le donner					
		p	Tu vas me le donner, c'est ton projet de jeu. D'accord...					
		n	Bah oui parce que toi t'en a deux et puis...					
		p	Et toi t'en a un					
		n	Euh... oui. Donc je vais te le donner parce que t'en deux, trois. Alors... Six cartes trésor au début, c'est ça ?					
		p	Six cartes inondation, ouais, vas-y.					
		n	Le jardin des hurlements					
		p	Mmmm... Ici... (Nour montre du doigt la deuxième tuile à retourner) Avec ta bouche.					
130		n	Observatoire					
		p	Très bien. Deux...					
		n	La tour de guet					
		p	Trois.					
		n	Attends. Une... deux... trois... Les dunes de					

			l'illusion				
		p	Je compte en même temps hein. Quatre				
		n	Cinq, le jardin des murmures				
		p	Oui				
		n	Et la carte numéro six, la forêt pourpre... Là				
		p	Ok				
140		n	On a six cartes...				
		p	Alors je vais plutôt mettre, te mettre les cartes inondation ici, pour pas te gêner. Alors regarde bien, regarde bien ce qui a été retourné.				
		n	Euh...				
	8,47	p	Est-ce qui a des choses qui te sautent aux yeux ?				
		n	Anhhhhh !				
		p	Dis-moi				
		n	Touc touc (Nour montre des tuiles avec le doigt)				
		p	C'est-à-dire... Avec des mots s'il te plaît				
		n	Le jardin des murmures et le jardin des hurlements				
		p	Oui , les deux cartes, les deux tuiles avec le symbole de la statue du zéphir sont inondées. Alors...				
150		n	Donc je vais m'envoler...				
	9,05	p	Alors réfléchis à l'ordre des actions que tu vas faire. Tu commences, tu veux commencer à jouer ?				
		n	Oui				
		p	Alors vas-y				
		n	M'envoler, est-ce que ça coûte une action ?				
		p	Oui. Un... Tu t'envoles. Deux, tu assèches la forêt pourpre. Et trois, le jardin des murmures.				
		n	Il faut qu'on garde au moins un chemin pour aller à l'héliport				
		p	Oui				
		n	Ah bah j'avais dit que j'allais te le donner (Nour parle de sa carte calice de l'onde qu'elle avait simulé de me donner il y a quelques minutes)	H2		Evocation de donner une carte au partenaire	Milieu
	9,37	p	Bah au prochain tour. En fait , moi je suis d'accord avec ce que tu as fait Nour, parce que tu as privilégié le fait d'assécher les tuiles avec le symbole des trésors. C'est ça qui était en danger				

			là d'abord.				
160	n		C'était la stratégie	H1			Lien avec les règles stratégiques
	p		C'était ça qui était important				
	n		Heureusement que l'héliport, il a pas été asséché ni perdu pour l'instant				
	p		Donc la carte du calice de l'onde, tu pourras me la donner une prochaine fois. Mais là ce qui était important c'était de sauver... D'assécher les... tuiles				
10,04	n		J'adorerais avoir un sac de sable				
	p		On y va ?				
	n		oui (en réponse à la première carte trésor piochée)				
	p		Oh bah dis donc t'as tous les trésors (suite à la distribution de la deuxième carte trésor). T'as une carte de tous les trésors, toi.				
	n		Hey ouais... Toi t'as que des calices de l'onde.				
	p		Et on y va ? On est au niveau deux				
170	n		Ouais				
	p		C'est parti				
	n		Là où le pion vert, il démarre.				
	p		Alors j'ai, j'ai, j'y comprends rien. C'est quoi...				
	n		Là où le pion vert, il démarre.				
	p		D'accord ; la porte de cuivre donc...				
	n		Oui				
	p		Ok				
	n		Psssss (Nour montre le trésor du cristal ardent)				
	p		Laquelle ? La caverne du brasier ? La caverne du brasier ou la caverne... C'est quoi l'autre caverne déjà ? Caverne du brasier				
180	n		Non				
	p		Et la caverne des ombres. Donc la caverne du brasier, Ok. C'est bon. Tu as tiré les deux cartes inondation. A moi de jouer. Alors... Moi je vais m'envoler ici, un...				

		n	Pourquoi ?	H1	Attention conjointe	pourquoi	Questionne l'action du professeur – Demande de justification	Milieu
		p	Parce que regarde, en étant ici, je peux assécher, je suis juste à côté des deux îles avec le symbole. Deux, j'assèche le jardin des hurlements. Et trois, j'assèche la caverne des ombres, du brasier.					
	11,17	n	Pourquoi le jardin des hurlements ?	H1		pourquoi	Demande de justification	Milieu
		p	Bah comme ça, j'assèche une tuile où il y a un symbole, même si tu as fait l'autre... Comme ça on a plus de chance. Parce que c'est la stratégie					
		n	Moi je...					
		p	Assécher les tuiles avec le symbole des trésors, c'est ça notre stratégie					
		n	Ouais					
		p	Donc je respecte notre stratégie					
190		n	Euh... Par contre					
		p	J'ai deux cartes trésor. Une statue du zéphir, et une pierre sacrée					
		n	Ah ah ah ah					
		p	A toi de tirer deux cartes inondation... Le palais des marées ?					
		n	Hein hein					
		p	Le pont des abîmes ?					
		n	Hein hein					
		p	Très bien. A toi de jouer. Regarde tout ce que tu peux faire...					
	12,17	n	Pichhhhhh (Nour imite le bruit d'un envol)					
		p	Un, tu t'envoles. Deux, tu me donnes une carte ?	H2			don de carte	Milieu
200		n	Oui. Et euh....					
		p	Trois, est-ce que tu fais quelque chose ?					
	12,34	n	Je m'arrête à deux.					
		p	Ok.					
		n	oui (en réponse à la première carte trésor piochée)					
		p	C'est super ça.					
		n	Ahhhhh					
		p	Montée des eaux					
		n	Ah ah ah ah (rires)					
		p	Donc montée des eaux, je					

			monte le curseur, je mélange les îles que tu as... Les îles qu'on a déjà tirées.					
210		n	Ah bah génial ah ah ah ah ah ah (rires)					
		p	On est toujours au niveau deux.					
		n	Ah ah ah ah tu as fait tomber les cartes					
		p	Bah ouais mais ça arrive ça. (Nour pioche les deux cartes inondation) Le jardin des murmures ?					
		n	Hein hein					
		p	Dis-moi... Laquelle ? Le jardin des hurlements ?					
		n	Hein hein					
		p	Très bien. Parfait. Oui oui, tu peux poser. Euh... non à côté					
		n	Pffffff					
		p	Pas dessus, sinon ça va... On pourra plus tirer les cartes.					
220		n	Attends, euh....					
		p	A moi de jouer					
	13,42	n	T'en a combien ? Une, deux, trois, quatre, cinq					
		p	J'en ai cinq pour l'instant					
		n	Ah , Pour l'instant, il faudra te défausser de celle-là parce que on en a pas besoin	H2	Se met à ma place	te ; celle-là ; parce que ; on	Proposition action ; coopération avec nos besoins mutuels	Milieu
		p	A moi de jouer ?					
		n	Oui vas-y					
	13,54	p	Alors je commence par faire... Donc je respecte la stratégie, assécher les tuiles avec le symbole des trésors, hein. Un... Deux...					
		n	Et là ?					
		p	Bah euh... J'ai le choix entre le jardin des murmures ou le palais des marées. (Nour désigne le palais des marées) Le palais des marées ?					
230		n	Hein hein					
		p	Trois (la tuile est asséchée). Oh super ! Alors attends, ça me fait ma quatrième carte (carte trésor piochée après les trois actions). Mmmmm...					
		n	Ah non ça te fait la sixième	H2	Attention conjointe	Objet : ça / l'autre : te		
		p	Oui					

		n	Un, deux, trois, quatre, cinq, six					
		p	Six. Mais c'est pas de ça dont je parlais. Ca me fait le, la quatrième carte du calice de l'onde. Donc ça c'est super, mais du coup, il faut que je me défasse d'une carte. Donc soit une statue du zéphir, soit une pierre sacrée					
		n	Celui-là. La pierre sacrée					
		p	La pierre sacrée, je l'enlève ?					
		n	Oui					
		p	D'accord, donc là moi je vais pouvoir récupérer le trésor maintenant					
240		n	Oui					
		p	Ca c'est super					
		n	Il faut que tu sois là par contre	H2	Se met à ma place	il faut ; tu ; là	Règle définitoire	Milieu
		p	Je tire une deuxième carte					
		n	Ouais					
		p	Montée des eaux					
		n	Ahhhhh					
		p	On est au niveau trois et ces deux cartes là, je les repose dessus.					
		n	Gueeetche Gueeetche (Nour manifeste des bruits de bouche théâtralisés)					
		p	Et on y va. Il faut que tu me dises, sinon, moi je peux pas savoir. (Nour me montre la statue du zéphir) Oui, mais laquelle ? Le jardin des hurlements ? Très bien, inondé. Ahhhh le jardin des murmures... Ah ça par contre celle-là elle disparaît. Il me faut la carte...					
250		n	Mmm Mmmmm					
		p	Et la troisième... Je sais pas... De quoi tu parles ? D'accord, le pont des abîmes. Bah euh, disparaît du coup aussi. Ok, c'est à toi de jouer. (attente) Alors qu'est-ce que tu peux faire ? Ahhhh t'avais dans la tête de me donner une carte, c'est ça ?					
		n	Hein hein					
		p	Mais y'a plus besoin. Y'a plus besoin, j'ai déjà les quatre. Alors qu'est-ce que tu peux faire d'autre ? Regarde, regarde bien où tu es...					

		n	Anhhhhh !					
		p	Un... Deux, tu assèches l'observatoire. Trois, tu te déplaces ?					
	16,4	n	Oui, Je vais rester près de l'héliport pour assécher si...					
		p	Euh... j'ai une critique à faire à ce que tu as fait.					
		n	Oui					
		p	D'accord, tu as asséché l'île où j'étais mais euh... Regarde, il y a une île qui est en très grand danger hein.					
260		n	Où ça ?					
		p	Observe bien					
		n	Anhhhhhh ! Le jardin des hurlements !	H1			Lien avec les règles stratégiques	Contrat / Milieu
		p	Alors, est-ce que tu gardes ce que tu as fait, ou est-ce que tu changes ?					
		n	Je change	H1				
		p	Alors, du coup on revient au point de départ. Tu étais ici, hein. D'accord ?					
		n	Bah alors je fais...	H1				
		p	Alors vas-y. Qu'est-ce que tu fais ?					
		n	Un...					
		p	Non, tu peux pas, je suis en diagonale.					
270		n	Bah alors euh,					
		p	Alors remets toi ici, au point de départ. Commence peut-être par assécher. Un... Tu peux t'envoler. Tu t'es pas envolé encore. Deux, tu t'envoles et trois, tu assèches. Oui, parfait. Parfait.					
		n	J'ai asséché là où t'es pour pas que tu sois complètement dans l'eau.					
		p	Ouais, mais d'accord, mais...					
		n	Ihiiiihih (Rire)					
		p	Rappelle toi notre stratégie, la priorité c'est bien d'assécher les tuiles où y'a le symbole trésor. C'est ça la priorité hein.					
		n	Euh... ouais...					
	17,53	p	Alors on y va. T'as fini ton tour de jeu					
		n	Mmm Mmmmm Mmmmm (Nour chantonne) Anhhhhhhh !	H3			exclamation qui atteste de son retour à la partie	Milieu
		p	Un sac de sable, oui. Alors il faut que tu te défausses					

			d'une carte.					
280		n	Pourquoi ? Un, deux...					
		p	Alors réfléchis bien. Regarde ce que moi j'ai, regarde ce que tu as. Quelle carte tu vas éliminer, défausser ? Pourquoi tu enlèves un calice de l'onde ?					
		n	Parce que toi, t'as déjà les quatre cartes					
		p	Tout à fait, t'as raison.					
		n	C'est pas important					
		p	Et on... Y va. Trois nouvelles îles. Alors... Qu'est-ce qu'on a ?					
		n	Gueeetche Gueeetche (Nour manifeste des bruits de bouche théâtralisés) La caverne du brasier					
		p	Ok					
		n	Au moins ce sera...					
		p	Une... Dis-moi, moi je peux pas savoir. La porte de cuiivre ah. Je peux avoir la carte, merci. Trois... Le palais des marées ?					
290		n	Hein hein					
	19,15	p	Parfait, on est à trois. A moi de jouer ?					
		n	Oui					
		p	Alors...					
		n	Pourquoi elle fait ce bruit là la caméra ?					
		p	Je sais pas (La caméra bipe à plusieurs reprises)					
		n	Y'a plus de batterie ?					
		p	Attends, je vais les recharger. Alors...					
		n	Ah ah ah ah (rires théâtralisés). Pourquoi elle a fait bip bip bip ?					
		p	Parce que je pense effectivement qu'elle n'a plus de batterie					
300	19,5	n	Bah oui parce que euh... T'habites où déjà ? (après plusieurs minutes...) Aller dépêche toi de revenir... Je t'attends (en chuchotant)					
	22,3	p	C'est bon ?					
		n	Oui he !					
		p	D'accord, Ok, d'accord... Du coup					
		n	Le palais des marées, il...					
		p	Donc c'est à moi de jouer					
		n	Euh.....					
		p	Oui , c'est à moi de jouer. Alors, je dois jouer. Donc, moi j'ai les quatre calices de l'onde					

		n	Sac de sable !	H1			Exclamation	Milieu
		p	Pourquoi ?					
310		n	Parce que le palais des marées, il est en danger.	H1		parce que	Justification en lien avec règle stratégique	Milieu / Contrat
		p	Oui mais... La caverne du brasier aussi. Tu préfères sauver ça ?					
		n	Oui					
		p	Bon...					
		n	Parce que la caverne du brasier, bah, en fait c'est que, la caverne du brasier, y'a une autre île (une autre tuile avec le même symbole est encore présente)	H1		parce que	Argumentation	Milieu / Contrat
		p	Très bien, Ok, alors moi je fais , je suis là. Je fais un... Deux, on récupère le trésor. Tiens, tu le mets dans la réserve.					
		n	Notre réserve	H1		notre	Coopération	Milieu
		p	Tiens et euh, trois je vais te donner ça.					
		n	Mmmm					
		p	Qu'est-ce que tu en penses ?					
320		n	Oui, d'accord, je suis d'accord					
		p	T'es d'accord ?					
		n	Oui					
		p	Bon, tiens.					
		n	Pffffff ! Il a plus de carte he !					
23,4		p	Bah j'ai plus de carte, mais je vais en avoir des nouvelles. Et là, deux nouvelles cartes. Inondation, montée des eaux pardon					
		n	Ahhhhh !					
		p	Y'en a beaucoup là					
		n	ah ah ah ah inondation ! Tu peux avoir de carte inondation					
		p	Attends, on est à trois. C'est parti					
330		n	Mmmm					
		p	Le palais des marées.					
		n	Le jardin des hurlements. La caverne du brasier					
		p	Elle disparaît. Non c'est bon t'es à trois. Par contre celle-là... A toi.					
24,26		n	Gueeetche Gueeetche (Nour manifeste des bruits de bouche théâtralisés) La caverne du brasier					
		p	Bah on a plus que la caverne des ombres hein. Pour euh, le cristal ardent. C'est à toi de jouer. Alors regarde ce					

			que tu as, regarde le plateau. Est-ce qu'il y a des îles qui sont en danger ? (après un temps de réflexion) Un, deux, tu me donnes deux cartes. D'accord. Est-ce que tu fais une troisième action ? Tu peux t'envoler, tu peux te déplacer.					
		n	Pichhhhhh (Nour imite le bruit d'un envol)					
		p	Tu t'envoles					
		n	Euh non. Je me déplace					
		p	Tu te déplaces, alors, d'accord.					
340		n	Non non non					
		p	Alors ?					
		n	Je reste près de l'héliport					
		p	D'accord					
		n	Parce que euh... Si ça continue euh... Bah ...					
		p	Où, pourquoi tu te rapproches plutôt de l'héliport ?					
25,3		n	Pour l'assécher					
		p	Si jamais il est en danger ?					
		n	Hein hein					
		p	D'accord, première carte...					
350		n	Anhhh					
		p	Deuxième carte...					
		n	Anhhhhh !					
		p	Et bah dis donc, un deuxième sac de sable					
		n	Une, deux, trois, quatre, cinq					
25,45		p	T'as cinq cartes. Nous sommes au niveau trois. On y va. Je t'écoute... Les dunes de l'illusion, disparaissent... La carte. Merci. Observatoire... Une troisième... Dis-moi... La tour de guet ? Disparaît. A moi de jouer.					
		n	Y'a deux îles qui ont disparues					
		p	oui. A moi de jouer...					
		n	Euh.....					
26,3		p	Attends... Toi, tu avais envie d'utiliser ton sac de sable, c'est ça ? Mais, si moi je fais ça, regarde... Si moi je m'envole ici, une... Je, j'assèche les jardins des hurlements					
360		n	Hein hein (signifiant un refus) (Nour désigne une autre tuile avec un symbole)	H1	Attention conjointe		Signifie refus et proposition alternative	Milieu
		p	Oui , mais celui-là regarde,					

			on a plus besoin, on a récupéré le trésor				
		n	Pas grave				
		p	Comment ça, c'est pas grave ?				
		n	C'est pas grave, parce que euh... C'est pas grave parce que regarde là on a pour le trésor				
		p	oui... Donc ?				
		n	C'est pas grave si elle est perdue				
		p	D'accord. Donc je fais bien ça ? Je m'envole, un... J'assèche, deux... Et euh...				
	27,12	n	Je veux pas perdre mon sac de sable, moi.				
		p	Et euh... Et bah, je m'arrête à deux. Je m'arrête à deux ?				
370		n	Deux cartes trésor				
		p	Non, j'ai fait une bêtise. Non, non, je recommence. J'étais là hein ?				
		n	Oui				
		p	Un, j'assèche ici. Comme ça j'assèche au moins une île. Deux, je m'envole. Et trois, j'assèche le jardin des hurlements.				
		n	Euh... Mmmmm...				
		p	Comme ça j'ai fait trois actions				
		n	Bah oui.				
		p	Alors un cristal ardent (première carte trésor tirée après les trois actions) et un autre cristal ardent. Et je suis à cinq cartes. Comme ça, ça va. Et pour terminer...				
		n	Parce que trois plus deux, ça fait cinq	H3			
		p	Oui. Pour terminer notre, mon tour de jeu				
380		n	Et trois...	H3			
		p	Il faut que tu retournes...				
		n	plus trois...	H3			
		p	Trois îles. (Nour retourne une première carte inondation) La forêt pourpre...				Milieu
		n	Là où je démarre				
		p	Euh...				
		n	La porte d'argent !				
		p	Moi si tu t'énermes contre moi, comme ça...				
		n	La porte d'argent				
		p	Oui, mais tu ne me laisses pas réfléchir. La porte d'argent. Si tu me donnes le				

			nom des îles, c'est plus simple pour moi. Une troisième... Vas-y.				
390		n	La caverne des ombres				
		p	Fais-voir. La caverne des ombres. Ah c'est pas une bonne nouvelle ça				
		n	Sac de sable !				
		p	Attends, attends, attends, pose, pose, pose. C'est justement à toi de jouer. Regarde tout ce que tu peux faire... (Nour réfléchit et effectue sa première action). Tu t'envoles, un... Tu assèches, deux... Est-ce que tu fais autre chose ?				
		n	Je m'arrête à deux.				
29,06		p	Ah... Tu es à six là. (après avoir piochée une première carte trésor)				
		n	Ah bon ?				
		p	Oui. Tu défausses un cristal ardent ?				
		n	Euh non.				
		p	Réfléchis bien... Tu défausses un cristal ardent. Une autre carte...				
400		n	Mmmmm Mmmmm Mmmmm				
		p	Mmmmm... Alors... (Nour doit se défausser à nouveau d'une carte)				
		n	Mmmm !				
		p	Alors, alors, déjà attends. Première question, est-ce que cette carte là t'intéresse ?				
		n	Oui				
		p	Pourquoi ?				
		n	Parce qu'on a pas encore récupérer. Et moi celle-là...				
		p	Attends, attends, attends. Commençons par la statue du zéphir.				
		n	Euh				
		p	Pourquoi elle t'intéresse ?			pourquoi	
410		n	Parce que elle est belle	H3		parce que	Contrat
		p	Hein ?				
		n	Parce que elle est jolie	H3		parce que	Contrat
		p	Bah... Oui mais dans notre stratégie de jeu ? Regarde.				
		n	Elle m'intéresse...				
		p	Pourquoi elle t'intéresse ?				
		n	Parce que hé ben, parce que en fait, hé ben y'a une, y'a une, y'a une île qui, y'a l'île, si elle est en danger, bah on l'a prend				
		p	D'accord, bon... Donc elle				

			t'intéresse, donc tu la gardes. Quelle carte tu vas défausser ?					
		n	Encore une fois ça					
		p	Un cristal ardent ? Pourquoi est-ce que au départ, tu voulais... Pourquoi est-ce que tu as changé d'avis ? Parce que au départ, tu voulais défausser une pierre sacrée. Pourquoi est-ce que tu changes d'avis ? Je t'ai posé une question claire Nour.					
420		n	Euh...					
		p	Moi je parle pas du sac de sable. Pourquoi est-ce que au départ, tu voulais défausser une pierre sacrée et que tu as changé d'avis ?					
		n	J'ai changé d'avis...					
		p	Pourquoi ?					
		n	Parce que hé ben, le cristal ardent, hé ben c'est du feu.	H3		parce que		Contrat
		p	D'accord, bon...					
		n	Moi je mets les cartes à l'envers !! (Nour s'en amuse)	H3				
		p	Bah, ça n'a aucun intérêt de faire ça					Contrat
		n	Et la dernière carte mystère...	H3				
	31,07	p	On y va ? Pour finir ton tour de jeu, tu retournes trois îles, trois cartes inondation					Milieu / Contrat
430		n	Près du cristal ardent					
		p	Le marais brumeux ?					
		n	Oui.					
		p	Un					
		n	Le rocher fantôme					
		p	Deux					
		n	Les falaises de l'oubli					
		p	Et trois. A moi.					
		n	Euh.....					
		p	Alors.... Un, je m'envole. Deux et trois, j'assèche ces deux tuiles					
440		n	Pourquoi ?					
	32	p	Bah pour assécher, pour pas qu'elles disparaissent					
		n	Bah quoi, on a notre chemin ici là					
		p	Oui mais je veux pas qu'elles disparaissent. Alors un cristal ardent (première carte trésor piochée après les trois actions), bah je peux pas parce que j'ai déjà cinq cartes, donc je peux pas en avoir six. Ah bah ça par					

			contre, la statue du zéphir, ça m'intéresse drôlement. Alors je m'enlève un cristal ardent et ça y est, j'ai quatre statues du zéphir. Ca c'est super. Et j'ai terminé, trois nouvelles cartes inondation. Ah ? Tu as pris deux cartes à la fois.					
		n	Héliport					
		p	Héliport, une...					
		n	La porte de fer					
		p	Attends, je la trouve pas... Ah t'es dessus, deux... Trois ?					
		n	Euh... Le temple du... Le temple du soleil !					
		p	Le temple du soleil...					
450		n	Là					
		p	Merci. Ok, à toi.					
		n	Euh...					
33,05		p	A toi de jouer					
		n	Euh...					
		p	Alors, qu'est ce que...					
		n	Sac de sable !	H1			Non ajusté par rapport au contexte du milieu	Poids du contrat
		p	Pour ?					
		n	L'héliport	H1				
		p	Bah t'es à côté. Un... (Nour effectue sa première action)					
460		n	Un... Deux...					
		p	Oui					
		n	Trois					
		p	D'accord					
33,22		n	J'assèche le temple su soleil, parce que moi je veux récupérer le, le euh... La pierre sacrée					
		p	Oui					
		n	Oh bah il reste qu'une...					
		p	Et puis c'est une stratégie d'assécher les tuiles avec le symbole des trésors hein.					
		n	Hein hein					
		p	Comme d'ailleurs d'assécher l'héliport. Ce que tu as fait. Alors une... (première carte trésor piochée)					
470		n	Anhhhhh !					
		p	Oh super !					
		n	Ouh ouh !					
		p	Alors... Regarde, tu as six cartes par contre. Il faut que tu te défausses d'une carte. Ok (Nour réfléchit et se					

			défausse d'une de ses cartes)					
	33,53	n	Je voulais te la donner, mais euh...					
		p	Bah y'a pas besoin, j'en ai déjà quatre.					
		n	Ok genre tu t'occupes euh... De la pierre sacrée					
		p	Non					
		n	Ohhh c'est toi qui t'occupes...					
		p	De la statue du zéphir oui					
480		n	oui					
		p	Et deuxième carte...					
	34,12	n	Mmmmm Mmmmm, je m'en défausse					
		p	Très bien					
		n	Parce que on l'a déjà récupéré et je veux pas trop, encore une...					
		p	Trois nouvelles cartes inondation					
		n	Le val du crépuscule... La porte d'or... C'est là où tu démarres					
		p	Ouais					
		n	Le lagon perdu... T'es dessus !					
		p	Ah oui je suis là, je la voyais pas.					
490		n	Ah ah ah ah (rires)					
		p	Ok, je suis dans l'eau					
		n	Ah ah ah ah (rires). Dans l'eau !!!					
		p	Alors regarde, à moi. Donc moi, j'ai les quatre cartes de la statue du zéphir, donc je vais y aller. Mmmm, mmmmm, je vais m'envoler					
		n	Pichhhhhh (Nour imite le bruit d'un envol)	H2	Attention conointe			
		p	Un... Deux, on récupère le trésor					
		n	Le trésor					
		p	Et trois, il me reste une action, donc je vais euh...					
		n	Quoi ??!!!	H1			Arrête l'action du partenaire	Milieu
		p	Je vais assécher ça... Quoi ?					
500		n	Quoi	H1			Arrête à nouveau	
		p	Non t'es pas d'accord ?					
		n	Non non	H1		non	verbalise un désaccord	
		p	Tu aurais voulu que je fasse quoi comme troisième action ? (Nour me montre du doigt une tuile) Pourquoi faire ?					

		n	Tu viens avec moi, comme ça tous les deux, ben si on voit une île en danger par ici, par exemple et ben on assèche	H1		Tu ; moi ; île ; viens ; assèche ; on	Proposition action et tentative de justification – lien entre elle, l'autre et l'objet	
		p	D'accord, Ok, donc ma troisième action, c'est plutôt me déplacer pour être sur la même tuile que toi. Et on y va, deux..					
		n	Comme ça on pourra se donner des cartes trésor si on en a besoin	H1		comme ça ; on	Coopération	
	35,54	p	Ok... Alors deux nouvelles... Oh ça c'est une bonne nouvelle...					
		n	Bah moi euh...					
		p	Montée des eaux ! Moins bonne nouvelle					
	510	n	Moi, vu qu'on est sur la même tuile, et bah comme action, et bah je vais donner mon sac de sable					
		p	Euh... On a pas le droit. On ne peut échanger que les trésors, on peut pas échanger de cartes action. Mais c'est pas grave parce que le sac de sable					
		n	Ne compte pas une action !					
		p	Le sac de sable, tu peux l'utiliser n'importe quand, même quand c'est à mon tour de jeu. Donc que ce soit moi qui l'ai ou toi					
		n	A défausser avec les cartes trésor (Nour lit l'une des consignes de la carte sac de sable). Moi, je vais pas me la défausser, parce que c'est trop bien le sac de sable					
	36,44	p	On y va, trois nouvelles îles. Trois nouvelles cartes inondation. Vas-y					
		n	Encore le val du crépuscule					
		p	Je récupère la carte, puisque l'île disparaît					
		n	Mmmm, mmmm, mmmm, mmmm, mmmm					
		p	C'est ? Le palais des marées ? Oui, il disparaît aussi ouais					
	520	n	Hissssss					
		p	Et ? La caverne des ombres					
		n	Mmmmm, mmmmm, mmmmm, mmmmm, ça c'est une très mauvaise nouvelle	H1			Lien avec règle stratégique	Milieu
		p	C'est à toi de jouer					
		n	Anhhhh					

		p	Alors, regarde. Regarde ce que tu peux faire... Un... Euh, non, si tu te mets là. Si tu te mets à l'héliport, tu peux pas parce que tu es, tu peux pas assécher en diagonal. Recommence. Attends, tu te mets où ? Un, oui... Tu te déplaces ici. Deux, tu assèches l'île où tu es. Et trois, tu assèches la caverne des ombres. Ok					
	37,46	n	T'es d'accord avec moi ?	H1			Demande d'accord ; coopération	Milieu
		p	Ouais je suis complètement d'accord avec toi					
		n	Bah oui parce que si					
		p	On y va ?					
	530	n	Oui. Non non (Nour refuse la première carte trésor piochée). Non, euh, si en fait ça m'intéresse					
		p	Ca t'intéresse... Qu'est ce que tu fais ?					
		n	Je me défausse de cette					
		p	Bah autant l'utiliser alors, utilise là					
		n	Euh...					
		p	Qu'est ce que tu assèches ?					
		n	J'assèche ... la porte d'or					
		p	Alors vas-y, fais le. Et pourquoi est-ce que tu préfères garder un cristal ardent ? Dis-moi... Qu'est ce que tu as dans la tête ?					
		n	Parce que il est joli					
		p	Vraiment pour ça ? Pourquoi est-ce que tu as pris un cristal ardent ?					
	540	n	Je prends un cristal ardent					
		p	La carte					
		n	Parce que...					
		p	Pourquoi ? Moi, je pense savoir pourquoi.					
		n	Bah alors, explique le. Explique le parce que tu sais...					
	39	p	Non non, c'est pas je sais, je pense, je fais une hypothèse. Je me dis, tu prends le cristal ardent, parce que c'est le trésor que j'essaye de récupérer					
		n	Hein hein					
		p	Et que peut-être...					
		n	C'est ça					
		p	Tu t'es dit, que tu allais me donner une carte					
	550	n	Oui c'est ça. Tu as					

			complètement lu dans mes pensées					
		p	Donc ça n'a rien à voir avec le fait que le cristal ardent est joli.					
		n	Bah...					
		p	C'est plus une stratégie de jeu					
		n	Euh oui					
		p	Que autre chose quand même					
	39,29	n	C'est que je vais te le donner, comme ça t'auras pas à avoir d'autres cartes trésor					
		p	D'accord					
		n	A utiliser d'autre.					
		p	Euh... une deuxième carte. Non...					
560		n	On l'a déjà récupérer					
		p	Ok, et ben, pour finir ton tour de jeu, tu retournes...					
		n	Attends, tu as pas tiré une deuxième carte					
		p	si si c'était la deuxième					
		n	Ah oui, c'était la deuxième					
		p	Et tu donc, tu dois tirer trois cartes inondation. Qu'est-ce que c'est ? Le rocher fantôme ! Ah bah, l'île disparaît					
		n	C'est pas grave. Oh non, la porte d'or					
		p	Elle est juste inondée. Tu l'avais asséchée avec ta carte sac de sable. Une troisième					
		n	Je l'ai, moi je l'ai asséchée parce que la porte d'or, elle est jolie. Euh, le temple du soleil. Oh oh					
		p	Du soleil ou de la lune ?					
570		n	Du soleil					
		p	Du soleil. Ok, à moi					
		n	Mmmm mmmmm mmmm					
		p	Alors c'est à moi. Euh... Moi je suis ici, alors je vais faire euh... Un...Deux et trois					
		n	Je suis pas d'accord	H1			Exprime son désaccord	Milieu
		p	Ah... Alors attends, je refais toutes mes actions. Ici, un, tu es d'accord ?					
		n	Là je suis d'accord	H1			Exprime son accord	Milieu
		p	Un, j'assèche, ok. Ensuite c'est le reste de mes actions. Qu'est-ce qu'on pourrait faire ?					

		n	Euh...				
	40,56	p	Je suis à un hein. Il me reste deux actions à faire. Tu me proposerais quoi ? De m'envoler ? Deux. Et d'assécher la porte d'or ? (en réponse aux propositions non verbales de Nour). Bah c'est quoi la différence entre la porte d'or et le lagon perdu ?				
580		n	Comme ça on garde, on garde un chemin. Regarde tu vois, par exemple là si on veut prendre les trois trésors ici, et bah on a un chemin.				
		p	D'accord, Ok				
		n	Pour aller au temple du soleil ou au temple de la lune				
		p	D'accord, ok. J'ai fait mes trois hein. Un, j'ai asséché ici. Deux, je me suis envolé et trois, j'ai asséché la porte d'or				
		n	Ouais				
		p	Donc je suis à trois. Alors on y va. Montée des eaux (première carte trésor tirée)				
		n	Pffffff				
		p	Et on est au niveau quatre				
		n	Pam pam pam, j'espère au moins qu'on aura pas l'héliport				
		p	C'est parti				
590		n	Isssssss, la caverne des ombres				
		p	Un				
		n	La porte d'or				
		p	Deux				
		n	C'est pas grave				
		p	Hein hein, on l'a asséchée.				
		n	Le temple du soleil				
		p	Trois...				
		n	Isssssss				
	42,1	p	Il en faut une quatrième, on est au niveau quatre.				
600		n	Héliport				
		p	Tac, ok, à toi. Regarde bien ce que tu as, regarde bien les tuiles. Qu'est-ce que tu choisis de faire ? Tu peux faire plein de choses				
		n	Piouuuuuuu				
		p	Un				
		n	Deux, euh non. Deux et trois				
		p	D'accord, tu, donc on récupère le trésor ?				
		n	Oui, c'est ce qui compte le				

			plus					
		p	Ouais, mais attention, si jamais on perd cette île là, on a perdu hein.					
		n	Anhhhh, il faut immédiatement que j'ai un sac de sable.					
		p	On y va ? T'es à trois. Hein c'est ça hein, t'es à trois					
610		n	Oui					
		p	T'es à trois. Montée des eaux					
		n	Ohhhhhh ! Ohhhh non !					
		p	Ah bah le problème c'est que on va retirer la caverne des ombres					
		n	C'est qu'on va la perdre. Euh !					
		p	Et bah on y va, vas-y					
		n	La caverne des ombres (première carte inondation tirée). Ohhhh non !					
		p	Disparaît. Et donc ?					
43,35		n	On a perdu					
		p	On a perdu. On a perdu aujourd'hui					
620		n	Oh il nous reste plus qu'une partie avant qu'on a terminé le jeu (Nour fait référence au tableau de la feuille de route où il ne reste plus qu'une ligne)					
		p	Alors, nous avons perdu la partie d'aujourd'hui.					
		n	Ouais					
		p	On va remplir la feuille de route. Moi je trouve qu'aujourd'hui on a très bien joué hein. Mais on a perdu quand même					
		n	Ouais					
		p	Euh, donc, nous avons perdu. Nous utilisons le pouvoir du pilote, nous utilisons le sac de sable. On a tiré combien de cartes inondation ? Compte le nombre de petits traits					
		n	Cinq (Nour compte les traits jusqu'au curseur sur le marqueur de niveau de l'eau) Oh regarde pareil qu'avant regarde.					
		p	Oui. Il nous reste combien de tuiles en fin de partie ?					
		n	Une					
		p	Hein hein					
630		n	Deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix, onze, douze, treize, quatorze, quinze					

		p	Ah...				
		n	Quinze				
		p	Recommence (Nour reprend le comptage). Organise ton comptage				
		n	Un				
		p	Hein hein				
		n	Deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix, onze, douze, treize				
		p	Mmmm, ça va pas parce que là tu oublies des îles. Alors, regarde, je te propose une stratégie de comptage. Tu fais ligne par ligne, comme ça t'es sûre de ne pas en oublier. On y va, ligne du bas, un, deux. Non, ligne par ligne, on recommence. Un, deux, trois, ligne, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix, onze, douze, treize...				
		n	Quatorze				
	45,45	p	Quatorze. Et donc... Assieds toi... Nous avons utilisé deux sac de sable				
640		n	Hein hein				
		p	Et nous échangé que quatre... Nous avons échangé quatre cartes trésor. Et nous avons réussi à récupérer trois trésors aujourd'hui. Le calice de l'onde, la statue du zéphir et la pierre sacrée. Pourquoi est-ce qu'on a perdu ?				
		n	Parce que bah, la dernière tuile, euh... Le cristal ardent a disparu				
		p	La caverne des ombres, qui était la dernière tuile avec le cristal ardent a disparu				
		n	Oui				
		p	Et regarde, regarde les stratégie qu'on avait, qu'on avait évoquées la dernière fois				
		n	Oh j'avais oublié				
		p	En fait, là, on a récupéré la pierre sacrée, alors qu'il aurait peut-être fallu attendre et assécher la tuile avec le symbole des trésors finalement. Et attendre le prochain tour pour récupérer la pierre sacrée. On a pris un risque.				
		n	Ohhh				
		p	Et ce risque, on l'a payé parce qu'on a perdu. A cause des montées des eaux				

			hein.					
650	47	n	Oh bah moi, j'en veux plus de ce jeu. Je veux changer de jeu, j'en peux plus...					
		p	Aller j'éteins					
		n	Ouille ça brûle !					
		p	La caméra. J'éteins le micro.					

Annexe 14 : La transcription de la séance du 09-03-21

Tour de parole	minutes	personnes	transcription	Hypothèses	TDE	Indices langagiers	Analyse du discours	Contrat / Milieu
		p	Aller...					
		n	Moi j'aime bien être là					
		p	Je mets ton manteau derrière toi sur le fauteuil, d'accord?					
		n	D'accord. Alors, on joue avec le pouvoir du pilote					
		p	Ouais.					
		n	Le pouvoir du pilote, on le laisse là.					
		p	D'accord. C'est moi qui m'occupe du curseur de montée des eaux?					
		n	Alors...					
		p	Je te parle. C'est moi qui m'occupe du curseur de montée des eaux?					
10		n	oui					
		p	Ok					
	0,44	n	C'est moi qui distribue les cartes trésor cette fois là.					
		p	D'accord					
		n	On utilise... Montée des eaux					
		p	Alors c'est peut-être qui euh, m'occupe des cartes inondation, alors?					
		n	Euh oui					
		p	D'accord. Tiens les cartes trésor, je te l'ai donne					
		n	Et moi j'ai... Alors j'ai un sac de sable... J'ai vu deux sacs de sable dans ces...					
		p	Oui					
20		n	J'ai vu montée des eaux. Au début on est avec ce pouvoir... Avec ce pouvoir là au début					
		p	Non non, au début on jouait avec le pouvoir du messenger					
		n	Celui-là					
		p	Non, euh oui celui-là, tu as raison, où on pouvait donner les cartes n'importe où.					

		n	Alors, c'est moi qui va m'occuper des cartes trésor					
		p	Oui					
		n	Alors moi, Je vais prendre un pion pour changer. Je vais prendre le bleu. C'est celui de l'héliport.					
		p	D'accord					
	1,5	n	Et toi tu prends quelle couleur?					
		p	Mmmm					
30		n	J'ai pris le bleu moi					
		p	Bah je veux bien prendre le rouge. Je crois que je l'ai jamais pris le rouge.					
		n	La porte de bronze (Nour évoque la tuile de démarrage du pion rouge)					
		p	C'est ma tuile de départ?					
		n	Oui. Moi je démarre sur l'héliport. C'est mon départ.					
		p	Alors je place les tuiles selon le plan, au hasard					
		n	Je vais mettre les trésors, une fois que tu auras terminé.					
		p	D'accord					
		n	Euh...					
		p	Tu les remets à l'endroit toi?					
40	2,4	n	Oh c'est là où je démarre moi. Moi, je démarre là, sur l'héliport. Moi, je vais mettre les trésors, comme c'est indiqué. Mais tiens, il est où? (Nour parle de la règle du jeu où est représenté le plateau de jeu)					
		p	Ah oui pardon, je l'avais rangé					
	3,06	n	Voilà					
		p	C'est bon?					
		n	Attends... mmmmmmm					
		p	Moi je démarre à la porte de bronze, hein					
		n	Moi, je démarre là					
		p	D'accord. Ca je					

			range, les autres pions qu'on utilise pas.					
		n	Et je me souviens, que en fait, bah là , on a fait, c'est le palais des marées qui a disparu...					
		p	Oui					
50		n	On avait perdu					
		p	La dernière fois, on avait perdu, c'est vrai					
		n	C'était euh... Là (Nour se repère sur la feuille de route où sont inscrits les résultats des parties effectuées)					
		p	Le seize février... Nous avons perdu et euh...					
		n	Ah là c'est notre dernière partie (Nour fait référence au fait que c'est la dernière ligne du tableau)					
		p	C'est notre dernière partie sur la feuille. J'ai d'autres feuille hein. On avait perdu, et en fait on avait récupéré trois trésors. Et on avait pas pu récupérer le dernier parce que					
	3,52	n	Parce que l'île du palais des marées et le palais de corail ont disparu					
		p	C'est ça, donc les deux tuiles où il y avait le symbole du trésor du calice de l'onde avaient disparu					
		n	Oui					
		p	Alors, on avait mis					
60		n	C'était le palais des marées qui était le dernier					
		p	Ouais. Nous avons élaboré ensemble... Attends je reprends la règle du jeu, pour que tu puisses te concentrer sur la partie qu'on va faire aujourd'hui. Nous avons élaboré trois stratégies pour					

			essayer d'augmenter nos chances de gagner.					
		n	Assécher l'héliport					
		p	Première					
		n	Assécher les tuiles avec le symbole des trésors					
		p	Oui					
		n	Echanger beaucoup de cartes trésor					
		p	Voilà. C'était les trois stratégies. D'accord?					
	4,39	n	Tu savais qu'on a mangé quelque chose de super bon hier soir! On a mangé des apéricub et euh, du riz					
		p	Oui mais là on essaye, on essaye de se concentrer sur ce que... Sur la partie d'aujourd'hui pour essayer de la gagner? Nour?					
70	4,58	n	Oui					
		p	Ok... (Nous finissons d'installer le jeu) Est-ce que tu avais en tête une autre stratégie, peut-être pour essayer de gagner? Est-ce que tu avais pensé à des...					
		n	Assécher toutes les tuiles qu'on a besoin					
		p	C'est quoi les tuiles qu'on a besoin?					
		n	Assécher toutes les tuiles avec le trésor					
		p	Oui					
		n	Pour que le trésor ne disparaisse pas					
	5,4	p	Alors ça, ça correspond à la deuxième stratégie, assécher les tuiles avec le symbole du trésor... Ca c'est une priorité du coup. C'est ça que tu veux dire? Et ça c'est vraiment très important?					
	5,5	n	Oui					
		p	Est-ce que tu es prête?					
80		n	Oui					

		p	Je vais repasser un petit coup de mélanger.					
		n	J'ai déjà mélangé					
		p	Hop					
		n	Mais j'ai déjà mélangé moi! C'est pas juste. Quelqu'un deux cartes au trésor					
		p	Alors d'abord, il faut que nous					
		n	Retourne six îles!					
		p	Six îles, on y va					
		n	Tiens, le petit crayon					
		p	Merci					
90		n	De rien					
		p	On y va... Alors, la porte de bronze					
		n	Ah ah ah (Nour rie car la tuile où je suis placée est inondée)					
		p	La porte de cuivre... Tiens ici					
		n	Ohhh					
		p	Le rocher fantôme					
	6,51	n	Là, juste à côté de l'héliport					
		p	Le jardin des hurlements. Je suis à? Je suis à combien d'îles retournées?					
		n	Alors euh...					
		p	Bah compte, compte ici, sur le plateau.					
100		n	Attends... Quatre					
		p	D'accord					
		n	Quatre, cinq					
		p	La tour de guet					
		n	La c'est la cinquième, la tour de guet. En fin six					
		p	L'héliport					
		n	Ohhhhh c'est pas vrai, je suis dans l'eau moi. Et toi aussi, tu es dans l'eau					
		p	Deux...					
		n	Moi je vais assécher l'héliport. Je vais respecter la stratégie					
		p	Deux cartes trésor pour démarrer le jeu. Sachant qu'on peut pas avoir de carte inondation au début, hein. Tu te rappelles? Oui...					

110		n	Deux cartes trésor.					
		p	Chacun oui. Donc là tu, une pour toi, une pour moi.					
	7,51	n	Oh bah toi, tu as de la chance. Moi, Je vais te donner cette carte, pour que tu puisses récupérer ce trésor.					
		p	La pierre sacrée?					
		n	Oui! Regarde, là t'es juste à côté du palais. Là ensuite là					
		p	D'accord					
		n	Ensuite tu pourras récupérer le trésor quand tu auras carte carte... Ohhh j'ai carte au lieu de quatre! Ohohoh					
		p	On y va?					
		n	Bon c'est moi qui commence					
		p	C'est toi qui veux commencer?					
120		n	Alors					
		p	Est-ce que, attends, juste avant que tu démarres... Tu te rappelles du pouvoir qu'on a?					
		n	Le pilote					
		p	Il sert à quoi le pilote?					
		n	A s'envoler					
		p	A s'envoler, d'accord					
		n	N'importe... Moi ce que je vais faire... Un, deux					
		p	Oui					
		n	Et trois. Euh, non					
		p	Alors attends, recommence. Recommence... Tu étais là... Tu bouges pas, tu assèches d'abord, une...					
130		n	Deux					
		p	Deux					
		n	Et trois					
		p	Et trois					
		n	J'assèche ton île					
		p	Tu assèches mon île. Tu as fait tes trois actions?					
		n	Oui. Parce que là j'ai asséché l'héliport	H1		parce que	Justifie ses actions en lien avec règle	Milieu

							stratégique	
		p	Tu as asséché l'héliport					
	9	n	J'ai respecté la stratégie	H1				
		p	Oui, mais tu aurais pu respecter aussi la stratégie de assécher les tuiles avec le symbole des trésor ici. Il n'est pas asséché					
140		n	Euh de toute façon, il faut avoir un sac de sable pour faire ça					
		p	Non, bah non, puisque tu étais à côté. Tu étais sur l'héliport. Nour.					
		n	oui					
		p	Pose tes cartes. Tu tripotes pas les cartes. On réfléchit encore. Tu étais sur l'héliport, tu étais à côté, tu aurais pu l'assécher.					
		n	De toute façon pourquoi ça s'appelle pas le jardin des hurlements ?					
		p	Donc tu changes pas d'avis ?					
		n	oui					
		p	D'accord. Alors vas-y, deux cartes trésor, pour toi.					
		n	Un sac de sable !!					
		p	Alors attends, c'est pas possible... (Nour a pris deux cartes d'un coup)					
150		n	Montée des eaux					
		p	On peut pas faire comme ça. Tu peux pas prendre les deux cartes d'un coup. Tu dois prendre une seule carte.					
		n	Montée des eaux (ce qui annule la carte du sac de sable)					
		p	Montée des eaux					
		n	Ca arrête des cartes trésor					
		p	Ca arrête des cartes trésor. Et je monte le curseur					
		n	Oh c'est nul !					

		p	Et je mélange					
		n	Suspense hein					
		p	Je mélange les cartes					
160		n	Si on tire une deuxième fois le jardin des hurlements, bah il sera éliminé.	H1		si...sera	hypothèse ; projection	Milieu
		p	Tout à fait					
	10,1	n	Mais heureusement que moi je suis à côté de celui-là. J'ai fait exprès de m'envoler. Pour me mettre là, à côté.					
		p	On y va?					
		n	Oui					
		p	Le rocher fantôme					
		n	Elimination					
		p	Héliport					
		n	Hi ah ! Ouf, heureusement que je l'ai asséché, sinon il sera éliminé	H1		heureusemen t que... sinon		milieu
		p	Oui. A moi. Alors, moi je fais. Je suis là, je m'envole.					
170		n	Oui					
		p	un... Deux, j'assèche l'héliport					
		n	Oh oui, trop bien.					
		p	Et trois, j'assèche le jardin des hurlements					
		n	Je suis pas d'accord avec toi	H1			Exprime son accord	milieu
		p	Pourquoi ?					
		n	Parce que j'ai envie que tu restes là pour pouvoir garder celui-là					
		p	Oui mais euh... Oui mais moi, je suis pas d'accord avec toi, parce que les deux premières stratégies, c'est assécher l'héliport. Ce que j'ai fait. Et la deuxième stratégie, c'est assécher les tuiles avec le symbole des trésors. Et comme celui-là, le jardin des hurlements, il est en danger, je préfère l'assécher					
		n	Que de le laisser en					

			danger					
		p	Que de le laisser en danger. Est-ce que finalement, est-ce que ça te fait changer d'avis ou pas ? Est-ce que tu es d'accord avec moi, sur le fait que ma troisième action ce soit assécher le jardin des hurlements ?					
180		n	Euh...Si tu insistes oui.					
	11,42	p	Bah moi je trouve que là, on respecte la stratégie hein. Aller, trois j'assèche.					
		n	Et moi, je vais assécher l'héliport, parce que je suis là					
		p	Oui. Alors j'ai terminé mes trois actions					
		n	Tu as terminé					
		p	Tu peux me donner euh... Une carte					
		n	Et bah regarde, t'as trop de chance, tu as un sac de sable.					
		p	Merci. Une deuxième carte					
		n	Ahhhhh trop de chance, t'as encore un sac de sable !					
		p	Deux sacs de sable					
190		n	Il faut, tous les... Il faut que... En fait, moi je veux avoir un sac de sable, donc il faut que tu te déplaces pour aller sur ma tuile.	H3		je veux... donc	Proposition erronée d'action pour répondre à son envie	milieu
		p	Je n'ai pas le droit de te donner des sacs de sable. Je n'ai le droit de te donner que des cartes trésor.				Rappel de la règle	
		n	Oh trop dommage	H3			Manifeste sa déception	
		p	Le sacs de sable de sable, je te rappelle que comme on peut les jouer à tout moment, je peux les jouer quand c'est à ton tour de jeu.				Rappel des caractéristiques de la carte	
		n	Quoi !!!					
		p	Et oui, parce qu'on peut les jouer à tout					

			moment					
		n	Oui bah t'as trop de chance que t'en as deux !	H3			Manifeste sa déception	
		p	J'en ai deux, mais euh, ces sacs de sable, ils pourront t'aider					
		n	C'est pas juste	H3				
		p	Alors, j'ai terminé mon tour de jeu, donc on retourne deux cartes inondation.					
200		n	Là c'est pas juste	H3				
		p	La tour de guet... Elle disparaît					
		n	Pas juste	H3				
		p	La porte de cuivre... Elle disparaît... A toi de jouer... Alors...					
		n	Un... Et bah je m'arrête à un, en fait. Je m'arrête à un...	H3			Arrête son tour de jeu en lien avec sa déception	Milieu
	13,4	p	Tu peux pas faire quelque chose ? Si on reprend au départ. Tu étais sur la porte de fer, zéro action. Réfléchis, regarde, regarde les tuiles, regarde tes cartes, regarde mes cartes, regarde tout ce que tu peux faire.					Contrat
		n	hannnnn (Nour souffle). T'as trop de chance, t'as deux sacs de sable	H3				
		p	Ah oui, tu as beaucoup de sac de sable dans la tête là. Essaie de te concentrer sur ce que toi tu peux faire.					Contrat
	14,19	n	Moi, j'ai pas trop envie. Je veux passer mon tour	H3			Souhaite passer son tour en lien avec sa déception	
		p	Non, tu peux pas passer ton tour.					Contrat
		n	Donc... bah... Un, et deux. Je m'arrête à deux. Ah, je suis tombée (Nour s'est penchée sur sa chaise jusqu'à basculer)	H3			La chute permet à Nour de revenir dans le jeu.	Milieu
210		p	Donc un, tu t'es déplacée. Et deux...					

			Deux, tu vas où ?					
		n	Là					
		p	Donc tu t'envoles ?					
		n	Oui					
		p	Pourquoi tu fais ça ? Pourquoi tu vas sur le temple du soleil ?					
	14,54	n	Parce que c'est pour sauver le soleil. C'est pour sauver la pierre sacrée.	H1		parce que ; pour	Justification en lien avec règle stratégique	Milieu
		p	Et pourquoi tu veux sauver la pierre sacrée ?					
		n	C'est pour qu'on la mette dans notre réserve.					
		p	D'accord, mais quand on... Si tu dis que...					
	220	n	Comme ça, en fait, comme ça tu vas me donner les deux cartes, et comme ça moi j'en aurais trois. Mais c'était pas moi, qui est censée... Euh non ! Je reprends à zéro.	H1			Modifie son action en lien avec la rétroaction du milieu ; capacité de décentrage.	Milieu
		p	D'accord... Donc zéro.					
		n	Une...					
		p	Une, tu t'envoles					
		n	Deux					
		p	Deux, tu me donnes la carte de la pierre sacrée. D'accord	H2	Mes besoins			Milieu
		n	Alors une, deux, trois (Nour chuchote), quatre, cinq					
		p	Pour l'instant, je suis à cinq cartes, donc c'est bon					
		n	Oui t'es à cinq cartes					
		p	T'es à deux actions. Est-ce que tu en fais une troisième ou pas ?					
	230	n	Non					
		p	D'accord, tu t'arrêtes à deux					
		n	Oui					
		p	Très bien. Alors tu peux piocher une première carte trésor					
		n	Ahhhh					
		p	Super, une deuxième.					

		n	Ah, montée des eaux					
		p	Montée des eaux					
		n	Monter le curseur d'un cran (Nour lit les consignes de la carte montée des eaux)					
		p	Je monte le curseur d'un cran					
240		n	Mais regarde ce qu'il faut faire					
		p	Bah lis, vas-y, je t'écoute... Monter le curseur d'un cran, j'ai fait. Deux ?					
		n	Mélanger la pile de diffuse des cartes inondation et placer-la sur la pile inondation					
		p	C'est fait. C'est fait. Trois ?					
		n	Diffuser cette carte					
		p	Défausser					
		n	Défausser cette carte avec les cartes trésor					
		p	Ici, donc on la pose à côté. Ok, j'ai fait les trois action que tu as faites. Et donc on y va, je pioche maintenant trois cartes inondation, puisque nous sommes au niveau trois.					
		n	Oui... Moi j'ai peur qu'on soit vite à la tête de...					
		p	Héliport					
250	16,4	n	Quoi !!! Ah bah on est dans l'eau justement. Hannn, on est dans l'eau !					
		p	Deuxième carte...					
		n	Heureusement que je l'avais encore asséchée. Ah non, toi, tu l'as asséchée					
		p	Deuxième carte... La porte de bronze					
		n	Oh c'est ton truc de départ ah ah ah ah					
		p	Troisième, le jardin des hurlements					
		n	Hannn heureusement qu'il a été asséché, sinon il disparaissait					
		p	Oui					

	17,08	n	Mais moi au moins j'ai deux ssssss... Comment ça s'appelle déjà ?						
		p	Statue du zéphir						
260		n	La statue du zéphir, j'ai déjà deux cartes de la statue du zéphir.						
		p	A moi de jouer. Alors, un, j'assèche l'héliport.						
		n	Je suis d'accord	H1				Exprime son accord	Milieu
		p	Deux, j'assèche le jardin des hurlements						
		n	Je suis d'accord	H1					
		p	Et trois... Est-ce que je fais une troisième action ?						
		n	Bahhh je crois que tu as pas besoin, parce que il y plus rien	H2	se met à ma place	je crois que		Exprime mes besoins	Milieu
		p	Bah y'a la porte de bronze, mais je peux pas l'assécher						
		n	Ah bah alors il faut que tu t'envoles	H2	se met à ma place			Proposition d'action	Milieu
		p	Je m'envole, alors...						
270		n	Et tu vas coûter... Mais ça va coûter une action !						
		p	Ca va coûter une action.						
		n	Attends, fais voir la carte.						
		p	C'est une fois par tour et ça coûte une action						
		n	Hein hein.						
		p	Je la laisse là pour l'instant. Je m'arrête à deux.						
		n	Bah oui						
	18,05	p	Je veux bien deux cartes						
		n	Un calice de l'onde						
		p	Oui je veux bien...						
280		n	Ah bah t'en as six	H2	Attention conjointe				Milieu
		p	J'en ai six, bah je la prends pas. Je la prends pas non plus (deuxième carte trésor piochée par Nour)						
		n	Un autre calice de l'onde						

		p	J'aurais bien avoir un, une pierre sacrée, mais... Euh... donc euh... Trois nouvelles cartes inondation. Les falaises de l'oubli					
		n	Euh... Les falaises de l'oubli					
		p	A côté de nous.					
		n	C'est là.					
		p	Oui					
		n	Attends, en fait t'as cas utiliser ton sac de sable	H2			Proposition d'action	Milieu
		p	Pour l'instant, ouais mais... Le sac de sable, c'est vraiment quand il y a une carte qui est en danger quoi.					
290		n	Tu l'utiliseras comme ça, tu pourras avoir une pierre sacrée	H2		comme ça	Argumentation	Milieu
	18,47	p	C'est vrai que pour avoir une pierre sacrée de plus, il faudra que j'utilise un sac de sable, tu as raison. Le jardin des murmures					
		n	Euh...					
		p	C'est la deuxième carte					
		n	Celle-là... En plus j'aime bien le jardin des... En plus, regarde, il est tout calme, il a un rayon de soleil (Nour parle de l'illustration de la tuile). Alors que là, c'est le jardin des hurlements. Mais pourquoi ça s'appelle le jardin des hurlements ?					
		p	Bah parce que regarde, parce que contrairement au jardin des murmures, où c'est tout calme, bah ici c'est pas tout calme, regarde, c'est comme des tornades...					
		n	Oui... Y'a des mouches ?					
		p	Et puis regarde,					

			non... Regarde les arbres, ils sont taillés comme des loups qui hurlent. Qui font « ahouuuuuu » ! Tu vois ? Alors et la troisième...					
		n	Attends, regarde celui-là tu l'avais mise comme ça.					
		p	Oui bah tu l'as mets dans le sens que tu veux. Le troisième euh...					
300		n	Le val du crépuscule					
		p	C'est le val du crépuscule.					
		n	Ahhh j'arrive pas à l'atteindre, moi					
		p	Bah je vais l'atteindre, c'est pas grave. Euh... Et j'ai... Mon tour de jeu se termine. C'est à toi. Alors regarde, réfléchis					
		n	Tu peux utiliser un sac de sable (Nour me chuchote cette proposition)	H1		Tu	Proposition d'action	Milieu
		p	Pourquoi ? Bah tu peux le faire toi (En réponse à la proposition pointée par Nour)					
		n	Mais il est en danger	H1		Mais	Lien avec règle stratégique	Contrat
		p	Oui mais c'est à toi de jouer, tu peux y aller					
		n	Euh...					
		p	Bah si tu t'envoies, tu peux très bien le faire. C'est moi le rouge, toi c'est... Non, c'est moi le rouge					
310		n	Pfffff... Une...					
		p	Non, tu peux pas assécher en diagonale.					
		n	Ah bah alors il faut que je sois ici... Une...					
		p	Oui					
		n	Deux					
		p	Oui					
		n	Je m'arrête à deux.					
	20,35	p	Bah moi, je suis pas d'accord avec ce					

			que tu viens de faire. T'as le droit de faire ça, tu respectes la règle du jeu hein, c'est pas le problème. Mais euh... Tu ne respectes pas notre stratégie là. Pourquoi tu...					
		n	Quoi sauver celle-là ?					
		p	Bah oui, puisqu'il y a un symbole des trésors. Pourquoi tu veux assécher le val du crépuscule ?					
320		n	C'est pour que toi, tu sauves le jardin des murmures			pour que	Justification	Contrat
		p	Mais pourquoi tu le fais pas toi ? C'est à toi de jouer, pourquoi c'est moi qui le fait ? (Nour me montre la carte sac de sable) Ah bah pour utiliser le sac de sable ?					
		n	Oui pour que t'as, pour que on récupère ce trésor	H1		pour que	Justification – Coopération	Contrat
		p	Hein					
	21,2	n	C'est pour ça que j'ai fait ça	H1		pour ça	Justification	Contrat
		p	D'accord, ok... Bah je comprends maintenant pourquoi tu as fait ça. Donc je suis d'accord avec toi, d'accord. Donc tu me laisses utiliser un sac de sable pour...					
		n	Avoir un trésor	H1				Contrat
		p	Pour assécher le jardin des murmures, pour...					
		n	Pour que tu ailles sur cette tuile et, et en plus...					
		p	Parce que en fait, là j'en ai déjà cinq ?					
330		n	oui					
		p	D'accord, je comprends ce que tu veux					
		n	Comme ça, t'en auras quatre et quand tu auras celle-là, bah t'en auras cinq	H2	Mes besoins	comme ça ; quand tu auras	Explication / anticipation	Contrat / Milieu

		p	D'accord, mais si tu ne m'expliques pas					
		n	Oui					
		p	Je comprends pas. Alors, maintenant comme tu m'as expliqué, j'ai compris. Et bah du coup, tu as fini ton tour de jeu					
		n	Oui					
		p	Donc euh...					
		n	Les cartes aux trésors					
		p	Vas-y... Un cristal ardent et une pierre sacrée					
340	22	n	Oh je vais te la donner, trop cool !	H2			Coopération	Milieu
		p	Ok					
		n	Oh bah alors là, c'est ton tour, hein					
		p	C'est mon tour, donc si on respecte ce que j'ai dit. Je commence par utiliser un sac de sable, pour assécher le jardin des murmures. Ca coûte pas une action, hein.					
		n	Bah oui, ne coûte pas une action					
		p	Hein, hein					
		n	Ne coûte pas une action... Alors...					
		p	Ensuite					
		n	Tu peux utiliser euh...					
		p	Je suis à zéro...					
350		n	Tu vas là					
		p	Attends, attends, attends... Je suis à zéro, donc je fais... Un...					
	22,35	n	Je suis pas d'accord !					
		p	Attends, attends, laisse moi finir... Un... Je m'envole, deux. Et trois, j'assèche					
		n	Pas d'accord					
		p	Pourquoi ? Bah pour l'instant j'ai pas besoin d'aller là (Nour me désigne une tuile) Puisque j'ai pas encore toutes les cartes					

		n	Bah alors...					
		p	C'est toi qui vas venir me les donner					
		n	Vu que maintenant euh...					
		p	Non mais attends, attends... Est-ce que du coup, maintenant que je t'ai expliqué ce que je veux faire, est-ce que tu es d'accord ?					
360		n	Oui					
	23	p	Donc un, j'assèche les falaises de l'oubli. T'es plus avec moi Nour. Deux, je m'envole sur la porte de fer					
		n	Hein, hein					
		p	Et trois, j'assèche la porte de bronze. C'est ok ?					
		n	Là je suis ok.					
		p	Maintenant que je t'ai expliqué, tu es d'accord. Donc du coup, tu peux me donner une première carte trésor. Une, une, t'en pioche une. Bah oui, je la prends, on verra après. Euh... Non					
		n	Bah là t'en a six hein.					
		p	J'en veux pas. Je prends pas le deuxième cristal ardent. Et donc...					
		n	Bah alors il faudra supprimer celui-là					
		p	Bah on verra					
370		n	Parce que...					
		p	Ou te le donner ! Je peux te le donner aussi					
		n	Bah euh... Oui, j'en ai quatre					
		p	Bah oui					
		n	Comme ça j'en aurai encore quatre. Et là j'aurai deux statues du zéphir et deux cristal ardent					
		p	Ca peut être une idée. Je retourne trois nouvelles cartes inondation. Le palais des marées					
		n	Anhhhhh ! Ah elle	H1			Lien avec règle	Milieu

			est danger, donc il faut que tu utilises ton sac de sable. Comme ça...				stratégique ; proposition action	
		p	Je termine d'abord. Le temple de la lune					
		n	Ihhhhh ! Oh oh, il est en danger	H1			Lien avec règle stratégique	Milieu
		p	Le temple du soleil					
380		n	Anhhhh ! Oh oh les îles de ce cristal là, ils sont en danger	H1			Lien avec règle stratégique	Milieu
		p	Oui. A toi de jouer.					
		n	Donc je fais.. Un					
		p	Hein, hein					
		n	Deux					
		p	Hein, hein					
		n	Et trois					
		p	D'accord					
		n	Moi, je vais te laisser t'occuper...					
		p	Donc tu ne me donnes pas de... Tu ne me donnes pas de cartes ?					
390		n	Oups					
		p	Je sais pas...					
		n	Non mais non mais non... Je vais reprendre depuis le début.					
		p	Alors du coup, attends, attends					
		n	Alors si je fais...					
		p	Ecoute moi. Du coup, tu es en face d'un choix. Soit tu fais ce que tu viens de faire					
		n	Oui					
		p	Tu t'envoies sur la forêt pourpre et tu assèches les deux îles où il y a le symbole des trésors. T'as parfaitement le droit de faire ça et quand tu fais ça, tu respectes notre stratégie. Ou alors, tu choisis de me donner une carte trésor, attends... (Nour effectue l'action, alors que je lui demande de réfléchir aux deux choix qui s'offrent à elle). Mais du coup si tu fais ça, tu ne					

			pourras pas assécher ces deux îles là. C'est un choix. Les deux possibilités sont bonnes. Mais tu peux pas faire les deux. Qu'est-ce que tu choisis de faire ?					
	25,23	n	Bah alors, je vais faire... Un					
		p	Tu t'envoles					
400		n	Deux					
		p	Deux					
		n	Et trois					
		p	T'as pas le droit, t'as pas le droit de te déplacer en diagonale.					
		n	Pffff... Bah alors...					
		p	Reprends, recommence					
		n	Un					
		p	oui					
		n	Deux					
		p	Oui					
410		n	Trois. En fait, c'est que je veux aller... Oh non je refais					
		p	Oui					
		n	Un					
		p	Oui					
		n	Et je m'arrête à un.					
		p	Bah ?					
		n	Et bah je vais faire...					
		p	Attends, attends, deux...					
		n	Et enfin...					
		p	Attends, deux, tu me donnes une carte, ok					
420		n	Trois					
		p	Et trois, tu assèches le temple de la lune. Ok					
		n	Tu en as six					
		p	Donc un, tu t'es envolée. Deux, tu m'as donné une carte. Et trois, tu as asséché le temple de la lune. Ok, à moi maintenant de réfléchir... J'ai six cartes. Moi je préfère...					
		n	Prends le sac de sable (en chuchotant)					
		p	Ecoute moi. Toi, ton					

			idée, c'est d'utiliser un sac de sable. Moi, mon idée, elle est différente. Je me dis, je garderais bien le sac de sable					
		n	Pourquoi ?					
		p	Pour plus tard, si jamais on est en grand danger, grand grand danger.					
		n	Oui mais là il y a deux îles qui sont en danger					
		p	Oui mais je vais pouvoir le faire à mon tour.					
430		n	Bah là c'est ton tour.					
		p	Ca va être mon tour, donc je vais pouvoir le faire ! En plus, le temple du soleil, qui est en danger, c'est justement une île avec la pierre sacrée, donc je vais devoir y aller. Donc je me débarrasserais bien d'un cristal ardent.					
		n	Quoi ! Mais tu avais dit que tu allais me le donner !					
		p	C'est vrai. Alors on est en face d'un choix. Soit je garde le sac de sable pour plus tard, si jamais on est en grand danger. Mais du coup je me débarrasse du cristal ardent. Soit j'utilise le sac de sable, mais du coup on l'aura plus, pour après pouvoir te donner le cristal ardent.					
		n	Oui !					
		p	Plutôt ça alors ?					
		n	Oui					
		p	On s'arrête là-dessus. Alors j'utilise le sac de sable. Euh... non					
		n	Pourquoi ?					
		p	Non, non,non					
440		n	Mais pourquoi ? Elle est en grand danger celle-là!					
		p	Bah celle-là aussi					

		n	Alors c'est lequel que tu vas assécher ? Ah oui !					
		p	Bah moi, j'assécherais bien le palais des marées.					
	27,57	n	Bah alors à ton tour, tu pourras assécher le temple du soleil	H2	se met à ma place	alors ; ton ; tu ; pourras	Conséquence, Anticipation	Milieu
		p	Exact. Ton tour est terminé, on retourne trois nouvelles îles. Le forêt pourpre.					
		n	Là					
		p	La porte d'argent					
		n	La porte d'argent					
		p	La porte d'argent, je la vois pas... Ah là. Le lagon perdu					
450		n	Ohhh on commence à avoir beaucoup de cartes inondation					
		p	Oui					
		n	Regarde					
		p	Oui c'est vrai					
		n	Anhhhhh !					
		p	A moi de jouer. Alors, je fais... Je suis le rouge, hein...					
		n	Oui					
		p	Un... Attends, je recommence. Je fais pas ça... Je suis là. Un, je te donne une carte					
		n	ouiiiiiii ! J'ai les deux cristaux ardents he ! (en chantonnant)					
		p	Deux...					
460		n	Tu t'envoles	H2	Attention conjointe		Verbalise mon action	Milieu
		p	Je m'envole. Trois, je donne les quatre cartes pierres sacrées, pour récupérer le trésor.					
		n	Un trésor					
	29,09	p	Par contre, j'ai rien assécher hein, du coup. J'ai fait un choix, j'ai rien assécher. Et j'aimerais bien deux cartes trésor. Oui (première carte), oui (deuxième carte trésor)					

		n	Et voilà. Hé regarde, comme ça tu pourras me le donner à moi.	H2	Se met à ma place en lien avec ses besoins	tu ; me ; le ; donner	Conséquence, Anticipation, coopération, règle stratégique.	Milieu
		p	Oui					
		n	Attends, un, deux, trois, quatre... J'en ai encore quatre.					
		p	Je peux encore t'en donner. Et je retourne trois îles					
		n	D'accord.					
		p	Porte de fer					
470		n	Ahhhhh (Nour baille)	H3				
		p	Ah bah cette fois-ci c'est toi qui est dans l'eau. Le... Les marais brumeux					Milieu
		n	Hein... Non moi je veux dormir.	H3				
		p	Le palais de corail. C'est pas le moment que tu dors parce que j'ai besoin de toi. Le palais de corail, là-bas.			j'ai besoin de toi.	Coopérer : avoir besoin l'un de l'autre.	Contrat
	29,57	n	Celle-là elle est en danger.	H1			Lien avec règle stratégique	Milieu
		p	Et c'est à toi de jouer, réfléchis					
		n	Bah alors, ce que je vais essayer de faire, c'est... Un					
		p	Non, tu peux pas. Parce que le val du crépuscule est en diagonale, donc si tu t'envoles, tu peux t'envoler ici...					
		n	Un					
		p	Oui					
480		n	Deux					
		p	Oui					
		n	Et trois					
		p	D'accord					
		n	Moi, j'ai respecté la stratégie					
		p	Hein, hein, ok. Et bah vas-y, tu as finis tes trois actions, tu peux avoir deux nouvelles cartes trésor. Vas-y. T'as six cartes, il faut que t'en débarrasses d'une.					
		n	Hé regarde j'ai					

			quatre... Il faut que je sois sur le jardin des murmure pour faire...					
		p	Ou le jardin des hurlements					
		n	Oui.					
		p	Puisque tu as quatre statues du zéphir					
490		n	Oui quatre statues					
		p	Ok. La porte d'or (première carte inondation piochée). Et la caverne des ombres					
		n	La caverne des ombres et la caverne du brasier, et bah... Anhhhhh ! Mais attends, pourquoi j'ai supprimé un cristal ardent ?					
		p	Bah tu étais obligée, tu avais six cartes. Tu étais obligée. Des fois on a pas le choix hein. C'est à moi de jouer ?					
		n	Oui					
	31,4	p	Alors moi, je suis le rouge.					
		n	Euh... T'es là.					
		p	Alors, si on respecte la stratégie, qui est					
		n	Danger, danger, danger, danger !	H1			Lien avec règle stratégique	Contrat
		p	Ouais, je suis d'accord. Donc assécher la caverne ombres, puisque c'est un symbole du trésor. Donc je fais, un... Euh...					
500		n	Euh... Bah...					
		p	Bah euh... Deux					
	32	n	Quoi ! Je suis pas d'accord !					
		p	Bah pourquoi ?					
		n	Je suis pas d'accord, parce que la forêt pourpre et bah, c'est pas ...					
		p	Bah y'a pas de symbole, mais y'a aucune tuile maintenant inondées où il y a un symbole. Donc autant assécher. Non ?					
		n	Et oui, je m'en					

			souviens, comme ça, on pourra faire un chemin pour aller là					
		p	Oui... Bon je garde ça alors, je garde la forêt pourpre. Je suis à deux hein ?					
		n	Oui deux, deux					
		p	Je peux pas assécher...					
510		n	Ohhhh j'ai dit deux deux (associe avec quelque chose)					
		p	Je peux pas assécher en diagonale, donc euh, je vais aller là... Trois, comme ça, je pourrai peut-être assécher plus tard. Attends, attends, je reprends mes actions. J'étais là. Du coup j'assèche la caverne des ombres. Deux, j'assèche la forêt pourpre. Et trois, je peux m'envoler, donc je vais m'envoler ici. Comme ça, je pourrais assécher tout ça sans bouger. Donc je m'envole.					
		n	Donc moi, je suis là, juste à côté. Je pourrais assécher même l'héliport là					
		p	Exact, exact					
		n	Et je vais aller là					
		p	Bah de toute façon, il faut que tu ailles là pour récupérer le trésor					
		n	Oh bah c'est mon tour justement !					
	33,06	p	Ouais. D'abord j'aimerais bien avoir deux cartes. Un calice de l'onde.					
		n	Montée des eaux					
		p	Et montée des eaux. Alors montée des eaux, euh... Je monte le curseur, c'est ça en un ? Monter le curseur					
520		n	Mélanger la pile diffuse des cartes inondation. Placez la sur la pile inondation					

		p	Oui attends, je suis entrain de le faire. Mélanger, t'as dit mélanger la pile					
		n	Défausser cette carte avec les cartes trésor					
		p	Voilà					
		n	Montée des eaux !!					
		p	Et donc...					
		n	Non il y a écrit montée des « Faux »					
		p	Non, non, c'est un « e » majuscule					
		n	Euh... Ah oui, je croyais que c'était un « f »					
		p	On y va ? Trois cartes ?					
530		n	Oui (en soupirant)					
		p	Le palais de corail.					
		n	Ahhhhhh (Nour baille fortement)					
		p	Où est-ce qu'il est ?					
	34,03	n	Là à côté de moi					
		p	Mmmmm... Le temple de la lune					
		n	C'est pas grave, parce que de toute façon, on l'a déjà récupéré					
		p	Non, ici. C'est celui-là le temple de la lune.					
		n	C'est pas grave, parce qu'on a déjà eu le trésor.					
		p	Oui. Le temple du soleil.					
540		n	Non plus, c'est pas grave. Si les deux, elles sont perdues, bah c'est pas grave.					
		p	Ok. Par contre le palais de corail, on n'a pas récupéré le trésor, hein.					
		n	Anhhhh !					
		p	Ca c'est grave, hein.					
		n	Attends, c'est mon tour, c'est mon tour, c'est mon tour !					
		p	Attends, regarde tout ce que tu as. Regarde tout ce que tu peux faire, hein.					
		n	Moi je fais, un					
		p	Ouais					
		n	Deux					
		p	Deux, tu te déplaces					

550		n	Et trois.					
		p	Et trois, tu récupères le trésor. D'accord. Tiens.					
		n	Comme ça on en a deux au total. On en a deux à récupérer maintenant					
	35	p	Ok, alors vas-y, deux cartes trésor pour toi, parce que tu as fini ton tour. Oui... Une pierre sacrée (première carte trésor piochée)					
		n	Euh... J'en veux pas					
		p	T'en veux pas. Et un cristal ardent					
		n	Oui, j'en veux, parce que regarde, on n'a pas encore récupéré celle-là.					
		p	Hein, hein					
		n	Le cristal ardent, il est pas là (parlant de la réserve avec les trésors déjà récupérés)					
		p	Trois îles ?					
560		n	Oui					
		p	L'observatoire... L'île disparaît. Ah t'es où là ? Ah non... Bah je m'arrête Nour. Aller ! La porte d'or					
		n	La porte d'or, elle va disparaître					
		p	Mmmmm... Et trois, la porte de bronze. Ah, juste inondée. A moi de jouer. Alors j'ai deux choix en face de moi Nour.					
		n	Hein ?					
		p	Soit, soit, j'assèche. Je bouge pas et j'assèche. Soit, je m'envole sur ta tuile pour te donner un cristal ardent.					
		n	Ihiiiiih ! (Nour sautille sur place à l'écoute de cette deuxième option de jeu)					
		p	Mais du coup, je n'assèche pas ici, hein.					
	36,2	n	Pas grave. Bah oui					

			c'est pas grave là parce que de toute façon, on a déjà récupéré le trésor.					
		p	C'est ça qu'on choisit de faire					
570		n	Hein, hein.					
		p	Alors un, je m'envole. Alors, un... Deux, je te donne un cristal ardent					
		n	Ouiiiiiii ! Et trois ?					
		p	Euh... Trois, bah trois, j'assèche la tuile d'à côté.					
		n	T'as plus qu'à récupérer deux cartes aux trésors					
		p	Un... Et deux, non ça ne m'intéresse pas, on l'a déjà récupérée, la statue du zéphir.					
		n	Bah regarde, t'en a trois, donc maintenant je peux mélanger... C'est moi qui mélange					
		p	C'est toi qui mélange... Alors d'accord, alors vas-y mélange. Ah il faut que tu mélanges dans l'autre sens, sans regarder les cartes. Sans regarder les cartes, voilà...Exactement, c'est très bien.					
	37,18	n	J'ai appris à les faire avec les cartes.					
		p	Tu me dis quand tu as fini de mélanger, que je puisse tirer les cartes inondation					
580		n	Euh... Bah si tu peux...					
		p	Ah non, j'attends que tu aies terminé de mélanger. C'est bon ?					
		n	C'est bon					
		p	Le jardin des murmures... Des murmures					
		n	Oh je me suis trompée de mot. C'est pas grave, on a déjà récupéré le trésor.					
		p	La forêt pourpre					

		n	C'est pas grave. Ah elle est où ?					
		p	Le jardin des hurlements					
		n	Ihhhhhh ! J'ai failli tombé, j'ai peur	H3				
		p	Et oui mais alors essaye de te poser. Là tu t'agites				demande de se poser ; constat d'agitation	Contrat
590		n	Oh oh	H3				
		p	Et tu es assez agitée, je trouve.				constat d'agitation	Contrat
	38,45	n	J'ai mal aux oreilles. C'est par là ou c'est par là que ça vient (Nour évoque des bruits venant de l'extérieur)	H3				
		p	C'est à moi de jouer ? Non c'est à toi de jouer.				Réponse par le jeu	Milieu
		n	Oui je vais jouer... Ahhhhhhh (Nour baille bruyamment)	H3				
		p	Aller concentre toi. Aller joue.				Demande explicite de se concentrer et de jouer	Contrat
		n	Euh... Une... Deux					
		p	Pourquoi faire ?					
		n	Comme ça euh...					
	39,3	p	Je comprends pas					
600		n	Non mais en fait, je vais rester là pour assécher au cas où					
		p	Oui mais là si tu fais une, ici, tu peux assécher les deux pour les autres actions.					
		n	Deux					
		p	Deux, tu assèches, ok.					
		n	Je reste là					
		p	T'es à trois ?					
		n	Et trois					
		p	Attends, on recommence					
		n	Mais attends ! Un, deux, trois.					
		p	D'accord, pourquoi tu n'assèches pas l'île où je suis ?					
610		n	Pfffff					
		p	Non mais c'est une question, une question. Tu étais là, t'es à zéro.					
		n	Une, deux					
		p	Tu peux pas					

			assécher en diagonale. (Nour reprend son deuxième coup) Deux, tu assèches. Et trois, d'accord. Ah tu peux plus bouger. C'est ce que tu fais ?					
		n	Bah alors deux cartes au trésor. Oh un sac de sable ! Trop de chance ! Une statue du zéphir, j'en veux pas					
		p	D'accord					
		n	On a déjà récupéré ce trésor					
		p	Je suis à trois ?					
		n	Oh j'en ai quatre et j'ai un sac de sable. Génial.	H3				
		p	Je suis à trois. Nour (Nour chantonne avec sa carte sac de sable)			Nour	Tentative de ramener Nour à travers le jeu et interpellation directe	Milieu
620		n	Quoi ? Ah oui trois. Ahhhhh (Nour baille bruyamment)	H3				
		p	La falaise de l'oubli				Tentative de ramener Nour à travers le jeu	Milieu
		n	Elle va être terminée quand l'heure ?	H3				
	41	p	Quand on aura fini la partie. Les falaises de l'oubli				Tentative de ramener Nour à travers le jeu	Milieu
		n	Attends regarde.	H3				
		p	Il reste quinze minutes. Les falaises de l'oubli... Le lagon perdu ...				Je réponds à la demande de Nour et continue à faire référence au jeu	Milieu
		n	Ouahhhh aide moi ! Hey, je vais tomber !	H3				
		p	Bah si tu tombes, c'est parce que tu te mets en position pour tomber. Redresse toi, le lagon perdu... La porte d'argent... Ah elle est là, elle disparaît... A moi			redresse toi	acte d'autorité ; le jeu continue	Contrat / Milieu
		n	Aïe ! Mon œil !	H3				
		p	Alors moi je suis le rouge, hein. Je suis là				Tentative de ramener Nour à travers le jeu	Milieu
630		n	oui			oui	Nour me répond	Contrat
		p	Alors euh... J'ai					

			rien à te donner pour l'instant, alors je vais faire, euh... Un, deux, et trois. Ouais, je vais assécher. Et j'ai le droit à deux nouvelles cartes trésor. Euh, non ça ne m'intéresse pas, on l'a déjà eu. Non plus. Et on y va, trois îles. Le val du crépuscule, la caverne des ombres... Ah tu es dessus. Le palais des marées					
		n	Sac de sable !					
		p	Attends					
		n	Si je fais					
		p	C'est à toi de jouer					
		n	Oui c'est à moi de jouer					
		p	Et tu peux aussi le faire sans le sac de sable, en utilisant ton pouvoir aussi. T'as plein de manières d'assécher ces îles. Aller joue. Réfléchis					
		n	Une, deux... Trois					
		p	Non, tu peux pas. Est-ce que, quand tu étais ici					
640		n	Trois !					
		p	Quand tu étais ici, tu t'es envolée. Donc un, tu t'es envolée. Deux, tu as asséché le palais des marées. Et trois, tu vas au temple du soleil ?					
		n	Hein, hein					
	43,1	p	Ok. Aller vas-y, tire tes cartes trésor.					
		n	Non (première carte tirée) Non (deuxième)					
		p	D'accord, alors trois nouvelles îles. Et on y va. Euh, porte de fer... Disparaît... Y'a beaucoup d'îles qui disparaissent.					
		n	Ahhhhhh (Nour baille fortement)					
		p	Héliport					
	43,4	n	Oh c'est pas vrai !					
		p	Aller vas-y, retournes l'héliport					

650		n	Soit j'assèche l'héliport, soit j'assèche...					
		p	Les marais brumeux					
		n	Ah bah ça disparaît					
		p	Oui... A moi. Alors, moi je fais, un... Deux, j'assèche l'héliport. Et trois, j'assèche la caverne des ombres. Je peux avoir mes deux cartes trésor ? Oui (première carte)					
		n	Anhhh !					
		p	Non, ça ne m'intéresse pas (deuxième carte piochée)					
		n	Hey, comme tu l'as acceptée, comme moi j'ai quatre cavernes... Ohhhhhh					
		p	Attends					
		n	Trois... Ohhh t'as asséché le caverne					
		p	Oui et j'ai asséché l'héliport aussi					
660		n	Oh trop bien. Oh heureusement que j'ai pas utilisé mon sac de sable					
		p	Tu vois, j'ai pu le faire. Je tire trois nouvelles îles					
		n	Oui					
		p	Le pont des abîmes					
		n	Euh...					
		p	Il est où le pont des abîmes ? Ah il est devant toi.					
		n	On l'a pas encore assécher lui					
		p	Le, la caverne du brasier					
		n	Anhhh !					
		p	Et les dunes de l'illusion					
670		n	Je vais prendre mon sac de sable					
	45,05	p	Attends, les dunes de l'illusion. Avant, inonde les cartes que j'ai tirées. Et c'est à toi de jouer.					
		n	Une, deux					
		p	Hein, hein					
		n	Trois.					
		p	Non bah non t'es					

			pas dessus. Alors si tu fais ça, tu peux t'envoler ici, hein. Un, tu t'envoles...					
		n	Non					
		p	Qu'est-ce que tu fais ?					
		n	Un					
		p	Oui					
680		n	Deux					
		p	Oui					
		n	Et je m'arrête à deux					
	45,35	p	Tu t'arrêtes à deux, d'accord.					
		n	Je vais prendre... Anhhhhhh ! Un sac de sable, un sac de sable ! (en chantant)					
		p	Vas-y					
		n	Un, deux, trois, quatre, cinq					
		p	Oui. Et une montée des eaux, d'accord. Toujours à trois ?					
		n	Oui					
		p	Ok. Aller, on y va. Le pont des abîmes					
690		n	Anhhh ! Si ça continue, on va perdre !					
		p	Pourquoi ?					
		n	Bah regarde...					
		p	Ouais, mais il nous reste un, deux, trois, quatre, cinq avant la tête de mort. Donc on a le temps. Le pont des abîmes, disparaît. La forêt pourpre					
		n	Ahhhhhh (Nour baille fortement)					
		p	La forêt pourpre Nour. Et le palais des marées. A toi de jouer					
		n	Mmmmmm, sac de sable					
		p	Pourquoi faire ? Assécher le palais des marées ?					
		n	Euh... non ! Je vais garder mon sac de sable					
		p	Euh pardon excuse moi, pardon euh... C'est à moi de jouer. C'est pas à toi de jouer (en rigolant)					

700	n	Sac de sable ! Moi je vais utiliser mon sac de sable	H1			Règle définitoire de l'utilisation à tout moment de la carte	Règle définitoire fait partie du contrat
	p	Pour moi ?					
	n	Pour assécher le palais des marées, parce que on a pas encore le trésor	H1		pour ; parce que	Argumentation	Milieu
	p	Oui et pourquoi d'autre aussi ? Parce que c'est vachement intéressant ce que tu as fait.					
	n	Parce que...					
	p	Qu'est-ce que je vais faire moi ?					
	n	Toi ?					
	p	Qu'est-ce que je vais faire moi ? C'est à moi de jouer	H2			Exercice de TDE	
	n	Bah euh... Je sais pas					
47,15	p	Regarde, regarde, à ton avis, qu'est-ce que je vais faire ?	H2				
710	n	T'allais asséché le palais des marées					
	p	Non j'allais pas assécher le palais de marées. Qu'est-ce que je peux faire d'autre ? Regarde, regarde ce que j'ai moi.				L'enseignant fait preuve d'expression face à la réponse non attendue de Nour	
	n	Récupérer le trésor					
	p	Non, j'ai que trois cartes.					
	n	Euh, bah alors... Bah j'en sais rien					
	p	Moi j'ai un cristal ardent, qui me sert à rien. Par contre toi, ça te sert beaucoup. Donc je vais te le donner. Mais si tu utilises pas ton sac de sable, est-ce que je peux te le donner ?	H2			L'enseignant donne la réponse attendue	
	n	Non					
	p	Non, donc tu as très bien, tu fais très bien d'utiliser ton sac de sable					
	n	Oui					
	p	Parce que là du coup, tu n'as plus que quatre cartes. Donc je vais pouvoir					

			te donner une carte					
720		n	Et oui					
	47,56	p	Alors, c'est à moi de jouer. Alors moi je vais faire... Un, deux, et trois, je te donne une carte					
		n	Et mais là regarde... Là je suis là donc ce que je vais faire...					
		p	Et mais c'est encore à moi de jouer.					
		n	Cartes aux trésors !					
		p	Respecte mon tour de jeu. Aller vas-y donne moi. Non, une par une. Alors... Non, ça ne m'intéresse pas la statue du zéphir. Euh, bah non, parce que t'as les quatre donc... C'est pour toi hein.					
		n	Alors					
		p	Et non, Nour... (Nour compte les cartes de la pioche) T'es pas avec moi là. T'es pas avec moi					
		n	Il ne reste plus beaucoup de cartes					
		p	Héliport... Concentre toi sur ce que nous faisons. Deux, le jardin des hurlements					
730		n	Ihiiiih C'est pas grave de toute façon.					
		p	Trois, le palais de corail					
	49	n	Anhhh ! Il est en danger, et l'héliport aussi est en danger. Le val du crépuscule.	H1			Lien avec règle stratégique	Milieu
		p	A toi de jouer, réfléchis à ce que tu peux faire.					
		n	Bah déjà euhhhhh (rires) Un, je récupère le trésor	H1			Lien avec objectif du jeu	Milieu
		p	Oui					
		n	Deux, je me déplace. Trois, j'assèche l'héliport	H1			Lien avec règle stratégique	Milieu
		p	D'accord					
		n	Parce que ensuite, et bien là, je vais	H1			Lien avec règle stratégique	Milieu

			assécher le palais des marées. Oh mais j'ai un sac de sable !					
		p	Oui mais moi, je pourrais le faire.					
740		n	Ah bah oui					
		p	Je pourrais le faire à mon tour					
		n	Bah oui					
		p	Ok t'as fait trois					
		n	Deux cartes au trésor. Non ça ne m'intéresse pas... Pouahhhh montée des eaux !					
		p	Montée des eaux					
		n	C'est pas vrai					
		p	Je monte le curseur, on est au niveau quatre. Et donc je mélange					
		n	Plus que quatre cartes inondation avant la tête de mort					
	50,01	p	Oui effectivement. Il nous reste plus qu'un seul trésor à récupérer					
750		n	Bah oui					
		p	On y va... Le palais des marées.					
		n	Anhhhh! Sac de sable!	H1				Milieu
		p	D'accord					
		n	J'ai utilisé mon sac de sable pour assécher le palais des marées parce que les deux îles étaient en danger	H1		pour ; parce que	Justification en lien avec règle stratégique	Milieu
		p	T'as tout à fait raison. Je suis d'accord avec ce que tu viens de faire. C'est très bien.					
		n	Oh bah regarde j'ai deux cartes aux trésor					
		p	Oui, reste assis					
		n	Oh bah moi je te laisse, je suis fatiguée					
		p	Bah non parce que on reste ensemble. J'ai besoin de toi, moi, pour jouer. Alors la forêt pourpre disparaît.					
760		n	C'est pas grave					
		p	On est à deux. Trois,					

			le palais de corail				
		n	Anhhhhh!				
		p	Disparaît. Heureusement que tu as utilisé ton sac de sable.				
		n	Ouf				
		p	T'as très bien joué. Quatre, le jardin des hurlements				
		n	C'est pas grave non plus				
		p	Disparaît. Alors à moi				
		n	Ouf, heureusement que j'ai asséché le palais des marées				
		p	A moi. Moi je suis le rouge, hein?				
770		n	oui				
		p	Alors je vais faire...				
		n	Mais je me sens pas bien du tout				
		p	Un, deux, et trois				
		n	Je suis pas d'accord				
		p	Pourquoi?				
		n	Parce que tu pourrais aller là comme ça				
		p	Oui mais je pourrais m'envoler, j'ai le pouvoir du pilote				
		n	Ah oui				
		p	Aller donne moi une carte... Oh non! Montée des eaux. Aller on y va quatre. Le palais des marées				
780		n	Oh oh				
		p	Héliport				
		n	Olala je vais vomir... (Attitude théâtralisée)				
		p	Le val du crépuscule, disparaît. Et la caverne des brasiers				
		n	C'est pas grave non plus, on l'a déjà (Nour parle du trésor correspondant)				
		p	A toi de jouer.				
		n	Euh... Un.				
		p	Non t'as pas le droit				
		n	Un...				
		p	Oui mais tu peux plus assécher l'héliport, si tu fais				

			ça.					
790		n	Et non regarde!					
		p	Non t'as pas le droit, tu t'es envolée. Regarde bien... Dans quel ordre tu peux faire?					
		n	Un					
		p	T'as pas le droit d'assécher en diagonale					
		n	Bah alors ce que je vais faire, c'est ça					
		p	Un... Oui, tu assèches. Deux...					
		n	Je m'envole					
		p	Oui, ici, dessus					
		n	Trois					
	52,38	p	Et trois, tu assèches... Voilà					
800		n	Bah voilà					
		p	Aller vas-y					
		n	Non ça m'intéresse pas (première carte trésor piochée). Anhhhhh ça m'intéresse!					
		p	Un calice de l'onde					
		n	Je vais t'en donner un	H2	Mes besoins	je ; t'en	Anticipation ; lien entre elle, l'autre et l'objet	Milieu
		p	D'accord					
		n	Comme ça on en aura...	H2		on	Justification ; coopération	Milieu
		p	Aller quatre îles. Les falaises de l'oubli... Disparaissent. Deux, le lagon perdu					
		n	Celui-là, on l'a pas encore tiré					
		p	Trois, la caverne des ombres. Quatre, les dunes de l'illusion. Ouais, je suis dessus . Alors un, deux, et trois.					
810		n	Euh... Pourquoi? Hey, tu aurais du t'envoler pour que moi, à mon tour, bah je puisse te donner la carte.	H2		tu ; moi ; je ; te ; la carte ; pour...	Argumentation ; lien entre elle, l'autre et l'objet	Milieu
		p	Bah tu pourras le faire.					
		n	Mais peut-être tu pourrais le faire.					
		p	Un, j'assèche oui					
		n	Un.					
		p	Deux, je peux					

			assécher celle-là?				
		n	Deux				
		p	Et je m'envole sur ta carte? D'accord				
		n	Et trois.				
		p	Ok, d'accord				
820		n	Comme ça, moi je peux te donner le calice de l'onde et on aura pu récupérer le trésor et gagner	H2		Comme ça ; moi ; je ; te ; on	Argumentation ; lien entre elle, l'autre et l'objet ; règle définitoire Milieu
		p	Ah non, il faudra aller s'envoler sur l'héliport.				
		n	Ah oui				
		p	Ok, je comprends ta stratégie. Je suis d'accord. Il me faut deux cartes. En espérant ne pas avoir montée des eaux. Oh bah tiens... Une et deux, ça ne m'intéresse pas. Aller on y va quatre cartes. Le temple de la lune				
		n	Oh regarde, j'arrive à (Nour prise par l'excitation, tape simultanément des pieds et des mains)				
		p	Oui mais là, on se concentre là-dessus				
		n	Ah oui				
		p	Le temple du soleil. Vas-y, vas-y, vas-y.				
		n	On a pas de temps à perdre				
		p	La porte de bronze, disparaît				
830		n	On va gagner				
		p	Oui on a presque gagné, mais il faut que l'on reste concentré jusqu'au bout, hein. Le jardin des murmures				
		n	C'est là				
	54,5	p	Ok. A toi de jouer. Ah il faut que je remélange. Je vais remélanger tout hein (pile de carte inondation)				
		n	Bah moi je vais jouer pour l'instant. Donc je vais faire, un...				
		p	Oui				
		n	Deux				

		p	Oui					
		n	Et je m'arrête à deux					
			D'accord, alors du coup deux cartes trésor, c'est pareil					
840		n	Pour moi.					
	55,14	p	Ouais, en espérant ne pas tirer de carte					
		n	inondation					
			Montée des eaux. Là, les cartes montées des eaux, c'est notre pire ennemie en fin de partie					
		p						
		n	Euh ouais. Anhhhh					
			Ah c'est le jeu, alors...					
		p						
		n	Non, ça ne m'intéresse pas					
			Oui mais au moins c'est pas une montée des eaux					
		p						
		n	Non plus.					
			Ok, bah déjà on n'a pas de montée des eaux, c'est pas mal. Alors on y va... Les dunes de l'illusion					
850		p						
		n	C'est pas grave					
			Le palais des marées					
		p						
		n	Anhhhhh! Ah ah ah ah					
			Je suis dans l'eau, je sais. Le temple de la lune. Disparaît...					
		p						
		n	C'est pas grave non plus, parce qu'on a le trésor. Anhhhh!					
			L'héliport					
		p						
		n	Oh bah je suis dessus! Ca c'est pas de chance					
			A moi de jouer. Alors moi, je fais un...					
		p						
		n	Ihhhhhhh!					
			Vas-y tu peux le prendre. Vas-y tu peux le prendre pour le mettre dans la réserve. Voilà, un.					
		p						
860		n	Tu dois me rejoindre maintenant	H2	se met à ma place		Verbalise action à effectuer pour gagner	Milieu
			Deux, oui, je m'envole					
		p						
		n	Et trois					
			Tchuc Tchuc (bruit d'hélicoptère)					
		p						

	56,28	n	On a gagné!					
		p	On a gagné! Alors je remets l'héliport ici et on remplit la feuille de route. Tu viens à côté de moi. Assieds toi.					
		n	Juste à temps justement					
		p	Aujourd'hui, nous avons					
		n	Gagné!					
		p	Gagné. Nous avons utilisé le pouvoir du pilote. Nous avons utilisé la carte sac de sable. Nous avons joué au niveau novice. On a tiré beaucoup de cartes inondation aujourd'hui, hein?					
870		n	Six cartes inondation					
		p	Regarde, plus que la dernière fois, hein. Et on s'en ai mieux sorti. Il reste combien de tuiles? Il en reste pas beaucoup là aujourd'hui. Compte les tuiles.					
		n	Attends... Huit					
		p	Huit. T'as vu, il en reste pas beaucoup du tout.					
		n	Non, c'est là, qu'il en reste pas beaucoup du tout					
		p	Oui. Mais la dernière fois, il en restait beaucoup et pourtant on a perdu. On a utilisé quatre cartes sac de sable. C'est le plus qu'on ai fait. Regarde, la dernière on en a utilisées deux, la dernière fois encore, trois. Là, on en a utilisées beaucoup, on en a utilisées quatre. Et on s'est échangées quatre cartes.					
		n	Oh bah regarde, la même chose					
		p	Oui, mais aujourd'hui pourquoi					

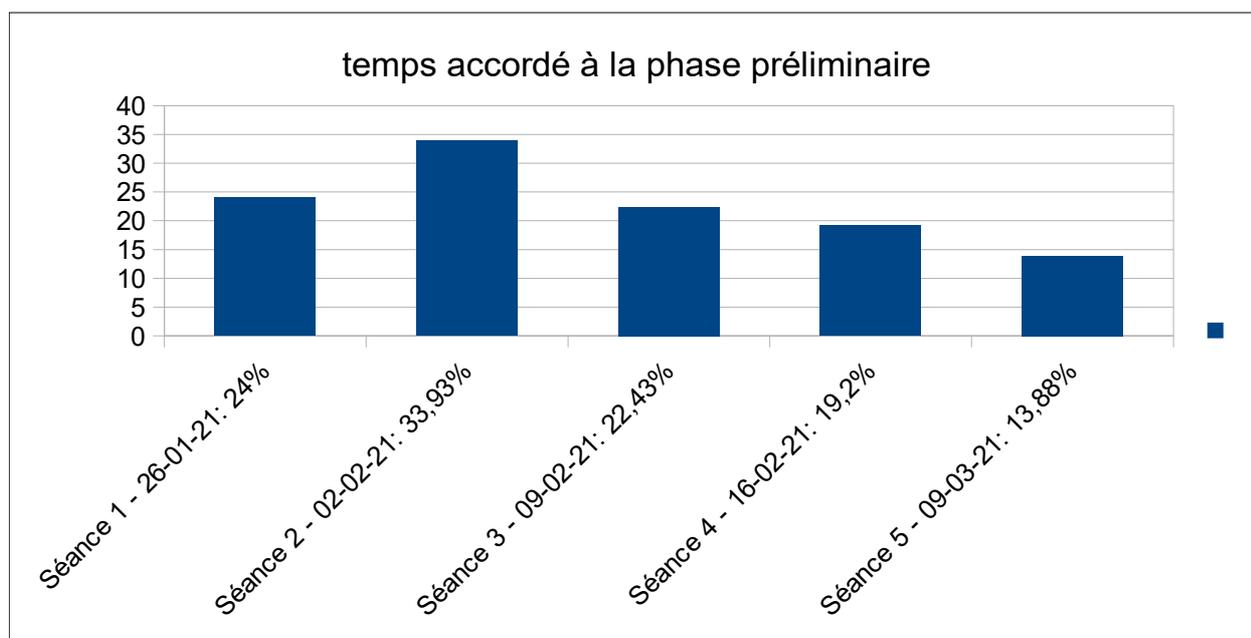
		n	Mais là regarde, on en a fait plus					
		p	Oui mais aujourd'hui pourquoi est-ce qu'on a gagné, alors que la dernière fois, on avait perdu? Qu'est-ce qu'on a fait de mieux aujourd'hui?					
880		n	Euh...					
		p	A quoi on a fait vraiment attention?					
		n	On a fait attention à la montée des eaux... Oh regarde il restait un sac de sable! Ohhhh!					
		p	On a fait attention à la montée des eaux. On a fait attention à quoi?					
		n	Ouais (Nour manipule les cartes trésor et les cartes sac de sable)					
		p	Attends, je dois t'arrêter, parce que là, tu n'écoutes pas ce que je te demande. Non! Je te demandes de t'asseoir.					
		n	Moi je garde ceci					
		p	Si tu veux... Je t'ai posé une question. Je t'ai dit: qu'est-ce qu'on a fait de mieux aujourd'hui? Qui fait qu'on a gagné.					
	59	n	J'en sais rien. Je sais plus.					
		p	Tu sais plus					
890		n	Des fois, j'oublie toujours.					
		p	Bah parce que ta tête...					
		n	Elle est tellement remplie que des fois, j'oublie des choses					
		p	Oui. Mais là, elle est remplie de quoi ta tête?					
		n	Bah ma tête, elle est remplie de plusieurs souvenirs!					
		p	Mais elle est pas remplie de souvenirs du jeu					
		n	J'ai quelques					

			souvenirs, mais moi...					
		p	Bon là on range le jeu Nour.					
		n	On a gagné. Alors... C'est là? C'est là le plus grand?					
899		p	Oui					

Annexe 15 : les phases préliminaires des cinq séances enregistrées

Dans cette phase que j'ai nommée préliminaire, Nour et moi, installons le jeu, échangeons autour des règles définitives et stratégiques et décidons des responsabilités (rôles) que nous allons assumer lors de la partie. Cette phase a donc pour objectif de « définir » et de « dévoluer » (Sensevy, 2007).

Le tableau ci-dessous permet, dans un premier temps de corroborer ce qui a pu être évoqué précédemment, à savoir que cette phase préliminaire a pris de moins en moins de place dans la séance au fur et à mesure des parties jouées.



Cette baisse de la part de la phase préliminaire dans le reste de la séance semble montrer que les processus de « dévolution » et surtout de « définition » sont de plus en plus efficaces au fur et à mesure des séances. C'est en allant voir maintenant du côté des données langagières retranscrites que nous allons mieux comprendre ce qui a pu se jouer.

→ Ce que nous apprennent les données langagières sur le processus de « définition » :

Dans la séance 1, n'étant que notre deuxième partie autour de ce jeu, Nour n'avait que peu de repères et d'habitudes sur lesquelles s'appuyer pour verbaliser les règles définitives du jeu. Le « milieu » (Sensevy, 2007) est donc fortement antagoniste et Nour ne pouvant peu s'appuyer sur le « contrat didactique » (Ibid), si ce n'est les habitudes et compétences acquises lors de la première séquence autour du jeu coopératif de l'année (« Ghost fightin' Treasure Hunters »). Afin de percevoir et comprendre ce qui a pu faire apprentissage, il paraît donc important de faire état des « transactions » (Ibid) que Nour propose dans ces phases préliminaires au fur et à mesure des

séances. Transactions autour des règles définitoires et stratégiques et ainsi que les places topogénétiques (Ibid) que prennent Nour et le professeur.

I- Acquisition des règles définitoires : du milieu vers le contrat :

I-1- Les règles d'action :

Lors de la première séance, qui était seulement notre deuxième partie, l'appropriation des règles définitoires du jeu paraissait être un enjeu important. Prenant une place topogénétique élevée, le professeur a donné à Nour les différentes actions possibles lors d'un tour de jeu.

TP	Temps	Personne	Transcription
120	7,55	P	pour pouvoir jouer, pour pouvoir jouer, tu te rappelles que tu as le droit à trois actions maximum
122		P	Donc te déplacer...
124		P	Assécher...
126		P	Tu as le droit de donner une carte à l'autre. Tu te rappelles ? On a le droit de donner une carte. On peut récupérer un trésor, ça coûte une action.
127	8,15	N	Ca coûte une action. Hey par exemple si on récupère deux trésors, ça coûte deux actions.

Ces transactions autour de ces règles définitoires ne seront présentes dans aucune autre séance enregistrée. Ceci vient montrer que ce qui paraissait encore de l'ordre du milieu, donc à caractère antagoniste pour Nour, est devenu du contrat, comme du « déjà là » pour elle. Règles donc acquises, sur lesquelles elle peut désormais s'appuyer pour jouer.

I-2- Les changements de modalités de jeu : exemple du pouvoir du pilote

Les évolutions mésogénétiques (Sensevy, 2007) à travers les changements de modalités de jeu et donc de milieu, amènent de nouvelles transactions dans ces phases préliminaires. Transactions qui elles-aussi se transforment au fur et à mesure des séances.

Lors de la séance 2 (02-02-21), fut introduit le pouvoir du pilote, nous permettant une fois par tour de nous envoler sur n'importe quelle tuile du plateau. Ce nouvel élément, modifiant le milieu, répond à la nécessité nouvelle d'être sur la même tuile que le partenaire pour pouvoir lui donner une ou plusieurs cartes trésor.

135		P	Ecoute bien cette nouvelle règle, après tu parleras du pouvoir. Ecoute bien cette nouvelle règle. Maintenant, pour pouvoir se donner une carte, il faut que nous soyons sur la même tuile. Donc là par exemple, ici, si je reste ici, et que toi tu restes là, je ne peux pas te donner de carte. Il faut que j'aille sur la, sur la, sur ta tuile à toi. Pour pouvoir aller sur ta tuile, soit je me déplace et ça coûte des actions, soit j'utilise le nouveau pouvoir. Et là, ce nouveau pouvoir...
136		N	C'est sauter sur les ... oh... sauter, sauter pour... sauter pour éviter des... des euh... tuiles
137		P	Ca nous permet de nous envoler pour aller sur une autre tuile. Je te lis ce qui est écrit sur la carte. Une fois par tour, donc on le droit de le faire qu'une fois, à chaque fois qu'on joue, voler jusqu'à n'importe quelle tuile de l'île pour une action. Donc ça nous coûte une action de nous envoler quelque part. Et on peut le faire qu'une fois à chaque tour. Est-ce que c'est clair pour toi? (Nour applaudit pour signifier que oui) On joue ? Nous démarrons le curseur ici ?

Comme le montre cet extrait de transcript de la séance 2, c'est le professeur qui prend la responsabilité de la transaction en explicitant la nouvelle règle (TP 135) et le pouvoir du pilote. Il a à ce moment une place topogénétique très haute. Nour emploie les termes de « sauter » et

« d'éviter » (TP 136). Le professeur emploie un terme plus imagé, dans le champ lexical du pilote, « envoler ». Il donne aussi les contraintes de ce pouvoir (TP 137).

Lors de la séance 3 (09-02-21), le professeur demande à Nour de lui rappeler la particularité du pouvoir du pilote. Il laisse à ce moment la responsabilité du savoir à l'élève, lui accordant donc une place topogénétique élevée. Sa réponse montre sa bonne compréhension (TP 77).

76		P	Avec le pouvoir du pilote. Rappelle-moi le pouvoir du pilote. C'est quoi ?
77		N	C'est qu'en fait, on peut sauter d'une tuile à l'autre. Qu'on peut s'envoler.

L'acquisition de cette règle définitoire se confirmant lors de la séance suivante (16-02-21) :

83		P	Le pilote, qu'est-ce que le pilote nous permet de faire ?
84	5,06	N	De s'envoler à n'importe quelle tuile

On peut ainsi dire que ce qui était de l'ordre du milieu (antagoniste, à apprendre), lors des séances précédentes, est devenu contrat (le déjà là, habitude) (Sensevy, 2007), jusqu'à totalement disparaître des interactions lors de la séance 5 (09-03-21).

I-3- Comment gagne-t-on / comment perd-on ?

Lors de la première séance enregistrée (26-01-21), l'équilibre entre le contrat et le milieu semble efficient puisque Nour montre à travers ses transactions, qu'elle est en phase d'apprentissage.

Le professeur lui demande comment gagne-t-on le jeu, ce qui lance la séquence suivante. Nour répond en verbalisant comment ne pas perdre. Elle commence par évoquer l'ascension du curseur au fur et à mesure des montées des eaux. Elle associe son discours en me montrant.

25	2,05	P	on avait gagné. Est-ce que tu peux me dire comment est-ce qu'on gagne le jeu ?
28	2,23	N	On gagne si on arrive pas à la tête de mort
34	2,41	N	donc ça, ça s'accroche en fait (Nour est toujours sur le curseur de montée des eaux)

Quittant sa question initiale (comment gagner le jeu), le professeur reste sur la manière de perdre le jeu et invite Nour à verbaliser les autres scénarii. Nour évoque et justifie une autre manière de perdre le jeu, la disparition des tuiles ayant les symboles des trésors (TP 50 et 56).

46	3,20	P	Est-ce qu'il y a une autre manière de perdre le jeu ? si par exemple, on tire le temple de la lune, qui est retournée. Et aussi tous les temples là où il y a des trésors...
50	3,36	N	donc ça, ça s'accroche en fait (Nour est toujours sur le curseur de montée des eaux) si par exemple, on tire le temple de la lune, qui est retournée. Et aussi tous les temples là où il y a des trésors...
55	3,55	P	pourquoi on a perdu si ces temples disparaissent ?
56	4,00	N	parce que... parce que ya des trésors qui sont dedans... ya des trésors, ils appartiennent au jeu maintenant, et on peut plus les avoir.

Toujours à la demande du professeur, et avec plus d'insistance, Nour évoque et justifie la troisième manière de perdre la partie, la disparition de la tuile de l'héliport (TP 71 et 81).

63	4,35	P	Troisième manière ?
70	5,03	P	la tête de mort ; si les temples disparaissent, on peut pas récupérer les trésors, donc on a perdu ; est-ce qu'il y a une troisième manière...
71	5,12	N	si l'héliport est entièrement engouffré dans l'eau , on sera perdu
72	5,16	P	Pourquoi ?
81	5,35	N	Bah l'héliport, il sert à s'échapper avec tous les trésors que l'île cache.
82	5,4	P	D'accord, donc si l'héliport, il sert à s'échapper avec les trésors... Si l'héliport disparaît, on ne peut

			plus s'échapper, on a perdu.
--	--	--	------------------------------

Puis le professeur « institutionnalise » (Sensevy, 2007) en reverbalisant les trois manières de perdre la partie.

84	5,52	P	Ok, donc les trois manière de perdre. Si jamais on arrive à la tête de mort, on a perdu. Si jamais les tuiles avec les symboles trésors disparaissent, on peut plus récupérer les trésors, on a perdu. Si jamais l'héliport disparaît, on peut plus s'enfuir, on a perdu. Donc je, je te, je te repose la question de départ, c'est quoi le but du jeu ? Comment on gagne ?
----	------	---	---

Enfin, il termine cet épisode en revenant à sa question initiale (TP25), comment gagne-t-on la partie.

85	6,19	N	En récupérant tous les trésors et
86		P	Il faut récupérer tous les trésors
87		N	et quand on s'est tous échappé.
88		P	Et en s'échappant, en allant sur la carte héliport.
89	6,29	N	Oui

Dans cette séquence, la place du professeur est topogénétiquement importante pour appuyer le discours de Nour, relancer et enfin institutionnaliser.

Lors de la séance 2 (02-02-21) la verbalisation de ces règles définitoires restent sujettes à une place topogénétique importante du professeur, preuve que le milieu reste assez antagoniste pour elle et donc encore source d'apprentissage. Cependant Nour montre une plus grande capacité à répondre à la demande précise de l'enseignant. Quand il demande à Nour de verbaliser comment on gagne le jeu (TP 75), la réponse qu'elle apporte (TP 76) montre sa bonne compréhension du but du jeu et de la manière de gagner, même si sa réponse est partielle et demande des précisions (TP 80).

75	6,50	P	Moi j'aimerais bien, d'abord, qu'on se rappelle un petit peu, très rapidement, que tu puisses me dire, comment est-ce qu'on gagne le jeu? Avec des mots Nour, avec des mots. Comment est-ce qu'on gagne le jeu?
76		N	On doit récupérer tous les trésors, et qu'on a réussi à aller hors de l'île interdite.
79		P	Oui mais comment est-ce qu'on fait pour quitter l'île interdite?
80		N	On utilise l'héliport

Puis le professeur lui demande les différentes manières de perdre la partie (TP 89). Nour retrouve rapidement deux manières de perdre le jeu (tête de mort et perte de l'héliport).

89	8,30	P	On utilise l'héliport. D'accord? Effectivement, c'est ça la manière de quitter l'île. Comment... Ecoute bien ma question... Elle est précise, je souhaite que tu y répondes précisément... Comment est-ce qu'on peut perdre le jeu? Laisse les trésors... Réfléchis, je veux une réponse précise... Comment est-ce que l'on perd le jeu?
90		N	Si on arrive à la tête de mort
92		N	Si l'héliport, il est déjà sous l'eau, alors on est à la tête de mort, alors on a perdu
93		P	Là tu reprends le fait que l'on soit à la tête de mort. Qu'est-ce qui se passe par rapport à l'héliport? Qu'est-ce qui se passe au niveau de l'héliport pour qu'on ait perdu?
94		N	Il soit complètement noyé dans l'eau
95		P	Si l'héliport disparaît, on a perdu puisqu'on peut plus quitter l'île. Ok?

Le concept de disparition des tuiles ayant les symboles des trésors est beaucoup plus difficile à élaborer pour Nour. Ce n'est qu'après de nombreux échanges, qu'une exposition claire a pu émerger (TP 120).

97		P	Donc ça on est coincé... Donc première manière, si on arrive à la tête de mort. Deuxième manière de perdre, si l'héliport disparaît, on est coincé. Troisième manière?
----	--	---	--

102		N	Si les trésors... si les trésors, les cartes avec les trésors qui sont indiqués dessus sont toutes mis dans l'eau. Par exemple si moi je veux... Si moi récupérer ce euh... ce euh... ce trésor, bah en fait, il faut que les deux îles, comme ça, elles soient comme ça (non asséchées)
112	11,43	N	Si, si toutes les îles avec le symbole des trésors dessus, elles sont dans l'eau.
113		P	Oui pour le début de ta phrase, non pour la fin de ta phrase. Oui, si les îles avec le symbole de trésor... Y'a quelque chose effectivement avec ces îles là, mais pas si elles sont sous l'eau. Si elles sont seulement sous l'eau, on peut y accéder, on peut les utiliser. Dans quel cas on ne peut plus les utiliser ?
114		N	Quand elles sont complètement dans l'eau.
120		N	Elles ont disparu et on peut plus récupérer ces trésors. Ce trésor appartient au jeu maintenant.

La séance 3 (09-02-21) montre un tournant sur l'acquisition de ces règles définitoires. Par la répétition des parties, Nour est de plus en plus précise dans ses transactions. Le milieu de l'action est donc bien établi pour elle. Nour a appris. Ce qui était de l'ordre du milieu a disparu pour s'intégrer maintenant dans le contrat. On le voit par l'enchaînement des tours de parole. Au TP 101, Nour répond en un seul TP à la question comment gagne-t-on le jeu. Aux TP 105, 107 et 113, elle expose les trois manières de perdre la partie.

100		P	Rappelle-moi très rapidement... Attention, je te pose une question précise, je veux une réponse précise. Comment on gagne le jeu ?
101		N	Si on récupère tous les trésors et qu'on réussit à s'échapper.
104		P	D'accord. Parfait, c'est précis, c'est clair. Attention, je te repose une question précise, je veux une réponse précise. Qu'elle est la première manière de perdre le jeu ?
105		N	Quand le curseur, il... il est... il est rendu à la tête de mort.
106		P	Parfait. Comment est-ce qu'on... Deuxième manière de perdre le jeu ?
107		N	Quand les deux tuiles avec les deux symboles , bah... Elles sont complètement dans l'eau (Nour montre en même temps un exemple en retournant deux tuiles avec le même symbole)
110		P	Disparues. Très bien. Du coup, on ne peut plus récupérer le trésor. Parfait. Attention, précisément, troisième manière de perdre le jeu ?
113		N	Si on perd l'héliport.

L'acquisition de ces règles définitoires, cette bascule du milieu vers le contrat se confirme en séance 4 (16-02-21). Nour y expose encore de manière claire et précise comment gagne-t-on ou perd-on le jeu. Ses interjections²⁷ « bah » (TP 28, 30) sous-entendent une certaine évidence dans la question du professeur et donc la réponse attendue.

23		P	Comment on gagne le jeu ?
24	2,05	N	Quand on a récupéré tous les trésors
27		P	On a récupéré tous les trésors. Et qu'est-ce qu'on a à faire quand on a récupéré tous les trésors ?
28		N	Et bah on doit aller à l'héliport pour s'échapper.
29		P	Très bien. C'est parfait. Comment est-ce qu'on perd le jeu ?
30		N	Si l'héli.. Et bah si là quand on a la tête de mort
31	2,37	P	Quand on est à la tête de mort. Comment... La deuxième manière de perdre le jeu ?
32		N	Si euh... Les deux symboles... Si les deux tuiles avec le symbole du trésor ont disparu, on a perdu
35		P	Troisième manière de perdre le jeu ?
36		N	Si l'héliport, il disparaît

De même que pour les transactions autour du pouvoir du pilote, celles évoquant les manières de perdre ou gagner ne sont pas du tout présentes lors de la dernière séance enregistrée (09-03-21).

²⁷Mot invariable pouvant être employé isolément pour traduire une attitude affective de la personne qui s'exprime (ex. ah !, oh !, zut !). (Dictionnaire Le Robert)

La verbalisation des règles définitoires quittant progressivement le milieu au profit du contrat, Nour fut au contact de nouvelles règles agissant sur le milieu de l'action, les règles stratégiques.

II- Les règles stratégiques : de leur élaboration à leur intégration.

Les « règles stratégiques » (Sensevy, 2007) répondent à la question « comment gagner le jeu d'apprentissage », celles « *qui permettent de gagner, ou du moins d'approcher le gain* » (Ibid, p.29). Dans la situation didactique du jeu de société, je pourrais traduire par « quelles stratégies pourrions-nous mettre en place pour augmenter nos chances de gagner ». Ces stratégies ne peuvent ainsi émerger que par la confrontation avec le milieu de l'action, autrement avec la situation et les expériences de jeu.

Ainsi dans le recueil de données, l'explicitation de règles stratégiques ne sont apparues que lors de la phase d'institutionnalisation de la séance 2 (02-02-21). Suite à notre défaite, la nécessité d'élaborer des stratégies pour augmenter nos chances de gagner s'est fait ressentir. C'est grâce aux rétroactions du milieu que ces règles stratégiques ont pu émerger. Ainsi Nour verbalise deux manières d'accroître nos chances de gagner (TP 502 et 510), institutionnalisées par le professeur en TP 517. Celles-ci sont écrites sur la feuille de route.

501		P	Est-ce que je pourrais essayer d'écrire ici en bas, comme on l'avait fait pour le premier jeu des fantômes... Essayer d'écrire en bas une manière, une stratégie pour ne pas perdre. Qu'est-ce que je peux écrire ? Qu'est-ce que je pourrais écrire pour qu'on se rappelle la semaine prochaine ?
502	49,32	N	Assécher les... l'héliport
510		N	Il faut assécher les tuiles avec les trésors dessus , avec les symboles
517	51,28	P	des trésors. Donc si je reprends, la semaine prochaine, même si on tire beaucoup de cartes inondation, comme on l'avait fait la dernière fois, il faut que nous fassions attention à assécher l'héliport et à assécher les tuiles avec les symboles de trésor. Parce que aujourd'hui, nous avons perdu pas parce que... Nous avons perdu... Nour ! Essaye de te concentrer sur ça, nous avons perdu, pas parce que nous avons pas assécher l'héliport... Parce que ça tu l'avais fait. Tu l'avais asséché. On a perdu parce que les deux tuiles où il y avait le calice de l'onde, ont disparu.

Ce n'est donc que lors de la phase préliminaire de la séance 3 (09-02-21) qu'apparaissent les premières transactions autour des règles stratégiques. Nour ne réussissant pas à s'en rappeler et les verbaliser, le professeur lui propose de prendre appui sur la feuille de route et de les lire (TP 14).

Face à un milieu trop antagoniste, le professeur fait appel au contrat didactique (appui sur la feuille de route et demande de lecture) pour amener Nour vers le savoir visé (l'appropriation des règles stratégiques).

14		P	Oui mais moi je viens de te poser une question. A la fin de la partie, la semaine dernière, quand nous avons perdu, on avait écrit deux choses qu'il fallait absolument qu'on se rappelle pour la partie d'aujourd'hui. Est-ce que toi tu t'en rappelles ? (Nour fait non de la tête) Alors du coup je les ai écrit (Sur la feuille de route). Est-ce que tu veux bien les lire ? A quoi est-ce qu'il faut qu'on fasse attention aujourd'hui ?
17		N	Assécher l'héliport
19		N	Assécher les tuiles avec les trésors...

De même lors de la séance suivante (16-02-21), l'explicitation des règles stratégiques par l'intermédiaire du professeur. Il prend appui une nouvelle fois sur la feuille de route et y lit les stratégies écrites (TP 39).

39		P	T'as rien oublié. Donc, pour... Pose les trésors. Autre question. Qu'est-ce qu'on a au fur et à mesure des parties que nous avons faites, qu'est-ce qu'on a décidé comme stratégie pour augmenter nos chances de gagner ? Regarde, on les a écrites pour être sûr de ne pas les oublier (feuille de route). Quelles stratégies...
----	--	---	---

Dans la phase préliminaire de la séance 5 (09-03-21), Nour montre son appropriation des règles stratégiques, y compris celle mise en exergue lors de la phase d'institutionnalisation de la séance 4 (16-02-21).

61		P	Ouais. Nous avons élaboré ensemble... Attends je reprends la règle du jeu, pour que tu puisses te concentrer sur la partie qu'on va faire aujourd'hui. Nous avons élaboré trois stratégies pour essayer d'augmenter nos chances de gagner.
62		N	Assécher l'héliport
64		N	Assécher les tuiles avec le symbole des trésors
66		N	Echanger beaucoup de cartes trésor
67		P	Voilà. C'était les trois stratégies. D'accord?

Nour n'a plus besoin de s'appuyer sur la feuille de route pour verbaliser clairement les trois règles stratégiques (TP 62, 64 et 66). Ce qui était milieu (ce qu'il y a apprendre) est devenu contrat.

Dans ce chapitre, les données langagières, les transactions montrent qu'au fur et à mesure des séances, Nour est en situation d'apprentissage. Lors des premières séances enregistrées, les règles définitives et stratégiques sont de l'ordre du milieu. Celui-ci se montre suffisamment antagoniste et en équilibre avec le contrat pour que Nour soit dans un processus d'apprentissage. Jeux d'apprentissage réussis puisque ces éléments du milieu glissent petit à petit dans le contrat, dans le déjà là. En effet, lors des dernières séances, Nour verbalise précisément l'ensemble des règles définitives et stratégiques.

Les mots clés : Trouble du spectre autistique – Jeu coopératif – Coopération - Interaction – Théorie de l'esprit – CMP

Résumé : Accompagner des élèves porteurs d'autisme suivis dans le service de pédopsychiatrie est un enjeu majeur afin de rendre vivant la scolarité inclusive. Or les troubles du spectre autistique génèrent de nombreux obstacles dans la classe, difficultés dans les interactions avec l'enseignant(e), leurs pairs et le savoir ; difficultés aussi à inférer des états mentaux à l'autre, autrement dit à faire preuve de théorie de l'esprit. Cette capacité est pourtant essentielle pour saisir tout les éléments implicites dans la classe et pouvoir être dans une attention conjointe permettant de suivre et d'acquérir les apprentissages attendus. Afin de répondre à cette problématique, la recherche porte sur la proposition didactique d'un jeu coopératif en séance d'aide pédagogique en CMP. Cette étude porte sur l'analyse des transactions entre l'élève et l'enseignant durant cinq séances enregistrées. Elle a permis de vérifier que cette médiation pédagogique permet d'une part à l'élève avec autisme d'interagir avec l'autre et son environnement. D'autre part elle a mis en évidence que ce milieu didactique offre les conditions pour faire preuve de théorie de l'esprit. Enfin cette recherche a permis de montrer que ce milieu est parfois assez enveloppant pour inhiber les défenses autistiques qui peuvent apparaître.

Summary : Supporting students with autism, who are followed in the child psychiatry center, is a major challenge in order to make inclusion in schools real. However, autism spectrum disorders generate many obstacles in the classroom, difficulties in interacting with the teacher, their peers and knowledge. It also creates difficulty in guessing what the other thinks, in other words to prove the theory of mind. This ability is however essential to grasp all the implicit elements in class, and to be able to be in a joint attention to follow and acquire what is expected to learn. In order to answer this issue, the research focuses on the didactic suggestion of a cooperative game in an educational session in the medical and psychological center.

The study focuses on the analysis of the interactions between the student and the teacher during five recorded lessons. On the one hand, it has enabled to verify that this pedagogical mediation enables the student with autism to interact with the other and his environment. On the other hand, it highlighted that this didactic environment offers the conditions to prove theory of mind. Finally, this research has shown that this environment is sometimes secure enough for the student to inhibit the autistic defenses that can appear.