

SOPHIE

Sophie est une enfant âgée de 8 ans, affectée à un dispositif ULIS école, qui apprécie particulièrement les situations de classe et se montre curieuse de nouveaux savoirs. Une question est d'ailleurs récurrente dans son discours : « C'est quoi ? ». Elle investit avec plaisir les moments d'interaction groupale, communique souvent avec sa maîtresse et ses pairs et leur manifeste de l'affection. Elle s'exprime alors par mots, par syntagmes ou par phrases simples, et comprend le propos d'autrui. Ses verbalisations se situent essentiellement du côté du langage fonctionnel, Sophie n'étant pas en mesure d'exprimer une certaine conscience de ses actions et apprentissages. Sophie est accompagnée 16h par semaine par une AESH qui l'aide en reformulant les consignes, en la guidant dans l'écriture sur son cahier, en l'apaisant dans les relations avec ses camarades.

Scolarisée dans une classe de CE1, Sophie est une enfant avec trisomie 21 que des tests psychométriques ont située, au plan intellectuel, dans la déficience mentale légère. Elle reconnaît globalement son prénom ainsi que les lettres majuscules qui le composent. Elle identifie par ailleurs ces lettres dans d'autres contextes, et peut les recopier si elle dispose d'un modèle. Son écriture est peu compréhensible car ses doigts maintiennent difficilement en place un stylo ou un crayon. Comme elle bute sur des obstacles articulatoires, il lui arrive de passer, au cours d'un échange, d'une communication orale à une communication gestuelle, quand ses interlocuteurs ne saisissent pas les mots qu'elle prononce.

Une activité individuelle l'intéresse peu, elle se montre très agitée quand il s'agit de l'investir, sollicite souvent l'aide de l'adulte, demande plusieurs fois à aller aux toilettes et réalise rarement la tâche jusqu'à son terme. En numération, Sophie récite oralement la comptine numérique jusqu'à dix sans erreur ni omission, et manifeste une certaine fierté à ce sujet. Elle ne peut cependant pas appliquer ce comptage à une collection particulière de trois objets ou plus, ni estimer globalement le cardinal de cette collection, ni compter sur ses doigts. Sophie apprécie de participer à des jeux mathématiques collectifs, comme les jeux de parcours, dans la mesure où elle a le sentiment de mener la partie. Si tel n'est pas le cas, elle tente fermement de détourner les règles de l'activité en jouant plus souvent qu'à son tour. Lorsqu'elle déplace son pion sur le support, il n'y a de correspondance exacte entre sa verbalisation et son geste que pour les quantités un et deux. De plus, son pion "piétine" sur la case de départ lorsqu'elle prononce le mot « un ».

Sophie peut distribuer une collection ayant autant d'éléments qu'une collection donnée (jusqu'à 5), dès lors qu'il existe une relation de sens entre les deux collections (élève/verre, bouteille/bouchon, etc.). Dans ce contexte, elle est susceptible d'explicitier la relation de causalité qui justifie son action : « donné le verre parce qu'Adrien a soif ». À partir d'une approche systémique de l'activité de dénombrement opérée par Sophie en contexte scolaire, nous allons explorer des potentialités et besoins d'apprentissage de cette élève, que ceux-ci soient singuliers ou partagés par son groupe-classe. Concernant le champ relationnel, nous pouvons remarquer que Sophie éprouve du plaisir dans les interactions groupales (relation à autrui) et peut y exprimer des émotions (relation à soi). Au niveau de l'activité mathématique en elle-même (relation à l'apprentissage), cette élève se montre assez réactive lorsqu'une tâche s'individualise ou quand une situation de jeu ne tourne pas à son avantage. Ces manifestations peuvent sous-tendre un besoin de sécurisation narcissique. En effet, au cours de son développement psychologique, un enfant intériorise les alternances entre le plaisir et la contrainte en explorant le monde par le jeu.

Ainsi que nous l'avons vu dans le chapitre 2, le sujet construit au travers de situations ludiques un espace potentiel, dans lequel il comble la frustration, transcende l'absence (ou le manque) par la manipulation d'objets, et s'autorise ainsi à investir le monde. La situation de jeu projette l'enfant dans une réalité seconde qui constitue un cadre de recherche rassurant, propice à l'oubli d'une éventuelle situation d'échec : l'enjeu fictif favorise une dynamique de mobilisation, de concentration et d'intellectualisation. Porté par le sentiment d'être immergé dans une « réalité fictive », l'apprenant ose tâtonner, agir, valider

et réguler ses actions. Ainsi, en mathématiques, la situation de jeu peut aider l'élève à investir les apprentissages, en le confrontant à des obstacles portés par un scénario ludique qui le motive. Mais quand l'enfant vit l'activité de façon éprouvante parce qu'il ne s'y sent pas en réussite, il risque de développer des modalités défensives contre le scénario pédagogique. Ces modalités sont à la mesure de l'inquiétude et/ou du sentiment de dévalorisation ressenti. On observe alors, comme c'est le cas pour Sophie, un "gel" de l'espace transitionnel entre le monde externe et le monde interne du sujet. Dans ce cadre, l'élève n'accepte d'investir les situations ludiques qu'en les dissociant affectivement et intellectuellement de la question de l'apprentissage. Autrement dit, le jeu est appréhendé comme une sphère de haute sécurité, ou ce qui va renvoyer au "scolaire" sera rejeté, et où les règles du jeu seront subordonnées à des désirs personnels.

L'interprétation qui est ici faite du comportement de Sophie lors d'une activité groupale est qu'une forme d'inquiétude la conduit à construire une aire de contrôle et d'omnipotence. En jouant plusieurs fois de suite, elle garantit son avancée sur le parcours, et place la situation au service de sa sécurité interne. Cette attitude se retrouve dans sa difficulté à investir sereinement un apprentissage individuel. L'agitation qu'elle manifeste alors peut être vue comme une tentative personnelle pour se protéger d'une blessure narcissique. Incapable de se projeter dans la réalisation d'un plaisir différé, comme par exemple le fait d'avoir appris quelque chose ou d'avoir élaboré une production personnelle, l'élève n'est pas simplement démotivée par la tâche, elle se mobilise contre celle-ci. Cela se traduit par une forme de surinvestissement moteur (l'agitation de Sophie), physiologique (le besoin d'aller aux toilettes), affectif (l'accaparement de l'adulte). Ces réactions peuvent être interprétées comme autant de modalités défensives contre le risque d'un effondrement de l'image de soi. Elles nous amènent à questionner ce qui, ici, est sous-tendu par un besoin (relationnel) de sécurisation narcissique.

Barry, Valérie. Identifier des besoins d'apprentissage (Savoir et formation) (French Edition) (pp. 94-95). Editions L'Harmattan. Édition du Kindle.