



HAL
open science

Un projet pour écrire... en ITEP

Fanny Jacquet

► **To cite this version:**

| Fanny Jacquet. Un projet pour écrire... en ITEP. Education. 2013. dumas-00996018

HAL Id: dumas-00996018

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00996018>

Submitted on 26 May 2014

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.

MEMOIRE - CAPA-SH

ANNEE 2012/2013

Un projet pour écrire.... en ITEP

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : MILLAT Elisabeth

DISCIPLINE DE RECHERCHE : Lecture / écriture

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : JACQUET Fanny

OPTION : D

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

« Arrange-toi pour qu'ils aient toujours cette sensation de choix,
hors de laquelle il n'est pas de bonne volonté possible. »

Fernand Deligny

Sommaire

<i>Introduction</i>	p. 1
I. Situation de départ	p. 3
a. Enseigner en ITEP	p. 3
b. Mon groupe classe	p. 3
c. Du projet d'établissement au projet de la classe	p. 5
d. Le choix d'un projet sur l'Afrique	p. 8
II. Analyse de deux séquences de chantier d'écriture	p. 10
a. Création d'affiche	p. 10
• <u>Séance 1</u> : faire émerger les représentations que les enfants ont des affiches	p. 11
• <u>Séance 3</u> : dégager les critères d'une affiche efficace	p. 15
• <u>Séance 4</u> : Elaborer une maquette d'affiche	p. 17
• <u>Séance 5</u> : Elaborer le jet final ou « chef d'œuvre »	p. 19
b. La lettre aux correspondants	p. 22
• <u>Séance 1</u> : Choisir un thème pour écrire une production individuelle	p. 23
• <u>Séance 2</u> : Enrichir son premier jet	p. 26
<i>Conclusion</i>	p. 30
<i>Bibliographie</i>	p. 32
<i>Index des abréviations</i>	p. 34
<i>Annexes</i>	

Avant de devenir professeur des écoles, j'ai été amenée à travailler avec des élèves de SEGPA¹, en tant qu'assistante d'éducation. Mon rôle était d'accompagner ces classes dans des disciplines enseignées par des professeurs de collège non spécialisés. J'ai donc eu l'opportunité d'observer et de soutenir ces élèves dans divers cours. Cette expérience m'a convaincue qu'avec un enseignement adapté, les élèves en difficulté pouvaient retrouver le goût de l'apprentissage, la curiosité....

Lors de ma première année de titularisation j'ai enseigné dans une école en REP¹ en milieu hétérogène, dans une classe de CM1, dont les élèves avaient pour la majorité un bon niveau. Cependant, trois élèves avaient de véritables difficultés et refusaient les règles de l'école. J'étais donc confrontée à une contrainte, celle de devoir faire progresser la majorité des élèves, tout en mobilisant l'attention de ces trois enfants plutôt réfractaires.

Cette expérience m'a confortée dans l'idée que je voulais davantage exercer mon métier auprès de ces élèves en difficulté, les amener à renouer avec le statut d'élève, les aider à trouver un sens aux apprentissages.

En septembre 2009, j'ai demandé à être affectée dans l'ITEP¹ de Lambersart. Les enfants que j'y ai rencontrés n'étaient pas seulement en difficulté scolaire mais avaient un profond rejet pour l'école et surtout pour les apprentissages. De plus, la plupart des enfants accueillis dans l'institut, ont une histoire de vie personnelle et familiale très lourde, très déstructurante provoquant une réelle souffrance.

Ma première année au sein de cet institut n'a pas été évidente. Au regard des enfants, j'étais nouvelle, et il m'a fallu faire connaissance avec eux et gagner leur confiance avant de les faire entrer dans les apprentissages. J'ai tâtonné, découvrant le métier de Professeur des écoles dans le spécialisé. Apprendre à lire à des enfants de 10 ans, qui ont vécu des apprentissages avec des méthodes de lecture sans jamais accéder au code, était un véritable challenge. Ces enfants nous obligent à repenser notre pédagogie, notre façon de faire, d'agir.

Quel sens mettent-ils à ce qu'on leur enseigne ? Ont-ils encore envie ou espoir d'accéder à ce code linguistique après autant d'années vécues comme des échecs ? Comment faire pour les intéresser ? Pour les faire entrer dans les apprentissages ? Utiliser les méthodes qui n'ont jusque-là pas permis à ces enfants d'accéder au code ? Faire autrement, et prendre le risque de « briser » une continuité dans le travail ? En bref, il me fallait trouver une « ruse pédagogique ». Ce terme apparaît pour la première fois dans l'Emile de Rousseau. Celui-ci se posait déjà la question du « *comment faire en*

1 Index des abréviations p.34

sorte que l'élève désire faire et apprendre ce que, précisément, l'on a décidé qu'il devait faire pour apprendre. »²

Je les ai alors vus légèrement progresser mais je n'étais pas satisfaite de ma pédagogie, car j'avais l'impression qu'ils ne mettaient pas de sens derrière ce qui était enseigné.

L'année suivante, j'ai pris le parti d'enrober les apprentissages dans un **thème** (pas encore un vrai projet d'où le terme « enrober » avec la « maladresse » du débutant), le *voyage autour du monde*. Essayer de les faire entrer, dans la classe tout d'abord puis dans les apprentissages, par un autre biais que les méthodes classiques. Repenser les choses pour les réconcilier avec l'école, avec leur rôle d'apprenant. J'ai pu observer une cohésion plus forte au sein du groupe-classe et un enthousiasme face à ce qui était enseigné.

Cette année, après trois ans d'expérience au sein de l'ITEP Fernand Deligny, j'ai le souhait et l'ambition d'aller encore plus loin. Afin de permettre à ces enfants d'entrer dans l'apprentissage de l'écrit et de (re)trouver une confiance en eux, un meilleur regard sur eux-mêmes, je transformerai le thème travaillé en pédagogie de **projet**. Ceci leur permettant de trouver un sens aux apprentissages et de les valoriser. Je pense qu'il est important « *d'éviter de penser la transmission (...) comme un rapport de force et réinstaller le savoir dans l'ordre du désirable* »² Je vais donc m'interroger au sein de ce mémoire sur ***l'intérêt d'une pédagogie de projet pour entrer dans l'apprentissage du langage écrit, chez des élèves présentant des troubles de la conduite.***

Pour vous permettre de comprendre la particularité du public qui s'offre à moi, je commencerai par définir ce qu'est un ITEP, les textes qui le régissent et le profil des enfants accueillis. Je vous présenterai ensuite le groupe-classe et les besoins particuliers des élèves dont j'ai la charge, pour faire le lien entre le projet d'établissement et le projet de classe. Je finirai ma première partie sur la raison du choix d'un projet sur l'Afrique.

En deuxième partie, j'analyserai deux séquences de chantiers d'écriture³: la création d'affiches et l'écriture d'une lettre aux correspondants. Pour éclairer cette analyse, je m'interrogerai sur les éléments indispensables pour rendre efficace une pédagogie de projet ; j'expliquerai le choix que j'ai fait de me baser sur la production d'écrit au service de la lecture, favorisant la recherche de la graphie d'un phonème pour aider à la fluidité de la lecture ; enfin j'essaierai de comprendre en quoi une pédagogie de projet peut permettre aux enfants de (re)trouver une estime de soi.

2 P. MEIRIEU. Transmettre, oui... mais comment ? *Sciences humaines*, mars avril mai 2002, hors-série n°36, pp.40-43

3 Equipe de recherche d'Ecouen. (1994). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette Education

I. Situation de départ

a. Enseigner en ITEP

Selon le Décret du 6 Janvier 2005, les ITEP accueillent des jeunes dont « *l'intensité des troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages. Ces enfants, adolescents et jeunes adultes se trouvent, malgré des potentialités intellectuelles et cognitives préservées, engagés dans un processus handicapant qui nécessite le recours à des actions conjuguées et à un accompagnement personnalisé* »

Là est toute la complexité des enfants accueillis en ITEP, qui n'ont pour la plupart pas de déficience intellectuelle mais qui n'arrivent pas pour autant à accéder aux apprentissages scolaires, et notamment au code linguistique. Ils sont tellement préoccupés par leur vécu passé ou présent qu'ils en viennent à ne plus (ou pas) considérer autrui et les règles sociales. Ils développent donc un handicap social, que nous devons prendre en considération lorsque nous les prenons en charge dans nos classes.

Comme le prévoit ce même décret, j'exerce au sein d'une équipe interdisciplinaire avec laquelle nous accueillons les enfants sur la base de leur projet personnalisé d'accompagnement que nous établissons lors de réunions cliniques pour définir les objectifs à travailler pour chacun.

Les enfants bénéficient donc de prises en charge à l'intérieur de l'Institut, par une équipe de médico-psychologues (dans le service du semi-internat ITEP, une orthophoniste, un psychologue, une psychomotricienne et une infirmière travaillent à temps partiel et peuvent intervenir en individuel avec l'enfant ou en atelier de groupe thérapeutique) ainsi que par une équipe d'éducateurs.

La place du pédagogique reste prépondérante car « *sans préjudice de la possibilité de fréquenter une école ou un établissement scolaire, à temps partiel ou à temps plein, les instituts thérapeutiques* » ont pour objectif d'offrir « *un accueil en classe adapté aux besoins des personnes accueillies. (...) Les enseignements sont dispensés dans le cadre des programmes publiés par le ministère chargé de l'éducation nationale.* »⁴

b. Le groupe classe

Le semi-internat ITEP est un service de l'Institut Fernand Deligny dans lequel nous sommes quatre enseignants à exercer.

Ma classe se situe au premier étage d'un bâtiment plutôt récent. Ce premier étage ne comprend que deux classes.

4 Décret du 6 janvier 2005

Je suis référente sur le plan pédagogique de 6 enfants, qui ont entre 7 et 11 ans avec un retard scolaire entre 2 et 4 ans. L'un d'entre eux cependant est inclus dans son école de référence et dans sa classe d'âge. Il a très peu de retard scolaire et arrive à suivre à peu près correctement les apprentissages au sein de sa classe. Cependant, il présente un trouble du comportement qui l'empêchait d'être scolarisé les après-midis. Ceci se traduit par une indisponibilité cognitive l'empêchant de rester concentré sur l'activité, générant une instabilité physique (se lève, s'agite sur sa chaise) et verbale. Il lui est déjà arrivé d'agresser physiquement son enseignante. Aussi, une équipe de suivi de scolarisation a décidé de mettre en place une scolarisation partagée avec inclusion les après-midi dans notre institut. Je le reçois donc dans ma classe deux après-midi par semaine.

Au sein du bâtiment dans lequel se trouve ma classe, il y a un deuxième groupe d'enfants sous la référence de ma collègue enseignante spécialisée. Au début de l'année nous avons effectué des évaluations diagnostiques pour chacun des enfants et décidé de créer des groupes de « niveau scolaire » et donc de mélanger les enfants dont nous avons la référence.

J'enseigne donc la maîtrise de la langue à deux groupes. Le premier est composé de 3 enfants qui restent des apprentis lecteurs encore hésitants après plus de 3 ans d'apprentissage. Ils ont entre 8 et 11 ans et deux d'entre eux sont sous ma référence. Le deuxième groupe est composé de deux enfants dont le projet est d'être inclus en CE2 pour l'une et en CM1 pour l'autre, d'ici décembre. Je suis la référente de l'une d'entre eux.

Les séances analysées dans ce mémoire porteront sur le groupe des « apprentis lecteurs », qui est formé de deux garçons et d'une fille.

R., 10 ans, a de grosses difficultés en lecture. Ses résultats aux évaluations diagnostiques ont montré un retard scolaire important dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il est encore au stade du déchiffrage et selon N. Van Grunderbeeck⁵ il pourrait être qualifié de « phénicien » qui ne cherche pas de sens à ce qu'il lit. Il ne connaît d'ailleurs que peu de mots en reconnaissance globale. Son écriture est, cependant, soignée.

V. a 11 ans et pourrait être considérée comme une lectrice-devineuse qui se « sert d'une stratégie grapho-phonétique pour découvrir le début des mots, puis d'une stratégie de devinette, sans tenir compte du contexte ni de la syntaxe. ». Les évaluations du début d'année ont montré une régression par rapport à la fin d'année précédente. Sa lecture est moins fluide avec un corpus de mots connus en reconnaissance globale

5 N. Van Grunderbeeck. (1994). *Les difficultés en Lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Paris : Gaëtan Morin

moindre. Elle reconnaît néanmoins encore les sons complexes mais a besoin d'un temps de réflexion.

Enfin, H. a 8 ans. Il est entré dans le code mais a des lacunes à mémoriser les phonèmes complexes. Il a donc une lecture très saccadée, et devine parfois les mots en fonction du sens, tant l'effort soutenu pour déchiffrer les mots le fatigue. Sa vitesse de travail est très réduite et il a constamment besoin d'être stimulé dans sa passivité. Son écriture est maladroite, il ne suit pas les lignes et ne forme pas correctement les lettres.

Comme je l'ai indiqué dans mon introduction, j'ai fait le choix de partir de production écrite pour approfondir leurs compétences en lecture.

Pour ce choix, je me suis appuyée sur P. Mauclair⁶ qui, dans son article, *Un itinéraire, une démarche de projet autour de l'écrit, quelques questions professionnelles*, tente de montrer l'intérêt de passer par l'écriture pour permettre à des élèves en difficulté d'accéder à la lecture. Il explique que dans des situations de lecture, les enfants y trouvent peu d'enjeu personnel. A contrario, face à une production écrite, ces enfants fixent davantage leur attention car la trace écrite est le résultat de leur réflexion. Ce qui ajoute de l'intensité à l'activité. De plus, le fait d'écrire des mots-outils permet à l'apprenti lecteur de mieux les mémoriser. En effet, le choix des lettres constitutives des mots à écrire oblige les enfants à puiser dans leurs connaissances des correspondances phono-graphologiques.

c. Du projet d'établissement au projet de la classe.

Le semi internat ITEP de l'institut Fernand Deligny, est à la fois un lieu d'accueil, d'écoute, d'observation, de soin, de socialisation, d'accompagnement et de suivi, d'orientation et d'apprentissage s'adressant à des enfants et des pré adolescents inscrits dans des situations familiales difficiles et dont les troubles du développement psychique et relationnel viennent contrarier l'accès aux apprentissages.

L'objectif des différents professionnels est d'instaurer un suivi après un diagnostic partagé avec les partenaires, en vue d'une meilleure connaissance de l'enfant, une meilleure définition de la problématique individuelle et familiale. Nous voulons amener l'enfant à réapprendre le statut d'élève.

Si l'on cherche à définir le public sur le plan administratif, nous avons des enfants orientés par la MDPH⁷, repérés dans le champ du handicap, provenant des écoles, des familles, des CMP⁷, des services sociaux, relevant de la circulaire interministérielle du 14 mai 2007⁸ sur les ITEP. Cette « *circulaire a pour objet de préciser et expliciter les termes des articles D. 312-59-1 à D. 372-59-18 du code de l'action sociale et des*

6 La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation. Numéro 51 – oct 2010

7 Index des abréviations p.35

8 Circulaire interministérielle n°2007-194 du 14 mai 2007

familles relatifs aux instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP) et d'inscrire l'action des ITEP dans le cadre législatif et réglementaire renouvelé de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, et de ses décrets d'application. »

Dans un objectif de compréhension du trouble, Egron⁹ identifie les comportements marquants pour le pédagogue. Ainsi les élèves que j'accueille dans ma classe sont caractérisés par plusieurs éléments à prendre en compte dans ma pédagogie : **une quête existentielle et une détresse affective**. Ils deviennent facilement dépendants de l'enseignant, ce qui les déstabilise et provoque des attitudes de fuites, de rupture ; un **contrôle difficile des émotions et une instabilité extrême**. Ils vivent des conflits internes qui, ne pouvant être mis en mots, se traduisent par des colères, violences, injures, transgressions, bouderies, séduction, repli, obsessions... ; **une faible estime de soi**. Leurs troubles du comportement peuvent entraîner des difficultés d'apprentissage. Ils ont alors une mauvaise représentation de leur propre capacité. Ils ont le sentiment de ne pas être à la hauteur, n'arrivent pas à prendre des distances. Pour éviter l'échec, ils peuvent « *choisir de ne pas entrer dans l'activité, en remettant en cause son utilité, son intérêt* » ; **Un rapport à la loi difficile et fluctuant**. La construction d'un cadre de fonctionnement, de règles de vie communes ne sont pas toujours présentes dans les familles. Les enfants ont donc une difficulté à s'inscrire dans un cadre, un règlement, des codes, et donc à intégrer un groupe.

Leurs troubles du comportement les empêchent donc d'accéder aux apprentissages et d'appréhender sereinement le grand groupe.

L'objectif final de la prise en charge de ces enfants en ITEP est leur réintégration dans le milieu ordinaire. Pour ce faire, il est important que je prenne en considération les besoins de ces enfants dans leur généralité pour penser ma pédagogie.

En ce qui concerne les élèves que j'ai cités plus haut, R. se situe souvent à la limite de la loi. C'est un enfant en profonde détresse intérieure qui a besoin de se singulariser. Il peut être arrogant et entre facilement dans la provocation avec ses pairs ou avec les adultes. Face à son travail, il peut cependant être très attentif et tient à le terminer. Il est toutefois dépendant de la maîtresse et manque d'autonomie.

V., quant à elle, a très peu confiance en elle et a besoin de vivre des situations de réussites pour (re)trouver une estime d'elle. En effet, son attention fonctionnelle est limitée et elle a des difficultés à fixer et transférer ses acquis. Ayant conscience de cette difficulté, elle est persuadée de ne pas progresser, et affirme qu'elle « oublie toujours tout, de toute façon ».

⁹ sous la direction de B. Egron (2011) : *scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*. Sceren

Son manque de confiance en elle l'amène à ne pas supporter de ne pas être interrogée la première. Elle veut tout gérer dans la classe, faire tous les services et ne laisse pas beaucoup de place pour l'autonomie de ses camarades. Elle veut toujours les aider mais finalement fait à leur place, que ce soit un exercice ou préparer du matériel. Elle peut devenir agressive physiquement et prendre la fuite si on la contredit. Elle gère difficilement ses émotions, se laisse vite déborder sans savoir poser des mots sur ses maux. L'intervention d'un tiers est donc nécessaire pour l'aider à se calmer.

H. a un manque de connaissance de ses compétences qui l'amène à penser qu'il n'y arrivera pas de toute façon, et met en place des stratégies d'évitement (fait tomber son stylo, cherche des affaires dans son sac, raconte un fait passé chez lui qui n'a pas sa place à cet instant) pour repousser le moment où il devra entrer dans la tâche demandée. Serge Boimare¹⁰ pourrait expliquer l'évitement que H. utilise par une peur d'apprendre. Son évitement ne serait pas un manque d'efforts, de motivation, de capacités, comme on pourrait le croire de prime abord, mais une menace contre une organisation psychologique.

C'est un enfant qui n'a pas d'estime de lui et la moindre réussite lui procure une réaction de joie. Il a besoin d'être valorisé et soutenu dans les séances d'apprentissages. Il est vite jaloux de l'aide apportée aux autres et devient donc trop dépendant de l'adulte qui n'a alors plus le droit d'aider ses camarades. Selon Serge Boimare¹⁰, son incertitude sur sa propre valeur provoquerait des inquiétudes sur sa place dans le groupe et pourrait expliquer cette jalousie.

Son manque de confiance se concrétise par des paroles vexantes et arrogantes envers ses camarades, pour tenter de conserver la face devant eux, lors de difficultés.

Il a donc particulièrement besoin de contrôler son apprentissage pour avoir une meilleure gestion de l'erreur, d'être rassuré pour être davantage disposé à apprendre, d'améliorer sa vitesse de travail pour rester dans le rythme du groupe et d'être stimulé dans sa passivité pour rester attentif au contenu des séances

Ces trois enfants ont donc ce besoin commun de travailler dans un cadre rassurant, d'être encouragés et valorisés pour les efforts accomplis. Il est essentiel d'établir une relation de confiance pour leur permettre d'oser se lancer dans l'apprentissage et surtout leur donner les moyens de surmonter l'erreur. Ils manquent tous trois d'autonomie et sont dépendants de l'adulte.

Dans son article « *Estime de soi et apprentissage dans l'enfance* », Philippe Mazet¹¹ explique que le désir de savoir peut l'emporter sur le sentiment initial d'incapacité, si l'adulte sait rendre la difficulté ou l'échec léger ou stimulant. Si l'enfant est anxieux,

10 Boimare, S (199). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dounod

11 Les colloques de Bobigny (1987). *Penser – apprendre. La cognition chez l'enfant. Les troubles de l'apprentissage. La prise en charge*. Ed. Médecine et Hygiène

alors le sentiment d'impuissance l'entraîne à démissionner rapidement. Deux attitudes sont alors possibles : s'enfermer dans la dépendance et refuser de travailler seul, ou refuser toute aide. L'atteinte de l'estime de soi est donc impliquée dans l'origine du trouble d'apprentissage.

Néanmoins, la constitution et le maintien de l'estime de soi sont en lien avec ce qu'il perçoit de l'investissement de lui-même par son entourage et ses expériences positives ou ses réussites.

Je veille donc à accorder autant d'importance au climat et à l'environnement qu'au contenu, à me préoccuper de la relation enseignante-enfants, ainsi que leur relation entre pairs, à motiver le plus possible les élèves, à les engager au niveau de la démarche d'apprentissage, à solliciter la participation des élèves à la vie de la classe en les rendant acteurs de l'organisation, à adapter mon enseignement aux besoins des enfants. Pour ce faire, j'ai choisi de baser mon enseignement sur une pédagogie de projet où les enfants sont au cœur de leur apprentissage, où ils sont acteurs de ce qui est enseigné, afin de rendre plus concrets les savoirs pour leur permettre de trouver un sens aux apprentissages.

d. Le choix d'un projet sur l'Afrique¹²

Selon Philippe MEIRIEU¹³, « *l'apprenant va découvrir, à l'occasion d'un projet qui le mobilise, des connaissances pour lesquelles il n'était pas forcément motivé. C'est ce que l'on retrouve aussi, plus récemment, dans la notion de situation-problème élaborée à la suite des travaux de Piaget (1896-1980) et de la psychologie constructiviste : c'est en confrontant l'élève à un obstacle qu'on l'engage à modifier ses représentations et donc à progresser dans ses apprentissages.* »

Le projet sur l'Afrique est destiné à tous les enfants accueillis au sein du semi-internat ITEP, dans le cadre d'une complémentarité inter-professionnelle (éducateurs – enseignants - directrice de l'IFD¹⁴) afin que nous partagions adultes comme enfants des lieux, des limites, des lois qui, comme l'a montré Fernand OURY¹⁵, nous permet d'avoir un langage commun.

C'est un projet qui tient sur une année scolaire et qui sera travaillé à la fois en classe par le biais des apprentissages fondamentaux, en atelier pour des créations plus concrètes, ainsi qu'en lieux de vie pour des mises en commun, des exposés, des expositions....

12 Annexe 1 - p1 : *Projet interdisciplinaire sur l'Afrique*

13 P. MEIRIEU. Transmettre, oui... mais comment ? *Sciences humaines*, mars avril mai 2002, hors-série n°36, pp.40-43.

14 Index des abréviations p.35

15 Ortoli F., Amram M. (1992). *L'école avec Françoise Dolto : le rôle du désir dans l'éducation*. Paris : Le livre de poche

L'idée du thème proposé nous est venue lors d'une réflexion sur le rapport à l'autre des enfants que nous accueillons et leur difficulté à considérer autrui. Il prolonge le thème « voyage autour du monde » travaillé l'année précédente avec une partie des enfants et des professionnels.

De plus, lors du premier conseil de septembre, des enfants ont émis le souhait de travailler sur l'Afrique et notamment « d'aider les africains à avoir de l'eau », « on pourrait leur envoyer des litres et des litres d'eau » (dixit deux enfants).

Par le biais de ce projet nous voulons que les élèves se trouvent des centres d'intérêt commun, qu'ils s'entraident, collaborent, acceptent l'aide de l'autre et s'ouvrent sur le monde extérieur.

Les différentes activités proposées tout au long de l'année encourageront leur autonomie, afin qu'ils prennent des initiatives et qu'ils se responsabilisent.

Apprendre autrement, trouver un sens aux apprentissages, faire du lien entre la théorie et la pratique, prendre plaisir à effectuer les différentes tâches afin d'être fier de soi et des autres constituent l'intérêt principal de la pédagogie de projet. En effet, selon M. BERGER¹⁶, le développement cognitif est favorisé par la rencontre du mouvement corporel du sujet, ses mouvements psychiques et affectifs avec son environnement. Les objectifs sont donc ici multiples, le principal étant de les aider à restaurer l'estime de soi pour progresser dans les apprentissages et réciproquement, leur permettre de vivre des situations de réussites pour améliorer leur évaluation de soi.

16 Berger, M. (2006) *Les troubles du développement cognitif*. Paris : Dounod

II. Analyse de deux séquences de chantier d'écriture

Dans cette partie, j'analyserai deux séquences d'apprentissage qui serviront le projet de deux façons différentes. Ces deux séquences ont été construites sur la base de chantier d'écriture expliqué par le groupe de recherche d'Ecouen¹⁷. Ils définissent un chantier comme « un module d'apprentissage », le principe étant qu'il est centré sur un type de texte, travaillé dans la durée. Ce que j'ai trouvé intéressant dans le chantier d'écriture, c'est qu'il est choisi « dans le cadre d'un projet d'action »¹⁸. Il vient donc servir le projet tout en construisant des savoirs nouveaux et des stratégies de lecteurs – écrivains.

a. création d'affiche

Le premier sous-projet est en lien avec « Action contre la faim ». Les élèves ont visionné un documentaire interactif réalisé par cette association, leur proposant de faire une action de solidarité pour financer le forage d'un puits dans un village de la République Centrafricaine. Les enfants ont été emballés par ce projet, et ont tous voulu participer à cette action. Une planification a donc été mise en place, comme le conseille Anne Gaudreau¹⁹, où elle expose les 7 phases d'un projet. Dans son article « *La pédagogie du projet dans le contexte de l'intégration scolaire d'un élève présentant une déficience intellectuelle* », elle développe « *les différentes étapes de réalisation d'un projet (qui) fournissent à l'élève des conditions efficaces pour développer des habiletés et des connaissances dans un contexte signifiant* ». La phase 4 est le temps de l'élaboration du projet, avec la planification des différentes étapes à prévoir. Nous avons donc, dans un premier temps, élaboré un planning et des équipes ont été formées avec une tâche précise à effectuer.

Cette action de solidarité est la première de l'année, et servira « de base » pour celle à mener afin d'aider les enfants de l'Ecole élémentaire Coly DIAM de FAOYE au Sénégal que nous ferons plus tard dans l'année. Cependant, l'enjeu me paraissait suffisamment important pour créer l'adhésion de tous les enfants.

En effet, comme le souligne Michel Huber²⁰, il est nécessaire pour qu'une pédagogie de projet soit efficace qu'elle débouche sur une réalisation concrète. Le projet doit aussi « *atteindre un seuil minimum de difficulté* ». Il doit comporter un enjeu, doit être un pari difficile à tenir pour donner aux élèves envie de mobiliser leur énergie. Un intérêt du

17 Equipe de recherche d'Ecouen. (1994). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette Education

18 J. Jolibert, C. Sraïki (2006). *Des enfants lecteurs et producteurs de textes*. p. 124 Paris : Hachette Education

19 Intégration scolaire et handicap mental. Enjeux et panorama de bonnes pratiques. *Les cahiers de l'Actif*, janvier/avril 2003, n°320-323, pp.159-177.

20 Huber, M. (2005) *Conduire un projet élève*. Paris : Hachette Education

projet est de leur faire « *prendre conscience qu'ils sont capables de faire des choses difficiles* ». Ici, leur pari est de réaliser des tableaux suffisamment bien faits pour être vendus.

J'analyserai les séances nécessaires à la création des affiches, invitant les professionnels de l'Institut Fernand Deligny à venir à la vente des tableaux. Ces séances ont eu lieu début novembre. Le groupe concerné est celui des enfants que j'ai cités précédemment: V., R., H.. Pour ce groupe de travail, l'enjeu est de créer des affiches suffisamment claires, précises et attrayantes pour amener le public à la vente.

J'ai proposé à ces enfants de travailler sur l'affiche car ce sont des élèves qui ont très peu confiance en leurs compétences, qui manquent d'autonomie, qui n'osent pas se lancer dans les activités d'écriture seuls et qui ont un faible niveau en lecture/écriture.

Or, comme l'affirme Michel Huber, si le projet a un impact sur l'environnement, il en découlera une reconnaissance sociale qui valorisera l'élève. Aussi, participer à cette action, en envoyant l'argent récolté à Action contre la faim, permettra une amélioration des conditions de vie de ce village Centrafricain.

De plus, construire le savoir dans l'action est plus motivant. Pour Michel Huber, le savoir est un apprentissage et non un enseignement. Je comptais donc sur cette séquence pour les faire se questionner et leur permettre d'entrer dans l'apprentissage de l'écrit, en nous appuyant sur la lecture d'affiches présentes dans la classe, et sur la découverte de ce type d'écrit spécifique tout en donnant un sens, un but à leur activité du lire/écrire.

L'objectif de ces séances était donc la découverte d'un type d'écrit : les textes à caractères incitatifs, c'est-à-dire, comme l'explique N. Van Grunderbeeck²¹, un texte qui fera agir et réagir le lecteur, qui essayera de le convaincre. Un texte, également, qui implique de prendre en considération des paramètres déterminants : connaître le destinataire, la façon dont on s'adresse à ce destinataire, le but de l'écrit, l'enjeu de l'affiche....

Analyse de séances

Cette analyse porte sur des séances clés du projet, afin de mettre en valeur l'évolution des enfants et les apports spécifiques des différentes étapes du projet d'écriture.

Séance 1 : faire émerger les représentations que les enfants ont des affiches.

Première activité d'écriture

Nous avons commencé la séance par un échange oral sur les paramètres de la situation. Mes questions permettaient de rappeler l'action en elle-même, ce sur quoi elle portait, d'où nous venait l'idée de faire cette action. Les enfants ont ainsi pu contextualiser

21 N. Van Grunderbeeck. (1994). *Les difficultés en Lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Paris : Gaëtan Morin

l'enjeu de leur production, se souvenant qu'une association avait fait appel à eux pour les aider à financer un puits dans une région défavorisée de Centrafrique. Ils ont également pu évoquer le fait que nous allions vendre des toiles qu'ils avaient commencées à peindre. Une fois la situation remémorée, j'ai pu leur demander comment nous pouvions prévenir le personnel de l'institut de notre vente. **H.** a proposé de distribuer des feuilles à tout le monde, et **V.** a évoqué la création d'affiches. Nous avons essayé de connaître les avantages des différentes propositions. **R.** a alors rappelé que nous ne connaissions pas tout le monde, et que des affiches seraient vues par plus de personnes.

Suite à cet échange, j'ai pu leur proposer de faire un premier jet d'affiche, comme ils la souhaitaient.

V. et **R.** sont enthousiastes mais **R.** reste sceptique sur sa capacité à le faire seul. **H.** ne laisse rien paraître, il semble perplexe, en pleine réflexion.

J'avais au préalable disposé des feuilles de tailles et de couleurs différentes. Les enfants sont libres de choisir leur support et leurs outils scripteurs.

Premier constat : au moment de cette recherche individuelle, j'observe une adhésion de la part des enfants qui s'appliquent dans leur production écrite. Cependant, ils sont perturbés par le type d'écrit demandé. **H.** pense devoir faire un dessin uniquement sur l'ensemble de sa feuille, **R.** pense pouvoir faire une affiche sur une feuille de format A4, tandis que **V.** écrit un texte concentré sur la partie haute de sa feuille, sans penser à l'esthétique d'une affiche. Aucun d'eux ne possède réellement le concept de l'affiche.

Les productions sont ensuite affichées au tableau et les enfants sont invités à observer, commenter et expliquer les traces écrites.

Deuxième constat : Les enfants sont intéressés par les productions des autres. Leurs observations restent néanmoins très sommaires, peu critiques. Les échanges doivent tout de même être canalisés.

Au moment de la mise en commun, voyant la réalisation de ses camarades, **H.** refuse de présenter sa production car il se rend compte qu'elle ne répond pas à ce qui était demandé.

Analyse des productions écrites des enfants²²

La production écrite de **V.** est plutôt complète. Elle a conscience qu'elle s'adresse à plusieurs personnes, qu'elle ne connaît pas. Elle explique la finalité de la vente, le type d'objets vendus, ainsi que leur prix. Elle a pensé à la majuscule de début de phrase ainsi qu'au point final. Elle a donc conscience d'avoir écrit une phrase. Elle trouve les mots « associations » et « action contre la faim » sur l'affiche qu'ils nous ont envoyée. Elle a donc la capacité de découper sa phrase en mots et connaît certains mots-outils :

22 Annexe 3 – p.3 : L'affiche : les premiers jets

« nous », « et », « elle », « des », « bonjour ». Cependant, les verbes ne sont pas construits correctement : « alon », « apele », « von ». Elle montre ici qu'elle a bien une conscience phonologique mais pas de connaissance grammaticale. Certains graphèmes complexes sont à travailler, comme ici, dans « tablo ».

En ce qui concerne le premier jet de **R.**, on observe qu'il a compris le principe d'une affiche et mêle texte et image. Il a la conscience des mots, qu'il découpe de manière correcte. Cependant, il n'a pas la connaissance grammaticale de la phrase qu'il ne marque ni par la majuscule, ni par le point. Il a un répertoire de mots – outils suffisamment élargi pour écrire ceux qu'il souhaite : « le », « et », « nous », « des », « de ». Les mots de la date ont été recherchés sur le calendrier, montrant une capacité à s'orienter dans les affichages de la classe. Il a une conscience phonologique et nous montre qu'il connaît quelques sons complexes, bien que ceux choisis ne sont pas ceux qu'il fallait ici : « vandre », « tablau ».

R. a donc fait preuve d'une réflexion sur l'orthographe des mots. On peut noter une recherche des phonèmes du son « en » et « o ». Il a également su s'approprier les affichages pour trouver les mots (« allons ») dont il avait besoin. Sa production nous informe sur ses non connaissances d'ordre grammatical par l'absence de ponctuation, et de la marque du pluriel : « des tablau ».

Analyse de la séance

Au moment de la production individuelle

V. s'empare d'une feuille de couleur A3 et l'utilise à la verticale. Elle utilise un feutre de couleur bleue pour écrire son texte. Elle n'utilisera que le haut de la feuille et concentrera son texte, sans se préoccuper de l'espace de la feuille.

R. choisit une feuille A4 blanche, après avoir pris dans un premier temps une feuille A3 de couleur.

Il s'était levé après **V.** et l'avait laissée choisir. Il avait ensuite pris la même feuille qu'elle. Se retrouvant face à cette « grande » feuille, je le voyais perplexe, dans la réflexion. S'appuyant sur **V.** qui avait commencé à écrire, il s'écrie : « ah non, je dois écrire. J'y arriverai mieux sur une petite. ». Il se lève et échange sa feuille contre un format A4 blanc.

Cette première action qu'on pourrait prendre pour du mimétisme, serait en fait l'expression d'un manque de représentation du but de la tâche. Il s'est précipité dans l'activité avant de se rendre compte que ce choix n'était pas adapté à ce qu'il voulait faire. Après une remise en question, une réflexion, il pense que son choix ne lui permet pas d'effectuer la tâche attendue.

R. a donc un besoin éducatif particulier cognitif concernant le raisonnement. Il a besoin d'aide pour planifier une tâche, se représenter les étapes et le but de l'activité.

De plus, il attend beaucoup de V. pour lui indiquer les éléments à écrire. Ils ne sont pas assis l'un près de l'autre, mais R. reste tout de même très attentif à ce que V. peut dire à voix haute.

H., quant à lui, prend beaucoup de temps à se mettre en activité. Il est le dernier à se lever pour prendre le matériel. Il finit par choisir une feuille de format A4 de couleur orange et l'utilise horizontalement. Après un moment de réflexion qui peut laisser penser à un moment d'inactivité, de passivité, il me demande comment est le drapeau du Maroc. On le recherche ensemble dans le dictionnaire, et il se met à le dessiner, de la taille de sa feuille. Observant ce qu'il est en train de faire, je m'interroge. Je le laisse faire un instant puis l'interpelle, en lui demandant de m'expliquer ce qu'il fait. « Je dessine un drapeau, c'est pour l'Afrique. ». Je lui demande alors de rappeler les consignes. Il me répond : « je fais les tableaux. ». Je me rends compte qu'il n'a pas compris la consigne. Je reprends avec lui ce que j'attends d'eux, et je me rends compte que ce n'est pas la consigne qu'il n'a pas compris mais le rôle d'une affiche.

Pourtant, j'avais choisi de travailler avec eux sur le support de l'affiche pensant, comme Anne Chartier, Christiane Clesse et Jean Hébrard²³, que l'affiche est un type d'écrit abondant dans l'environnement et donc connu des enfants. De plus, il s'agit d'un texte bref souvent accompagné d'image qui le renforce, aidant ainsi la compréhension de lecteurs hésitants.

Je lui demande quel est le but d'une affiche, et il me répond alors qu'il a besoin que je le guide.

Cet exemple m'a permis de constater que H. avait un besoin éducatif particulier dans le domaine cognitif. En effet, il a besoin d'améliorer sa compréhension verbale pour entrer plus efficacement dans les activités.

Il a également besoin d'enrichir son vocabulaire pour comprendre davantage les situations d'apprentissage.

Au moment de la confrontation des productions

A la fin de cette séance, les enfants sont venus accrocher au tableau leur réalisation, permettant de voir ce que chacun avait fait pour comparer les différents éléments écrits.

Nous avons tout de suite constaté qu'ils n'avaient pas tous la même représentation d'une affiche. **R.** a été capable de critiquer son premier jet, en le comparant à celui de V. sur le fait qu'il avait une feuille trop petite et que la lecture de ce qu'il avait écrit était difficile. **H.** n'était pas content de lui, il ne voulait pas parler de son travail, disant qu'il n'avait rien fait de bien, puis se rabaisant en s'insultant. J'ai donc repris avec lui, essayant de le rassurer sur ses capacités. Certes, sa production n'était pas ce qu'on

23 A.M. Chartier, C. Clesse, J.Hebrard (1997). *Lire, écrire. Entrer dans le monde de l'écrit*. Paris : Hatier

attend d'une affiche, mais ce n'est pas parce qu'il n'a pas compris cette fois, qu'il n'est pas capable d'en réaliser une lors des séances suivantes.

Cette discussion avec H. sur ses capacités était nécessaire pour lui permettre de rester acteur du projet. En effet, J. Jolibert²⁴ pense que si les enfants sentent que les adultes croient en leurs potentialités, qu'ils sont garants de leur réussite et qu'ils sont disposés à les aider avec persévérance et ténacité, alors ils seront davantage confiants en leurs possibilités d'apprendre et de progresser. Ceci permet de « *créer les conditions favorables à un apprentissage réussi.* »

Pour V., l'autocritique est plus compliquée. Revenir sur son travail n'est pas évident, et entendre R. dire que ce qui est écrit est trop « tout en haut de la feuille » a été difficile à entendre.

Pour clore cette première séance, je leur ai précisé que je leur apporterai de vraies affiches, pour voir comment elles sont construites et nous aider à faire les nôtres.

Bilan de cette séance : L'objectif était principalement de connaître les représentations des enfants sur la façon dont sont construites les affiches.

Cette séance était très intéressante et m'a permis de me rendre compte que les informations relatées par une affiche n'étaient pas bien intégrées par ces élèves.

Les compétences à construire lors de cette séance était en lien avec la découverte d'un type d'écrit et non un apprentissage en lecture/écriture.

Ces compétences restent à construire. A ce moment de la séquence, il me semble essentiel de passer une, voire deux séances sur l'analyse d'affiches avant de se lancer dans l'écriture véritablement.

Séance 3 : dégager les critères d'une affiche efficace. Travail de recherche collectif

Lors de la séance précédente, V. était absente, et H. et R. avaient comparé les informations contenues dans les productions réalisées. Un tableau comparatif²⁵ des éléments apparents sur les affiches avaient été commencé : Le nom de l'association pour laquelle nous ferons la vente, le lieu, le jour et l'heure de cette vente.

Lors de cette troisième séance, l'objectif était de dégager les critères qui permettent à une affiche d'être efficace. Les enfants devaient comprendre que pour être vue, une affiche doit être belle, attrayante et que pour être lisible de loin, une affiche doit comporter des lettres en grand caractère et pas trop de texte.

Afin de répondre au besoin éducatif particulier de H., observé lors de la première séance, j'ai adapté ma préparation de séance, afin de l'aider à mieux comprendre la consigne pour entrer plus efficacement dans l'activité. Pour atteindre l'objectif de la

24 J. Jolibert, C. Sraïki (2006). *Des enfants lecteurs et producteurs de textes*. Paris : Hachette Education

25 Annexe 4 – p.4 : *Tableau récapitulatif des caractéristiques indispensables à notre affiche*

séance, il était indispensable qu'ils répondent à la question suivante : « Comment doivent être nos affiches pour qu'on les voie? ».

Pour ce faire, je leur ai proposé une mise en scène : ils devaient se déplacer dans la classe, imaginant qu'ils marchaient dans la rue et qu'ils apercevaient des affiches. Les affiches proposées étaient de tailles différentes, les caractères des lettres étaient également de tailles différentes.

Constat : Les enfants se prennent au jeu, ils respectent les règles que je leur avais énoncées au départ : on ne court pas, on ne se pousse pas, on ne crie pas. Ils respectent la parole de l'autre et le débat qui en découle est intéressant.

Analyse de la séance :

Au moment de la phase de recherche.

H. est le premier à vouloir agir. Il entre dans l'activité facilement et est capable de dégager des critères importants par le fait par exemple, qu'il remarque qu'à distance égale, l'affiche la plus petite n'est pas visible.

Les élèves n'apprécient pas tous les mêmes affiches mais ils arrivent à se mettre d'accord sur le fait que l'illustration (j'amène ce mot car le terme employé est « dessin ») est importante, qu'une affiche colorée attire plus l'attention, que les lettres doivent être écrites en grand caractère.

Au moment de l'élaboration du tableau

La deuxième partie de la séance était consacrée au tableau récapitulatif commencé lors de la séance précédente. Il comportait trois colonnes : ce qui est pareil sur les affiches, ce qui est différent, ce qui manque. Ils s'aperçurent alors qu'il manquait le prix de vente, et au-delà des informations, ils purent énumérer des critères esthétiques : taille de l'affiche, utilisation de couleur, lettres de grandes tailles.

V. coupe la parole sans cesse et ne supporte pas de ne pas être interrogée. **H.**, lui, participe peu mais efficacement. Il est nécessaire que je l'interpelle régulièrement pour lui permettre de ne pas décrocher de l'activité. Je me place près de lui, et parfois même m'accroupis devant lui, pour capter son attention.

Cette attitude de **H.** est caractéristique de son besoin éducatif particulier d'être stimulé dans sa passivité pour rester attentif au contenu des séances. J'adapte donc mon intervention et mon positionnement.

V. quant à elle, a besoin d'avoir une meilleure connaissance de ses compétences pour être rassurée et laisser davantage de place aux autres. Il est donc nécessaire de lui faire vivre des situations de réussite, tout en canalisant ses interventions. Pour cela, lors des évaluations, **V.** avait eu de meilleurs résultats que **H.** et **R.**. Cependant, lorsque nous avons décidé des groupes de niveau, nous avons hésité à la mettre avec des enfants qui avaient légèrement mieux réussi qu'elle ou au contraire, avec ceux qui avaient

légèrement moins bien réussis. Finalement, nous avons choisi de la valoriser plutôt que de la mettre en difficulté. En effet, « à performances scolaires identiques, plus le niveau de la classe est élevé, plus la perception de soi scolaire est faible. La perception de soi de l'élève s'élaborerait donc en partie à l'intérieur de son groupe de référence »²⁶

Quant à **R.**, il participe correctement, et souhaite même être « le secrétaire ». **R.** n'est pas lecteur et est plus en difficulté que ses camarades. J'accepte sa demande en lui proposant de recopier sur une affiche ce que j'écris au tableau.

Bilan de cette séance : L'objectif principal de cette séance était de leur permettre de dégager les critères qui permettent à une affiche d'être efficace. Il était donc important qu'ils comprennent l'enjeu et la fonction de cette affiche. Le fait de passer par l'action a permis à **H.** de comprendre la consigne et donc d'être efficace dans ses interventions. Ceci me conforte dans l'idée que la difficulté de **H.** est bien la compréhension de la consigne et non la réalisation de la tâche. **R.** a su respecter et écouter ses camarades. Il a voulu être acteur du projet en demandant à écrire le tableau sur une affiche. Quant à **V.**, son rapport aux autres demeure problématique. Le respect de la parole de l'autre n'est pas encore acquis.

Séance 4 : Elaborer une maquette d'affiche. Activité d'écriture

Lors de cette séance, les élèves sont amenés à élaborer une maquette d'affiche. Ils ont donc des étiquettes à leur disposition, sur lesquelles ils doivent indiquer les éléments indispensables à une affiche : lieu, date, heure, objet...

Cette phase d'écriture a été pensée en individuelle, pour permettre à chaque enfant de gérer jusqu'au bout sa tâche d'écriture et ses apprentissages. (J. Jolibert²⁷). Ils pourront alors comparer leurs différents jets et se rendre compte de leur progrès et /ou difficultés.

Constat : Dans cette phase de production individuelle, deux étapes sont prévues et peuvent devenir une difficulté : le choix des étiquettes et leur positionnement sur la feuille ; l'écriture des mots ou phrases.

La première étape est déjà un barrage à la réalisation finale. L'écriture des mots génère de l'anxiété, et la présence de l'adulte est toujours sollicitée.

Analyse des productions écrites des enfants : **V.** a une bonne conscience phonologique, une connaissance de la relation phonème/graphème suffisante pour écrire en autonomie des mots simples et une capacité à aller rechercher des mots dans les affichages, lui permettant de réaliser sa maquette sans demander l'aide de l'enseignant.

R. a écrit sur chaque étiquette. Sa difficulté a été de se lancer dans l'écriture des mots,

26 G. JOET, C. NURRA, P. BRESSOUX, P. PANSU. Le jugement scolaire : un déterminant des croyances sur soi des élèves. *Psychologie et Education*, 2007, pp.23-40.

27 J. Jolibert, C. Sraïki (2006). *Des enfants lecteurs et producteurs de textes*. Paris : Hachette Education

même simples. Cependant, il n'a eu à réfléchir que sur l'écriture des mots « date » et « prix » puisque après V. lui a confié son astuce de rechercher les mots sur le tableau comparatif, encore exposé au tableau. On peut noter qu'il a une conscience du mot dans sa globalité, il a codé les deux syllabes du mot « date » mais a porté son attention sur la syllabe d'attaque.

H. est resté longtemps coincé dans la première étape : placer ses étiquettes sur sa feuille, et n'a donc pas eu le temps d'écrire tous les mots attendus. Puis, il s'est concentré sur l'écriture de l'objet de la vente.

V. s'est réapproprié les étiquettes en leur donnant une forme plus arrondie. **R.** les laisse horizontalement et occupe toute la feuille.

Analyse de la séance : **V.** se lance dans l'activité facilement. **R.** hésite : « je veux écrire « date » mais je ne sais pas l'écrire ! » Je m'accroupis donc près de lui et le fais séparer le mot en syllabe. « da-te ». Il écrit alors « dari ». Je lui demande de se relire, « da-ri », « da c'est bon mais ensuite c'est pas ça. » Qu'entends-tu après « da » ? Découper le mot en syllabes permet à **R.** de réfléchir sur ce qu'il entend, mais il n'a pas encore le réflexe de le faire seul. Lorsqu'il s'est lancé dans l'activité, il s'est précipité et sans prendre le temps de la réflexion, n'ayant pas confiance en lui, il a pensé qu'il n'était pas capable d'écrire. Connaissant ses capacités et ses difficultés, je savais qu'il était capable d'écrire un mot composé de syllabes simples. Lorsqu'il s'est lancé dans l'écriture, il a réfléchi à la première syllabe et a inventé la deuxième comme il aurait fait en lisant. En effet, comme je l'ai indiqué dans ma première partie, **R.** pourrait être considéré lecteur phénicien ne mettant pas de sens derrière ce qu'il lit. J'illustre ici un choix théorique développé par J. Jolibert²⁸ dans la construction d'une représentation claire du lire/écrire. Selon elle, écrire, c'est d'emblée, dès le début, « *chercher à s'exprimer et/ou à se faire comprendre d'un destinataire réel, en produisant l'écrit que l'on est capable d'élaborer à un moment donné, seul ou avec l'aide d'autres.* ». Elle explique ici qu'apprendre à écrire ne doit pas être un apprentissage décontextualisé d'écriture de syllabes ou de mots juxtaposés.

Certes, **R.** a un faible niveau pour son âge, mais je reste persuadée qu'en mettant du sens derrière ses apprentissages, il surmontera les obstacles rencontrés avec un objectif précis et motivant qu'est se faire comprendre de son destinataire et réussir le défi sous-jacent au projet.

A ce moment de la séance, **H.** n'a toujours pas placé ses étiquettes. Il n'a pas compris la consigne, ne sait pas ce qu'il faut faire, et n'ose donc pas se lancer. Je lui dépose une petite affiche sur sa table et lui demande de m'indiquer la date. Ensuite, je lui demande de choisir une étiquette, en fonction de la taille nécessaire. Puis, il doit choisir

28 J. Jolibert, C. Sraïki (2006). *Des enfants lecteurs et producteurs de textes*. Paris : Hachette Education

l'emplacement sur la feuille où il voudrait écrire la date. Il s'exprime alors « ah, d'accord, j'ai compris! ». Je le laisse continuer seul, tout en restant près de lui.

Il a donc eu besoin d'être accompagné pour planifier sa tâche.

R. et **V.** ayant terminé plus rapidement que **H.**, je décide de modifier ma préparation de séance et je leur propose de vérifier individuellement si leur réalisation comporte tous les éléments, à l'aide de leur tableau récapitulatif.

Cette vérification était préalablement pensée en collectif, finalement le faire de façon individuelle rend les élèves autonomes et davantage responsables. (compétence 6)²⁹.

Bilan de la séance : Cette séance m'a demandé trop de disponibilité. A ce moment de l'année, je ne connaissais pas encore très bien les enfants et je n'avais que peu d'outils leur permettant d'écrire de façon autonome. J'avais dans l'idée de construire les aides avec eux, au fur et à mesure. Je savais que la difficulté de **R.** et **H.** était la confiance en eux pour pouvoir se lancer dans l'écriture d'un mot et j'étais donc très présente auprès d'eux pour les rassurer verbalement et les aider à réfléchir posément. Je citerai pour illustrer cette pensée, Cyril Cyrulnik³⁰ pour qui le « *savoir n'est transmissible qu'à l'intérieur d'un cadre affectif qui passe avant tout par la parole. Cette parole humaine, qui souvent, sort du cadre de l'instruction, a un pouvoir de stimulation de l'affection et joue un rôle dans les performances abstraites.* »

Dans la deuxième séquence d'écriture, basée sur une lettre aux correspondants, connaissant davantage les capacités et difficultés de chacun, j'apporterai d'autres adaptations, plus matérielles, leur permettant d'oser essayer écrire un mot, tout en se détachant de l'adulte.

Séance 5 : Elaborer le jet final ou « chef d'œuvre »³¹. Activité d'écriture.

L'objectif est qu'ils réinvestissent ce qui a été vu jusqu'à présent : esthétique d'une affiche (taille, grandes lettres, illustration) et éléments importants à y écrire pour que les gens viennent à notre vente (au self, lundi 17 décembre, vente de tableaux pour Action contre la faim, 5€).

La séance a été divisée en deux parties. La première partie était consacrée à l'écriture de l'objet de la vente, en collectif et de façon dirigée ; la seconde était envisagée en collectif sans l'aide de l'adulte. J'ai décidé de les laisser travailler en groupe afin de favoriser le conflit sociocognitif et leur permettre d'utiliser les outils construits durant la séquence (tableau récapitulatif, maquette, essais d'écriture sur les étiquettes).

29 Annexe 2 – p2 : *Trame de préparation de l'affiche*

30 G. SARROTTE. L'école prend parfois un effet de résilience. *Fenêtres sur cours*, Sept 2005, n°273.

31 Annexe 5 – p.5 : *L'affiche : les « chefs d'œuvre »*

Comme le souligne Michel Huber³², on n'apprend jamais seul mais en se confrontant aux autres. La coopération et la solidarité entre pairs sont essentielles pour de véritables défis.

Au début de la séance, les enfants choisissent une nouvelle feuille, placent leurs étiquettes vierges, en s'aidant de leur maquette. Ils doivent alors remplacer les termes génériques présents sur la maquette par les informations en lien avec l'action de solidarité.

Ils disposent donc d'outils d'aide : leur maquette avec la silhouette attendue de leur affiche et leur tableau comportant les éléments à écrire.

Constat : Les rôles des enfants se définissent rapidement. **V.** devient naturellement la tutrice, et dirige la séance. Cependant, **H.**, qui trouve que **V.** va trop vite, se met à l'écart et continue de façon individuelle.

Analyse des productions des enfants : **R.** n'était toujours pas à l'aise face à l'écriture des mots. Il a encore besoin de la présence d'un tiers (ici **V.**) pour le rassurer. **V.** étant toujours à la recherche des mots sur les affichages, leur tâche a davantage consisté à retrouver les mots et à utiliser les outils d'aides plutôt qu'à faire un travail réflexif sur la recherche des lettres constituant les mots.

Au contraire, **H.** s'étant retiré rapidement du groupe, n'a pas profité des conseils de **V.** Il s'est focalisé sur le graphisme, la formation des lettres et n'a pas eu le temps de terminer son jet final.

Analyse de la séance : **R.**, une fois encore dans la précipitation, ne choisit pas le bon format. Il prend une feuille en fonction de la couleur qu'il souhaite et non en fonction de la taille. Je leur demande alors d'utiliser leur tableau récapitulatif pour cocher les items au fur et à mesure. **V.** se rend alors compte que **R.** n'a pas le bon format de feuille. Il la remet en place mais est embêté car il souhaite une feuille format A3 bleue.

Je lui apporte ce qu'il souhaite, il place ensuite ses étiquettes en fonction de ce qu'il avait fait sur sa maquette.

Prise par le temps, je guide l'écriture de la phrase principale de l'affiche en leur demandant de se mettre d'accord sur ce qu'il faut écrire. **V.** énonce une première phrase et **R.** la modifie légèrement. **H.** permet de trancher entre les deux propositions : « *Nous allons vendre des tableaux pour une association : action contre la faim* ». Cette guidance et homogénéisation de la phrase a restreint la recherche individuelle. Les laisser réfléchir et écrire seul leur phrase aurait favorisé la mise en situation problème. Finalement, la mise en activité tiendra uniquement sur la recherche orthographique des mots, rendant la séance un peu moins riche en activité cognitive.

32 Huber, M. (2005) *Conduire un projet élève*. Paris : Hachette Education

Afin d'aider **H.** à se lancer dans l'activité et à le rassurer face à une page blanche, je lui trace le squelette de la phrase en symbolisant chaque mot par un trait.

Cette adaptation répond au besoin éducatif particulier de **H.** d'être rassuré pour être davantage disposé à entrer dans l'activité.

R., lui, a eu besoin de la présence de l'adulte pour oser se lancer dans l'écriture. Les encouragements et les paroles de l'enseignante lui ont permis d'être rassuré sur ses capacités. Il faudrait, par la suite, permettre à **R.** d'avoir davantage confiance en ses compétences et donc se lancer seul dans l'activité d'écriture à l'aide d'outils, afin de se détacher de la présence de l'adulte et gagner en autonomie.

Pour la deuxième partie de la séance, les enfants étaient libres de discuter entre eux, se poser des questions. Afin d'aider **V.** à prendre conscience de ses compétences, je l'ai placée volontairement au centre du groupe. Cette disposition lui a ainsi permis de se sentir valorisée car elle a pu aider **R.** à trouver les informations qu'il devait écrire.

Cette modalité de travail, très importante pour ce public pour prendre en compte l'autre, et l'avis de l'autre, était aussi intéressante pour répondre au besoin éducatif particulier de **V.** concernant le domaine du psychoaffectif, et notamment son manque de connaissance de ses compétences. En effet, ici, elle a pu « vivre » le rôle de tutrice en aidant **R.** à trouver les aides dans la classe et notamment rechercher l'orthographe des mots « action », « faim », « décembre » sur les affichages de la classe.

Tandis que **R.** et **V.** étaient préoccupés par les informations dans leur totalité, **H.** était davantage concentré sur son écriture au point de s'exclamer face à son travail : « tu vois maîtresse comment je m'applique bien! ».

Face à une erreur d'orthographe, **V.** s'énerve, boude et annonce qu'elle arrête. Cette situation illustre son besoin éducatif particulier psychoaffectif en lien avec le statut de l'erreur. En effet, elle a besoin d'être rassurée sur ses compétences afin d'accepter de se tromper. Mon adaptation a donc été de réparer son erreur, en collant une vignette sur son mot afin qu'elle puisse recommencer. Je l'ai aidée à dédramatiser son erreur, en lui montrant que se tromper n'est pas grave, qu'on peut trouver une solution pour se corriger, et que cela n'est pas révélateur de sa personne. Par la suite, pour gagner en autonomie et se détacher de l'adulte, je l'aiderai simplement en lui posant les questions nécessaires pour trouver d'elle-même le moyen de réparer son erreur. Il est indispensable, sachant que son orientation prévue est d'entrer en ULIS³³, et donc au collège, qu'elle puisse tendre vers une dédramatisation de l'erreur pour réussir à trouver seule une solution pour revenir dessus.

Cette dernière séance s'est terminée par une comparaison de leurs productions entre leur premier jet et leur jet final. **V.** affirme que sa « nouvelle affiche est plus belle que [son]

ancienne. ».

R. trouve que sa nouvelle production est plus grande et plus belle.

Ceci est positif puisque ce sont deux critères indispensables pour que les passants soient attirés par l'affiche.

Cette comparaison entre leur premier jet et leur jet final correspond à une première évaluation de la séquence, une auto-évaluation qualitative et même quantitative des progrès qu'ils ont réalisés.

Bilan de cette séance : Le point positif que je retire de cette séance a été le réinvestissement de **H.** du travail en écriture que nous faisons en entrée dans les apprentissages. Il a ainsi pensé à bien former les lettres qu'il avait déjà appris à tracer sur son cahier de graphisme. Il a compris l'intérêt du travail d'écriture et l'a réinvesti dans une production à destination externe. Habituellement, H. s'appliquait lors de l'activité de graphisme mais reprenait ses mauvaises habitudes lors d'une activité d'écriture détachée de son cahier de graphisme.

Le deuxième point positif concerne **R.**, qui n'a quasiment pas eu recours à mon aide. Il a ainsi pu voir et expérimenter les stratégies de V. pour écrire des mots de façon autonome en utilisant les aides et affiches mises à leur disposition.

b. La lettre aux correspondants

La séquence suivante porte sur la correspondance scolaire avec des élèves du Sénégal qui sert de support aux échanges culturels par le biais de la production écrite et iconographique. Il s'agit donc de produire un texte à caractère expressif. Ce deuxième mini-projet permet aux élèves d'entrer dans l'écrit par des situations concrètes et de découvrir la diversité des fonctions des textes. D'après Josette Jolibert³⁴ « *c'est à l'école que les enfants se construisent une représentation positive de leur interaction avec l'écrit.* » Ils comprennent que l'écrit permet la communication, qu'il peut être utile.

Ainsi, cette correspondance, inclut dans le projet de l'année permettra-t-elle à des enfants ayant des troubles de la conduite, d'entrer dans l'apprentissage de l'écrit ?

Ayant pris contact avec le directeur d'une école sénégalaise par le biais de la directrice de l'Institut, un jumelage a été mis en place.

Une première partie de cette séquence nécessitait la lecture de la lettre que nous avons reçue. Afin de faciliter la lecture, j'ai au préalable retapé le texte et modifié la mise en page : interligne 1,5, taille de la police un peu plus grande que l'original, et pour V. et R. j'avais segmenté les syllabes à l'aide de couleur.

L'objectif de cette séquence était de questionner le texte pour en retirer l'emploi du temps des correspondants à l'école, ainsi que situer leur village sur une carte. On

34 J. Jolibert, C. Sraïki (2006). *Des enfants lecteurs et producteurs de textes*. Paris : Hachette Education

commençait par situer l'Afrique sur le globe, puis le Sénégal sur l'Afrique et enfin Faoye (village de nos correspondants) sur la carte du Sénégal.

Cette première partie était essentielle pour entamer notre réponse écrite. En effet, nous partions des informations recueillies pour les comparer avec notre situation, et pouvoir en faire une réponse écrite.

Contrairement à la séquence sur la réalisation d'une affiche, nous n'avons pas commencé par travailler sur leur représentation d'une lettre. En effet, en cette année de formation, le temps est précieux et il me semblait plus important de les faire écrire sur un sujet précis plutôt que passer une voire deux séances à analyser une lettre. Cependant, cette phase reste importante mais n'interviendra qu'en fin de séquence.

Analyse des séances

Séance 1 : Choisir des thèmes pour écrire une production individuelle³⁵.

Lors de la première séance, l'objectif principal était de les faire écrire une ou plusieurs phrases individuellement, sur un thème précis. Il est important que « *les enfants trouvent leur place dans ce monde de l'écrit non plus seulement comme lecteurs récepteurs mais comme producteurs, comme éditeurs, comme diffuseurs* ». Pour J. Jolibert³⁶, produire des textes, c'est devenir un sujet écrivant, dont les compétences sont en devenir. Il est important que chaque enfant se construise « *une représentation positive de son interaction avec l'écrit.* ». Le choix d'établir une correspondance est précisément orienté vers ce but.

Nous avons donc listé les différentes informations fournies par nos correspondants.

Quatre thèmes en sont ressortis : les horaires de classe, les disciplines, la localisation de l'école et son fonctionnement.

Pour chaque thème, je leur demandai de relever des informations relatives à notre école de façon orale et collective. Cette phase permettait de repérer les problèmes de compréhension, notamment pour **H.**

Puis, chacun a choisi un thème. Je leur précise alors que dans la lettre, chaque thème devra apparaître. Il est important qu'ils comprennent que la finalité de la lettre sera collective, et que chaque texte écrit individuellement sera replacé dans la production finale. **R.** choisit d'écrire sur les disciplines, **H.** sur la situation géographique de l'école et **V.** sur les horaires.

L'objectif pédagogique de cette séquence était de les rendre autonomes dans leur production d'écrit. L'objectif de la séquence précédente était de les rassurer sur leur capacité à écrire des mots, des phrases, à élaborer une production qui sera lue par des

35 Annexe 6 – p.6 : *La lettre : les premiers jets*

36 J. Jolibert, C. Sraïki (2006). *Des enfants lecteurs et producteurs de textes*. Paris : Hachette Education

personnes extérieures à la classe. Cet objectif atteint, il était important de passer à un niveau supérieur : celui de se détacher de l'adulte pour écrire. Pour ce faire, je leur ai préparé un « dico » personnel contenant la graphie de quelques sons, une liste de mots-outils et de mots invariables et quelques mots spécifiques illustrés.

Une partie de la séance a été dédiée à la découverte et à l'utilisation de ce « dico », en recherchant le plus vite possible certains sons.

Premier constat : Les élèves ont compris la consigne et ne tardent pas à se lancer dans l'activité. Mon intervention est orientée vers la recherche de l'outil adéquat, et de son utilisation. Ils utilisent deux stratégies pour écrire les mots : la recherche du mot dans les affichages ou le « dico » ; la recherche des correspondances phonèmes-graphèmes.

Deuxième constat : ils s'écoutent lors de la lecture orale des productions. Ils se félicitent. L'ambiance générale de la classe est à la coopération.

Analyse de la séance : Lors de cette séance, **V.** a été surprenante de par ses idées et son « aisance » à écrire en autonomie. Elle s'est beaucoup aidée des affichages, que ce soit pour l'écriture de verbes (« nous allons »), que pour l'écriture de mots-outils. Le but de la tâche la motivait et elle a été capable d'écrire un texte de 4 lignes seules. La ponctuation est à travailler, ainsi que les connecteurs, mais dans l'ensemble, son texte était lisible et compréhensible.

R., quant à lui, a été fortement en recherche de l'adulte pour débiter sa production. Pour chacune de ses demandes, je l'orientais vers une aide, affichage ou « dico ». Le but est qu'il s'oriente de lui-même vers ces aides, mais pour cela, il est nécessaire que je l'accompagne pour que leur utilisation devienne un réflexe.

L'écriture de mots « longs », de plus de 2 syllabes l'inquiétait. Je lui demande donc à chaque fois de tracer les arcs pour symboliser les syllabes et réfléchir calmement à ce qu'il faut écrire pour chacune d'elles. Cette symbolisation l'aide à ne pas bâcler la fin des mots, à ne pas se focaliser uniquement sur le début en inventant la suite, comme il faisait en début d'année. Il a été ainsi capable d'écrire seul, et sans ma présence pour le rassurer, les mots « lecture » et « écriture ». Pour le mot « mathématique », il s'est remis à paniquer : « c'est impossible, je peux pas l'écrire celui-là, il est trop long ! ». On a repris ensemble le nombre de syllabes à symboliser, je l'ai rassuré en précisant qu'il contenait certes beaucoup de syllabes, mais que les sons étaient tous simples, qu'il savait tout écrire. Posément, il a ainsi pu écrire « matématique ».

Pour ajouter le « h » manquant, j'avais la possibilité de le faire rechercher dans le dictionnaire, mais l'exercice reste périlleux pour un enfant qui n'en a pas l'habitude et je ne voulais pas le déconcentrer dans sa tâche d'écriture. Cependant, alors qu'il finissait d'écrire le mot, **V.** est intervenue en lui disant que c'était simple de l'écrire

puisque c'était écrit dans son cahier bleu, son cahier de mathématiques. Elle m'a donc donné l'idée de l'inviter à s'autocorriger en allant rechercher l'information.

Ici, la réaction de **R.** montre à quel point son sentiment d'auto-efficacité est altéré. Avant de se lancer dans la tâche, son réflexe est de dire qu'il n'y arrivera pas. « *Bandura distingue le sentiment d'auto-efficacité qu'il définit comme un jugement de capacité (être capable de) de l'estime de soi qui est un jugement de valeur sur soi (plaisir que l'on retire de la manière dont on se perçoit).* » Il s'agit donc ici du sentiment d'auto-efficacité, qui « *se traduit dans les faits par ce qu'une personne se sent capable de faire (la confiance en sa capacité à réaliser une tâche) plutôt que ce qu'elle fera.* »³⁷. Dans la revue *Psychologie et Education* n°40, de 2007, il est précisé que « *l'efficacité personnelle perçue d'une personne serait assez prédictive de sa réussite ultérieure dans de nombreux domaines. Les élèves possédant un fort sentiment d'auto-efficacité sont aussi souvent ceux qui persévèrent le plus, qui cherchent à donner du sens à ce qu'ils apprennent, qui gèrent le mieux leur anxiété.* » **R.** a besoin de développer ce sentiment pour continuer à progresser et surtout pour gérer son angoisse.

En ce qui concerne **H.**, l'exercice était compliqué. **H.** m'avait, lors des séances sur la lecture de la lettre, surprise par son aisance à lire en silence et à comprendre. J'ai été positivement étonnée de remarquer qu'il avait « débloqué » sa lecture, devenue fluide. Il est désormais capable de lire et de comprendre un texte long en autonomie.

Ses progrès sont remarquables et soudains. Cependant, ses difficultés et son angoisse lors de l'écriture sont toujours présents. A la fin de la séance, il avait écrit moins que **R.** qui est un lecteur très hésitant. Pour chaque lettre écrite, il ne pouvait s'empêcher de chercher du regard mon approbation, et quand je le laissais seul, il n'écrivait plus. Cependant, pour les mots « France » et « nord-pas-de-Calais », il a eu le réflexe d'aller rechercher les informations sur les cartes proposées dans le « coin d'apprentissage du monde » de la classe. Je l'ai donc félicité pour cette démarche autonome puisque « *le jugement de l'enseignant exerce un effet significatif sur la perception de compétences scolaires des élèves.(...) plus le jugement de l'enseignant sur la valeur scolaire est élevé, meilleure est la perception de soi de l'élève.* »³⁷

Lors d'une discussion avec la psychiatre de l'IFD au sujet de **H.**, j'ai pu lui faire part de mon interrogation face à ses difficultés et notamment en geste graphique et en compréhension de la tâche. Elle m'a alors conseillée de me rapprocher de la psychomotricienne et du psychologue afin de croiser notre regard. Je les avais déjà interpellés pour lui faire un bilan. La psychomotricienne était en attente du bilan du

37 G. JOET, C. NURRA, P.BRESSOUX, P.PANSU. Le jugement scolaire : un déterminant des croyances sur soi des élèves. *Psychologie et Education*, 2007, pp.23-40.

psychologue pour établir un éventuel diagnostic de dyspraxie. Elle n'en était pas certaine, mais avait des doutes qui rejoignaient les miens.

Suite à cet entretien, je pris le parti de moins faire écrire H., voire de le laisser utiliser l'ordinateur de la classe lors de production écrite.

A la fin de cette séance, chaque élève a lu sa production aux autres enfants et a pu écouter les remarques de chacun.

V. s'est rendu compte qu'elle devait changer son titre : « les horaires de la classe » étaient en fait « les horaires de l'école ». Selon **R.**, « c'est bien ce qu'elle devait écrire, mais il manque des choses. »

Ses interventions sont de plus en plus sensées, souvent dans la critique positive et très rarement dans le jugement de personne.

En lisant son texte, **H.** s'est aperçu qu'il avait omis un mot : « dans la région du (*nord*) Pas de Calais ». Cette relecture orale et collective est donc importante en fin de séance, à la fois pour faire connaître son texte auprès des camarades, étant donné qu'il s'agira d'une production collective, mais également entendre, mettre en sonorité, ce qui a été écrit.

Bilan de la séance : L'objectif de cette séance était de les faire écrire librement, tout en utilisant les outils mis à leur disposition, pour ainsi se détacher petit à petit de l'aide de l'enseignant. **V.** était déjà à l'aise avec ce fonctionnement, et ce premier jet est prometteur. **R.** a apprécié son « dico » et a pris plaisir à l'utiliser. L'objectif de la séance est donc atteint. **H.**, quant à lui, reste bloqué par son appréhension de l'écriture et ses difficultés de graphisme. Néanmoins il reste volontaire et a su rechercher des mots dans les affichages.

Séance 2 : Enrichir son premier jet³⁸.

J'avais préalablement retapé et corrigé leur premier jet, que j'avais collé dans leur cahier, sous leur production. Cette étape me semblait nécessaire pour faciliter la relecture. Pour **V.** et **R.**, les syllabes étaient segmentées à l'aide de couleur.

La séance débuta sur une lecture orale des productions afin de se remémorer ce qui avait été écrit et permettre à chacun de donner des idées, des informations pour enrichir chaque texte. Elle se poursuivit sur une réécriture individuelle. Une aide matérielle (texte à trous, mots de vocabulaire) leur était proposée.

Constat : Lors de sa lecture, **R.** a été capable d'énoncer des éléments à ajouter à sa production. Il a su s'autocritiquer. Il a accepté l'aide apportée par le texte à trous. **H.** était un peu honteux de son texte et a mal reçu les commentaires de **R.** (pourtant justifiés et sans utiliser un ton provoquant). Le texte à trous l'a desservi. Il n'a pas

38 Annexe 7 – p.7 : La lettre : les aides de réécriture.

compris ce qui était attendu. **V.** n'a pas apprécié non plus les remarques faites sur son texte. De plus, elle n'a pas supporté le fait de recevoir une liste de mots et non un texte à trous, comme ses camarades. Sa production a donc été très limitée.

Analyse de la séance : Lors de la lecture orale de **V.**, nous nous sommes aperçus que dans sa première phrase, la répétition du mot « et » provoquait une lourdeur. **R.** proposa de les enlever pour ne laisser que le dernier : « le lundi *et* le mardi *et* le jeudi *et* le vendredi ». Quand **V.** lut à nouveau cette phrase en ôtant ces deux mots, je lui demandai ce qu'elle pouvait mettre à la place. Voyant qu'elle ne savait pas, je lui donnai la réponse : des virgules. J'aurais pu alors rebondir sur la virgule et son utilité dans un texte (respiration, pause). J'aurais pu la laisser réfléchir davantage et faire participer les autres élèves à cette recherche, surtout qu'elle marquait bien la pause et que sa voix baissait après chaque mot.

Lorsque **R.** lut son texte, il se fit lui-même la réflexion qu'il avait encore « plein de choses à ajouter, les animaux, le jardin, la piscine... ».

En ce qui concerne le texte de **H.**, **R.** a eu une bonne attitude en le félicitant et l'encourageant : « c'est bien H. ce que tu as écrit, mais c'est trop court, tu peux ajouter des choses. » Malgré le ton encourageant de **R.**, **H.** se mit à râler car il ne supporte pas recevoir des remarques.

*« Différentes études montrent qu'il existe incontestablement un lien entre l'estime de soi et l'attitude de l'enfant face aux apprentissages. (...) Ainsi, l'école peut encourager l'estime de soi des élèves mais, à l'inverse, elle peut aussi provoquer des blessures narcissiques créant mésestime et dévalorisation. »*³⁹

Au vu des réactions de **H.**, souvent sur la défensive voire agressif envers ses camarades et insultantes envers lui-même, il est possible que ses difficultés scolaires aient créé une baisse de son estime de lui. Cependant, son admission en ITEP peut aider à revaloriser sa perception de lui-même, car, comme l'affirment Pierrehumbert et coll (1998) : « *les élèves suivant un cursus spécialisé ne se dévalorisent pas forcément sur le plan des compétences scolaires et sont même davantage satisfaits d'eux-mêmes que les « mauvais » élèves de la filière normale.* »³⁹

Pour enrichir leur texte, j'avais anticipé des aides. Ces aides étaient pensées selon les compétences et difficultés de chacun car « *(la pédagogie différenciée) multiplie les chances de réussites en s'adaptant aux possibilités des élèves et plus particulièrement aux différentes stratégies d'apprentissage – cognitives, affectives et sociales – de chacun.* »⁴⁰

39 V. JENDOUBI. L'estime de soi à l'école. *Animation et éducation*, mai-juin 2005, n°186, pp.14-17.

40 M. FOURNIER. Rencontre avec Philippe MEIRIEU, profession : pédagogue. *Sciences humaines*, janvier 2004, n°145, pp.42-45

En donnant une liste de mots à **V.**, je pensais la valoriser, la mettre en avant, en lui faisant prendre conscience qu'elle n'avait pas besoin d'un texte à trous, qu'elle était capable d'écrire ses phrases elle-même. Cependant, sa réaction n'a pas été celle attendue et elle s'est mise à jalouser le texte de ses camarades. Pensant la valoriser dans ses compétences, j'ai peut-être accentué son manque de confiance et elle s'est sentie mise à l'écart. Je lui ai donc expliqué cette différence de par les projets, les compétences et difficultés de chacun. Elle s'est tout de même mise à bouder refusant de modifier son texte.

J'avais également fait une erreur avec **H.** en lui proposant un texte à trous. En effet, ayant des difficultés à comprendre une tâche, celle de devoir ajouter un mot dans une phrase ne lui est pas paru évidente. J'aurais dû simplement amorcer chaque phrase, il aurait peut-être davantage compris qu'il devait compléter les phrases en les terminant. Là, il a été perturbé et finalement il a fallu que je l'aide plus que prévu dans la recherche du mot à écrire.

R. a lui, profité pleinement de cette séance. Il n'a pas eu besoin de ma présence auprès de lui pour se lancer dans l'écriture. De lui-même, il trace les arcs symbolisant les syllabes et se concentre sur chacune d'elle. Ainsi a-t-il été capable d'écrire « en class » (manque le « e »), « aussi » et « Afrique ». Mes interventions se sont limitées à l'aider pour trouver la bonne graphie : « c'est le même (s) que dans Poisson ». Le mot « spécialisé » a été plus compliqué, mais il n'a pas paniqué. Je lui ai proposé de s'entraîner à l'écrire sur un brouillon. Il a tracé seul les arcs, puis a écrit en premier jet « spcalisé ». Je l'ai donc fait relire la première syllabe et il s'est rendu compte seul qu'il manquait le « é ». Il a donc modifié son mot : « sepcalisé ». En relisant, une fois encore il a compris son erreur et a su replacer le « é » au bon endroit. Les syllabes étaient conscientisées, mais lors de son premier jet, le son « é » était intégré dans le nom de la lettre « p ». Pour le « i » de la deuxième syllabe, il l'a placé de lui-même après une relecture.

Bilan de la séance : Cette deuxième séance m'a confortée dans l'idée que le « dico » pouvait les rendre autonomes, et notamment **R.** qui « s'amusait » à utiliser les aides (affichages, « dico »).

Concernant **V.**, peut-être devrait-elle travailler de manière plus individuelle pour lui éviter une mise en commun et donc une confrontation des productions. Elle n'est vraisemblablement pas prête à accepter le regard des autres sur ses productions, notamment lorsqu'il s'agit d'un travail écrit qui demande que l'on donne de soi.

Suite envisagée pour cette séquence : une fois les jets terminés, l'enseignant tapera à l'ordinateur la lettre, qui lui sera lue par les élèves. On pourrait y ajouter des photos

prises lors d'une sortie à l'exposition de Gaïa où les enfants ont eu l'occasion de découvrir une ville et une campagne sénégalaise reconstituée. Ils pourraient ainsi demander à leurs correspondants si ce qu'ils ont vécu ressemble à leur mode de vie.

Bilan de ces deux séquences :

Lors de ces séances, j'ai pu observer une amélioration du comportement de **R.**, qui a pu interagir avec ses camarades de façon intéressante et calme. Son agressivité présente lors du début d'année s'est atténuée et ses interventions étaient beaucoup plus constructives. Sur le plan de l'écriture, il a vécu des situations de réussites, qui, je l'espère, l'aideront à appréhender des futures activités d'écriture de façon moins angoissée.

Le comportement de **V.** envers ses camarades n'a pas beaucoup évolué, elle n'a pas supporté les remarques des autres élèves sur ses productions, et les situations de conflits sociocognitifs n'ont pas eu l'effet désiré. En effet, il n'y a pas vraiment de conflit, car V. dirige et n'écoute pas ses camarades. Sur le plan de l'écriture, elle a montré des stratégies efficaces mais a ainsi évité de se confronter à la recherche des correspondances graphèmes/phonèmes.

H. a montré un intérêt certain, voulant bien faire et aller jusqu'au bout. Il n'a pas eu de comportement d'évitement, comme j'avais pu en observer en début d'année.

Malgré des difficultés certaines de compréhension, de planification et d'écriture, il est resté motivé et a tenu à aller au bout de sa production, même aux dépens de temps d'accueil. Ainsi, en ce qui le concerne et comme l'affirme la psychologie du comportement, la motivation (cette notion de plaisir/déplaisir) est un moteur de l'apprentissage⁴¹.

En ce qui concerne ma problématique, cette séquence a pu montrer en quelque sorte ***l'intérêt d'une pédagogie de projet pour entrer dans l'apprentissage du langage écrit, chez des élèves présentant des troubles de la conduite.*** En effet, le projet a aidé à la motivation des enfants dans la réalisation de la tâche. La pédagogie de projet leur a permis de partager des expériences communes, d'échanger au sujet d'un support écrit et de venir à terme de deux productions écrites (affiche et lettre).

Selon G. Tiberghien, J.L Roulin, A. Pollier⁴¹, il est important de caractériser ce qui est appris, car il y a une diversité de l'apprentissage. Cette analyse a ainsi montré une modification des représentations de la situation ainsi qu'une acquisition des stratégies de résolution plus ou moins importante chez ces trois élèves.

41 Les colloques de Bobigny (1987). *Penser – apprendre. La cognition chez l'enfant. Les troubles de l'apprentissage. La prise en charge.* Ed. Médecine et Hygiène

CONCLUSION

La pédagogie de projet a-t-elle un intérêt dans l'entrée dans l'apprentissage du langage écrit chez des jeunes ayant des troubles de la conduite ?

L'entrée dans l'apprentissage de l'écrit est une notion qui se doit d'être déclinée, précisée pour pouvoir être évaluée. Le rapport à l'écrit est subjectif et son appréhension diffère d'un individu à l'autre.

Suite à mes analyses de séances, je définirai l'entrée dans l'apprentissage de l'écrit par le biais de plusieurs critères : tout d'abord, une modification de sa représentation de l'écrit comme étant utile, ayant de la valeur ; ensuite une capacité à réfléchir sur ses connaissances en phonème – graphème, une autonomie dans l'utilisation des outils et autres référents, une confiance dans ses capacités à écrire des mots puis des phrases, une envie de réussir, de mieux faire, une capacité à se détacher de l'adulte, à poser un regard critique sur sa production, accepter de revenir dessus pour l'améliorer, enfin, être fier de ce qui a été accompli.

L'ensemble de ces critères, une fois réunis, constituent la base de l'apprentissage et permettront à l'apprenant d'entrer dans l'écrit et de progresser.

Une pédagogie de projet peut aider à réunir ses critères, notamment lorsque les élèves n'ayant plus foi en leur compétences ont pris le parti de démissionner. En effet, le projet, dont les enfants sont acteurs, leur donne l'envie de réussir, d'atteindre l'objectif final. Cette motivation est la clé de leur possibilité de se dépasser, et de prendre en considération tout ce qui leur permettra d'y arriver.

En effet, l'apprentissage est une prise de risque, et comme le souligne P. Meirieu, « *il ne suffit pas que la leçon soit bien faite et que la piscine soit là ; il faut aussi que l'individu accepte de se jeter à l'eau* »⁴².

L'expérience décrite dans ce mémoire, et surtout l'analyse que j'en ai faite, m'ont permis de porter un regard distancé sur les élèves, et ainsi, les voir au-delà de leur difficulté scolaire et de leur trouble du comportement. Cela m'a aidée à repenser chaque jour, et après chaque séance, mon positionnement face à eux, face à chacun d'eux. Ne pas se satisfaire d'un déroulé de séance qui fonctionne, mais le remettre en question. Penser et ajuster les adaptations individuelles afin d'être toujours au plus près des besoins de chaque enfant, tout en conservant une cohésion de groupe.

42 P. MEIRIEU. Transmettre, oui... mais comment ? *Sciences humaines*, mars avril mai 2002, hors-série n°36, pp.40-43.

Cela fait quatre ans que j'enseigne dans cet ITEP et avec cette année de spécialisation je me suis sentie plus efficace et j'ai moi-même gagné en confiance dans ma capacité à les faire progresser.

Un enseignant spécialisé se doit d'affiner l'observation de ses élèves afin d'identifier leurs besoins éducatifs particuliers. Il doit également remettre régulièrement en question ses observations car les élèves ne se dévoilent pas d'emblée. Me spécialiser ne m'a pas seulement fait prendre conscience de l'intérêt de différencier les outils et mon positionnement, cela m'a donné les moyens d'y arriver. J'ai ainsi créé des outils de repérage des BEP, d'observation et d'objectifs à atteindre pour chaque enfant, à chaque période, que j'ai repensés, améliorés tout au long de l'année.

Aujourd'hui, je me mets du côté de l'apprenant qui est entré dans l'écrit mais qui veut progresser pour toujours mieux lire et mieux écrire. En ce sens, je peux dire que ma pratique est en pleine évolution.

Le choix des types d'écrits étudiés cette année a eu ses avantages et son adhésion par les enfants, mais il a manqué une production palpable, une production que les enfants peuvent conserver. En effet, le rôle d'une affiche reste éphémère, une fois l'action terminée, elle n'a plus lieu d'être. De même une lettre, une fois envoyée aux correspondants, toute l'énergie mise à l'écrire n'est plus présente.

Aussi, à l'avenir, tout en conservant les bénéfices d'une pédagogie de projet, je proposerai aux enfants un travail d'écriture sur des productions plus durables dans le temps, qui peuvent davantage être mise en valeur voire être échangées, consultées : création d'albums, de recueils..., afin que chacun puisse garder une trace de sa production et se souvenir ainsi qu'il est capable de dépasser ses difficultés, ses peurs, pour atteindre l'objectif fixé.

Bibliographie

Textes officiels :

Circulaire interministérielle n°2007-194 du 14 mai 2007

Décret n° 2005-11 du 6 janvier 2005 fixant les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques :

- Art. D. 312-59-11.
- Art. D. 312-59-1

Loi n°2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

Socle commun de connaissances et de compétences, palier 1. Décret du 11 juillet 2006

Ouvrages lus :

Berger, M (2006). *Les troubles du développement cognitif*. Paris : Dounod

Boimare, S (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dounod

A.M. Chartier, C. Clesse, J.Hebrard (1997). *Lire, écrire. Entrer dans le monde de l'écrit*. Paris : Hatier

Equipe de recherche d'Ecouen. (1994). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette Education

Huber, M (2005) *Apprendre en projets*. Paris : Pédagogie Formation

Huber, M.(2005) *Conduire un projet élève*. Paris : Hachette Education

J. Jolibert, C. Sraïki (2006). *Des enfants lecteurs et producteurs de textes*. Paris : Hachette Education

Les colloques de Bobigny (1987). *Penser – apprendre. La cognition chez l'enfant. Les troubles de l'apprentissage. La prise en charge*. Ed. Médecine et Hygiène

Ortoli F., Amram M. (1992). *L'école avec Françoise Dolto : le rôle du désir dans l'éducation*. Paris : Le livre de poche.

J. Piaget. (1987). *Six études de psychologies*. Paris : Folio Essais

N. Van Grunderbeeck. (1994). *Les difficultés en Lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Paris : Gaëtan Morin

Ouvrages consultés :

La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation. Numéro 51 – oct 2010

Sous la direction de B. Egron (2011) : *scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*. Sceren

Articles de périodique :

M. FOURNIER. Rencontre avec Philippe MEIRIEU, profession : pédagogue. *Sciences humaines*, janvier 2004, n°145, pp.42-45

V. JENDOUBI. L'estime de soi à l'école. *Animation et éducation*, mai-juin 2005, n°186, pp.14-17.

G. JOET, C. NURRA, P.BRESSOUX, P.PANSU. Le jugement scolaire : un déterminant des croyances sur soi des élèves. *Psychologie et Education*, 2007, pp.23-40.

P. MEIRIEU. Transmettre, oui... mais comment ? *Sciences humaines*, mars avril mai 2002, hors-série n°36, pp.40-43.

G. SARROTTE. L'école prend parfois un effet de résilience. *Fenêtres sur cours*, Sept 2005, n°273.

Intégration scolaire et handicap mental. Enjeux et panorama de bonnes pratiques. *Les cahiers de l'Actif*, janvier/avril 2003, n°320-323, pp.159-177.

Index des abréviations

CMP : Centre Médico-Psychologique

IFD : Institut Fernand Deligny

ITEP : Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

REP : Réseau d'Education Prioritaire - devenu RAR (2006) : Réseau

« d'Ambition Réussite »

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

ULIS : Unité Localisée pour Inclusion Scolaire

ANNEXES

Sommaire des annexes

Annexe 1 – Projet interdisciplinaire : l’Afrique	p.1
Annexe 2 – Trame de préparation de l’affiche	p.2
Annexe 3 – L’affiche : les premiers jets	p.3
Annexe 4 – Tableau récapitulatif des caractéristiques indispensables à notre affiche	p.4
Annexe 5 – L’affiche : les « chefs d’œuvre »	p.5
Annexe 6 – La lettre : les premiers jets	p.6
Annexe 7 – La lettre : les aides à la réécriture	p.7
Annexe 8 – La lettre : jet final	p.8

Projet interdisciplinaire : l'Afrique

1^{er} palier pour la maîtrise du socle commun	
<i>Compétences</i>	<i>Activités</i>
<p>Compétence 1 : la maîtrise de la langue française</p> <p>*L'élève s'exprime clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié.</p> <p>*il lit seul, à haute voix, des mots connus et inconnus.</p> <p>*il lit seul et écoute lire des textes, des œuvres.</p> <p>*il utilise ses connaissances pour mieux écrire un texte court.</p> <p>*il écrit de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes.</p>	<p>-mots du jour sur le thème étudié</p> <p>-étude de contes traditionnels africains, de documentaires, d'albums de jeunesse</p> <p>-écriture d'articles du journal, de correspondances, de règles de jeux, de fiches d'identité des animaux.</p>
<p>Compétence 4 : TIC</p>	<p>-création d'un PowerPoint montrant les différentes étapes de leur action</p> <p>-création d'un journal dactylographié</p> <p>-éventuellement, correspondance via mails.</p>
<p>Compétence 5 : culture humaniste</p> <p>*dire de mémoire des poèmes courts</p> <p>*découvrir quelques éléments culturels d'un autre pays</p> <p>*s'exprimer par l'écriture, le chant, la danse, le dessin, la peinture, le volume</p>	<p>-récitation de poésies sur le thème de l'Afrique</p> <p>-atelier d'immersion par l'association GAÏA, et par le biais des activités proposées tout au long de l'année.</p> <p>-découverte et fabrication d'instruments de musique africains</p> <p>-découverte et réalisation de l'art africain et notamment des masques</p>
<p>Compétence 6 : compétences sociales et civiques</p> <p>*respecter les autres et les règles de la vie collective</p> <p>*pratiquer un jeu ou sport collectif en respectant les règles</p>	<p>-mener à bien un projet en commun</p> <p>-découverte de l'awalé mais aussi du foot</p>
<p>Compétence 7 : autonomie et initiative</p> <p>*écouter pour comprendre, interroger, répéter, réaliser un travail ou une activité</p> <p>*échanger, questionner, justifier un point de vue</p> <p>*travailler en groupe, s'engager dans un projet</p>	<p>-l'enfant est responsable de la réalisation correcte du projet</p> <p>-les enfants se rencontrent autour du projet et le mènent ensemble</p> <p>-le thème de l'Afrique a été décidé en conseil d'enfants. Ils collaborent autour de leur projet.</p>

[Lien avec le socle commun de compétences Palier 1](#)

Trame de préparation de l'affiche

Type de texte mis en chantier dans la classe	Affiche d'invitation	
1. Représentation préalable que je me fais :		
<ul style="list-style-type: none"> De la situation de communication : les paramètres déterminants. 		
Destinataire (statut : à parité ou non) Énonciateur (à quel titre ?)	Le personnel, les personnes travaillant à l'IFD Les enfants-écoliers investis dans le projet	
But	Informé, inciter+séduire	
Enjeu	Récouter le plus d'argent possible pour Action contre la faim	
Objet précis de la Communication	Annoncer la vente de toiles.	
<ul style="list-style-type: none"> Du produit fini 		
Justification du choix de ce type de texte dans l'éventail des textes possibles	Écrit destiné à être lu de loin, rapidement, et à accrocher l'œil du lecteur	
Allure générale du texte	Mots-clés, expressions choc disposés sur un support de façon non linéaire	
Choix du matériel : Supports possibles Outils scripteurs possibles Coût financier	-format plus important que le simple 21x29.7. papier blanc, couleur, carton. -beaucoup plus épais que le stylo : feutre, pinceau, pochoir, lettres découpées. -le matériel de la classe suffit	
2. Les caractéristiques du texte que je prévois :		
<ul style="list-style-type: none"> Structure d'ensemble (superstructure) 		
Schéma typologique ou silhouette Disposition graphique pertinente, rarement linéaire, isolant chacun des éléments : Hiérarchie des caractères, multiplicité des directions scripturales possibles (en diagonale, en oblique, horizontalement, verticalement)	Organisation interne Réduction des informations à l'essentiel (pas de phrase) et hiérarchisation allant du fait principal aux informations circonstanciées.	
<ul style="list-style-type: none"> Linguistique du texte 		
Fonctions dominantes organisatrices du langage	Informative incitative	
Choix pertinents pour ce type de texte : -énonciation (personnes, espace/ temps) -système des temps -lexique	Pas de trace en général. Ou « nous/vous » Quand il y a des verbes, impératif. Aucune particularité	
Cohérence à rechercher : -marques d'énonciation -adverbes et temps -substituts -connecteurs	Leur absence est caractéristique de ce type d'affiche.	
<ul style="list-style-type: none"> Linguistique de la phrase (dans ses aspects les plus fréquents pour ce type de texte) : 		
Caractéristiques : pas de phrases complètes		
3. Activités de systématisation métalinguistiques , envisagées dès la préparation ou retenue après analyse des « premiers jets » des enfants.		
<ul style="list-style-type: none"> L'impératif Prévoir : techniques d'arts plastiques / multiplicité des formes graphiques 		

L'affiche : les premiers jets



Figure 2 : premier jet de R.

Tableau récapitulatif des caractéristiques indispensables à notre affiche

Tableau récapitulatif des caractéristiques indispensables à notre affiche

Si on veut que les gens lisent, il faut que l'affiche :		o/n
- soit grande	- on utilise des grandes feuilles	
- soit lisible	- écrire avec des grandes lettres - utiliser des feutres	
- soit partout	- il faut en faire plusieurs	
- soit belle	- il faut des dessins, des couleurs,	
Si on veut que les gens viennent vraiment, il faut des renseignements, penser à mettre :		
- ce que nous vendons	" nous vendons des tableaux sur l'Afrique "	
- date	lundi 17 décembre jeudi 20 décembre	
- lieu	L. ambersart, au self de l' IFD	
- le prix	5 €	
- qui organise	les enfants du petit bâtiment	

L'affiche : les « chefs d'œuvre »

Figure 3 : "chef d'œuvre" de H.

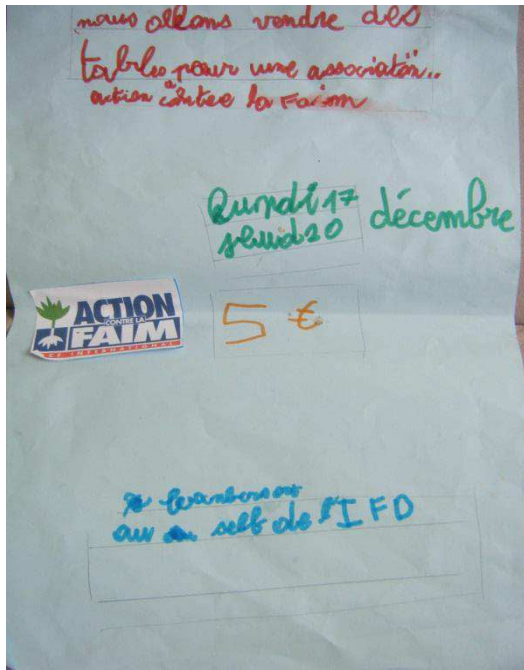


Figure 4 : "chef d'œuvre" de R.

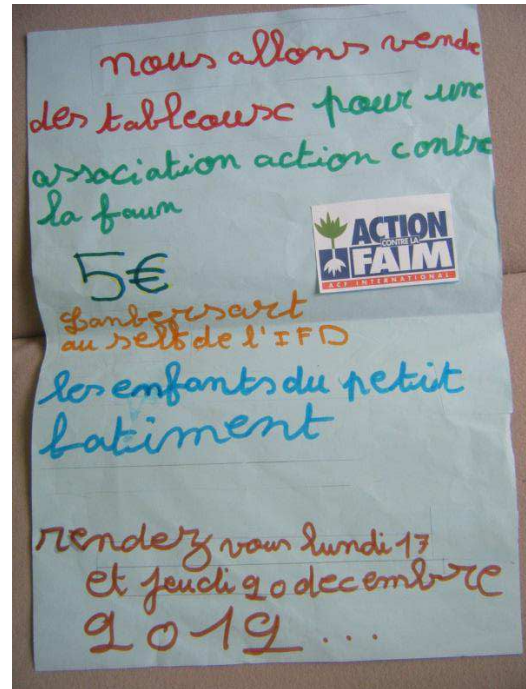
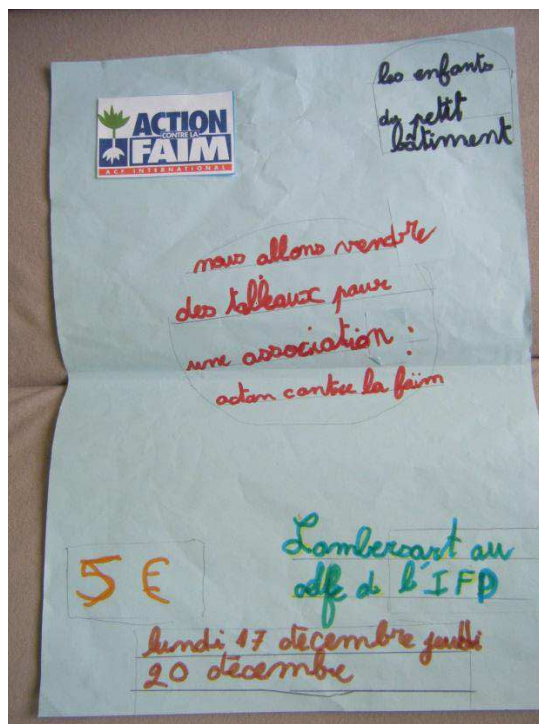


Figure 5 : « chef d'œuvre de V »



La lettre : les premiers jets

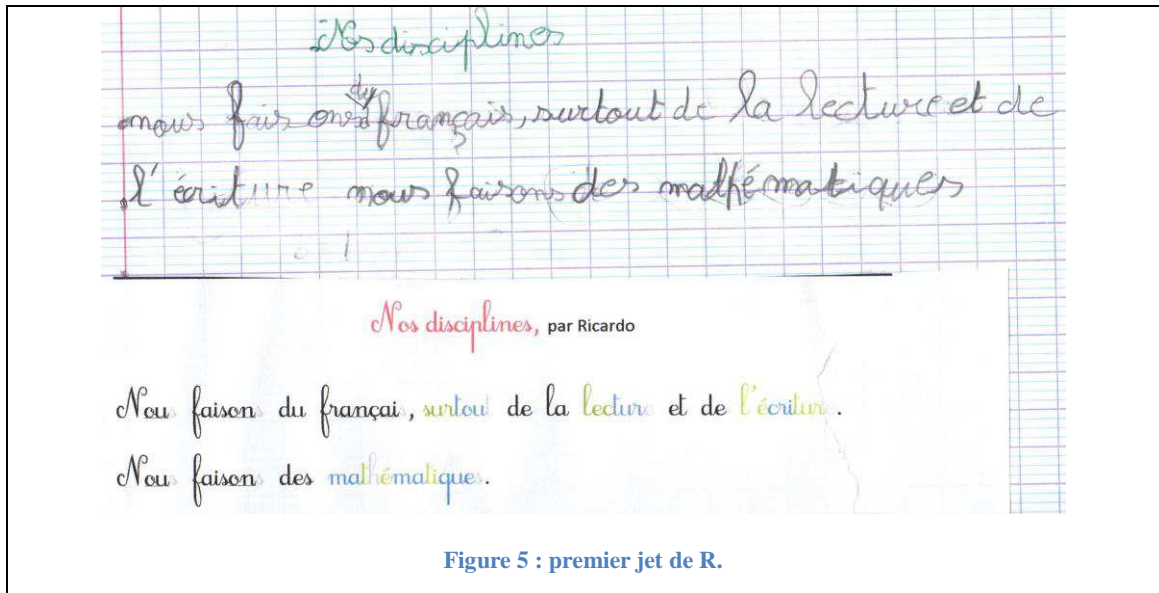


Figure 5 : premier jet de R.

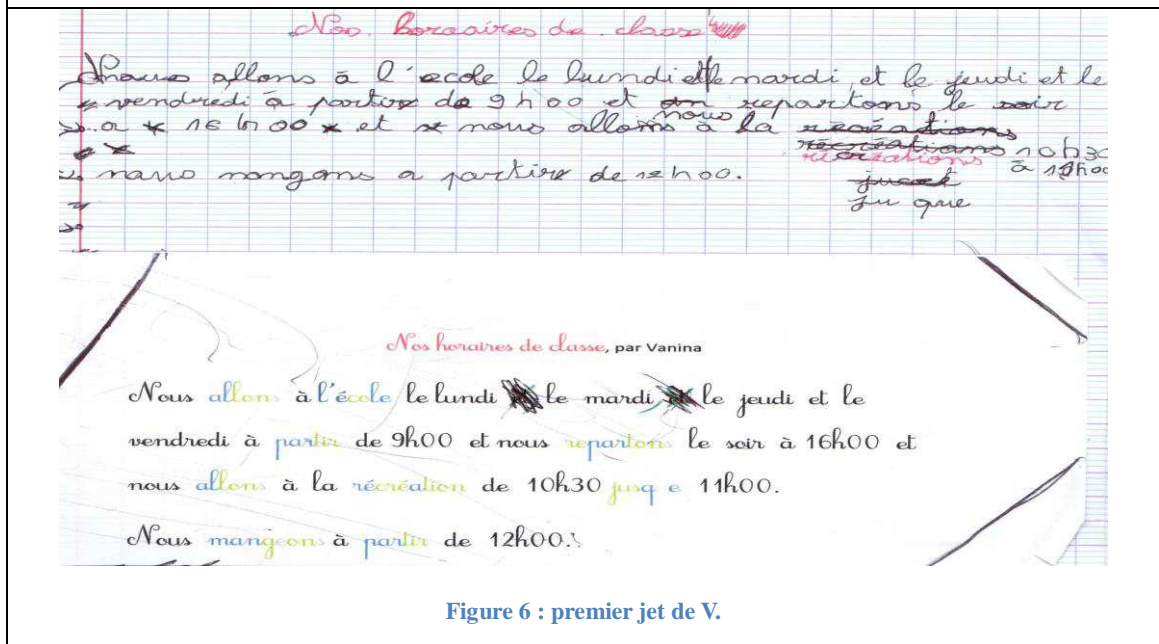


Figure 6 : premier jet de V.

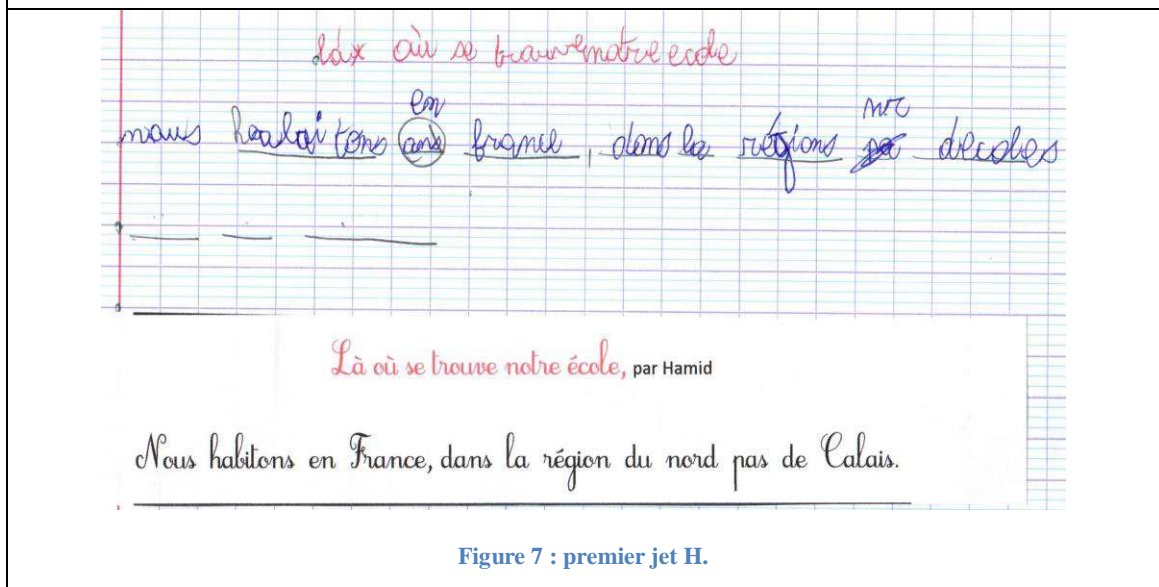


Figure 7 : premier jet H.

La lettre : les aides à la réécriture

Nos disciplines

Complète ce texte avec des mots :

en classe, nous faisons du français, surtout de la lecture et de l'écriture.

Nous étudions aussi des mathématiques.

Nous avons un projet sur l'Afrique que nous travaillons en classe mais aussi en atelier. Nous sommes dans une école spécialisée. C'est avec des éducateurs, occupent de nous en plus des maîtres !

Avec nos éducateurs, nous allons à la piscine, nous nous occupons d'un jardin et des animaux, et nous créons des objets !

Figure 8 : Aide à la réécriture pour R.

Nos horaires de classe

Complète ton texte à l'aide des mots suivants :

- taxi
- chaque
- jour
- collation
- activités
- après-midi
- toujours
- notre

Figure 9 : Aide à la réécriture pour V.

Là où se trouve notre école

1. Nous habitons en France, dans la région du nord pas de Calais.
2. C'est une ville assez grande, avec environ 28 000 habitants !
3. C'est une région où il ne fait pas très chaud et où il pleut beaucoup.
4. Mais aucun élève de l'école ne vit à Lambersart. Nous habitons tous dans des villages différentes.
5. La village où se trouve l'école s'appelle Lambersart, elle se situe près de la.

Figure 10 : Aide à la réécriture de H.

Annexe 10

La lettre : Jet final

Les enfants
De l'institut fernand deligny
Lambersart en France

le 22/03/13

Les enfants de Coly diam
A FAOYE, Sénégal

Bonjour nos chers correspondants,

Merci pour votre lettre. Nous vous envoyons à notre tour une lettre pour partager avec vous notre école comme vous l'avez fait avec nous.

Avez-vous des animaux dans votre école ?

Nous avons appris que vous aviez planté des graines, qu'avez-vous récolté comme légumes ?

Que faites-vous comme projet ?

Est-ce que vous avez des jeux de société car nous pouvons créer des puzzles pour vous si vous voulez.

A très bientôt les amis nous sommes très contents de correspondre avec vous !

Nos disciplines



En classe, nous faisons des mathématiques.



Nous étudions aussi le français, surtout de la lecture et de l'écriture.



Avec nos éducateurs, nous allons à la piscine, nous nous occupons d'un jardin et des animaux, et nous créons des objets.

Nous avons un projet sur l'Afrique que nous travaillons en classe mais aussi en atelier. Nous sommes dans une école spécialisée : des éducateurs s'occupent de nous en plus des maitresses.

La où se situe notre école



Nous habitons en France, dans la région du Nord-pas-de-Calais. C'est une région où il ne fait pas beau, et où il pleut beaucoup !

La ville où se trouve notre école s'appelle Lambersart. Elle se situe près de Lille. Il y a 28 000 habitants à Lambersart. C'est donc une grande ville.

Mais aucun élève de l'école ne vit dans cette ville, nous habitons tous dans des villes différentes.



Nos horaires d'école

Nous allons à l'école le lundi, le mardi, le jeudi et le vendredi, à partir de 9h00 et nous repartons le soir à 16h00. Tous les enfants viennent à l'école en taxi.

Nous allons à la récréation de 10h30 jusque 10h45 puis pendant 15 minutes, nous prenons une collation.

Nous mangeons à partir de 12h00 avec notre éducateur.

Puis, après manger, nous avons un temps d'accueil, avec notre maîtresse. Pendant ces temps, nous faisons différentes activités : jeux de société, cahier de jeux...



~~DHAD~~
Amfione
Rigardo
aulgarzi
hamid
Aswaid
Hanna

L'intérêt d'une pédagogie de projet pour entrer dans l'apprentissage du langage écrit, chez des élèves présentant des troubles de la conduite.

L'institut Fernand Deligny, dans lequel j'exerce depuis septembre 2009 est à la fois un lieu d'accueil, d'écoute, d'observation, de soin, de socialisation, d'accompagnement et de suivi, d'orientation s'adressant à des enfants et des pré adolescents inscrits dans des situations familiales difficiles et dont les troubles du développement psychique et relationnel viennent contrarier l'accès aux apprentissages.

Apprendre à lire à des enfants de 10 ans, qui ont vu passer des méthodes de lecture sans jamais accéder au code, est la particularité première d'un enseignement en ITEP. Lors de ma première année dans cet institut, j'ai réussi à les faire progresser mais je n'étais pas satisfaite de ma pédagogie, car j'avais l'impression qu'ils ne mettaient pas de **sens** derrière ce qui était enseigné.

Afin de permettre à ces enfants d'entrer dans l'apprentissage de la lecture et de retrouver ou trouver une confiance en eux, un meilleur regard sur eux-mêmes, je prendrai cette année le parti de travailler en pédagogie de projet. Ceci leur permettant de trouver un sens aux apprentissages et de les valoriser.

Je vais donc m'intéresser au sein de ce mémoire à l'intérêt d'une pédagogie de projet pour entrer dans l'apprentissage du langage écrit, chez des élèves présentant des troubles de la conduite.

Mots clés

Projet – écriture – ITEP – correspondance scolaire – solidarité