INTRODUCTION: 1

I. PARTIE THÉORIQUE : 2

A. L'ÉCRITURE 2
1. définition: 2
2. entrer dans l'écrit : 4
a) psychomotricité et écriture : 4
b) la construction de la signification : 4
c) l'écriture du prénom : 5

B. LES ENFANTS D'E.M.P. OU D'HÔPITAL DE JOUR : 6
1. les enfants psychotiques 6
2. l'apprentissage de l'écrit pour des enfants psychotiques : 8
3. la peur d'apprendre : 8

C. LA PEINTURE 9
1. un espace de liberté 9
2. la prise en compte de la personnalité 10

II. PARTIE PRATIQUE : 13

A. PRÉSENTATION DE L'ÉTABLISSEMENT : 13

B. PRÉSENTATION DES ENFANTS : 13

C. LE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE 15
1. évaluation diagnostique (séance 1) 16
2. utiliser les lettres tampons de son prénom (séances 2 et 3) : 17
3. le tri de lettres (séance 4) : 17
4. utiliser les lettres pochoirs de son prénom (séances 5 et 6) : 18
5. écrire son prénom avec les lettres pochoirs (séance 7) : 18

D. OBSERVATIONS 19
1. séance 1 19
2. séance 2 et 3 21
3. séance 4 : 22
4. séance 5 et 6 24
5. séance 7 : 25

E. BILANS: 27

CONCLUSION: 31

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

introduction:

Ce mémoire est une réponse à des questions simples que je me suis posées : comment un enfant apprend à écrire ? Quels moyens peut-on mettre en place, en tant qu'enseignant, pour amener les élèves d'E.M.P. (Externat Médico Educatif) ou d'hôpital de jour à écrire ?

Je me suis donc intéressé à définir ce qu'est l'écriture et comment un enfant apprend à écrire. Puis j'ai essayé de dégager les particularités dont l'enseignant doit tenir compte pour adapter sa pratique afin d'amener des élèves d'E.M.P. ou d'hôpital de jour à écrire. Enfin ma réflexion a abouti à l'utilisation de la peinture comme moyen d'accéder à l'écriture. L'objectif du travail est d'amener les enfants à écrire. Compte tenu de leurs difficultés et résistances face à l'écrit, je trouve intéressant de permettre l'entrée dans l'univers de l'écriture en détournant l'emploi conventionnel des lettres de l'alphabet. Je soumets l'hypothèse que **l'utilisation des signes conventionnels** (les lettres de l'alphabet) **de manière non conventionnelle** (c'est à dire personnelle) **peut faciliter, pour ces enfants d'E.M.P. et d'hôpital de jour, l'accès à l'écriture.**

I. partie théorique :

A. l'écriture

1. définition:

L'écriture marque la fin de la préhistoire, le commencement de l'histoire de l'humanité. Les historiens situent l'invention de l'écriture par les Sumériens vers 3400 ans avant Jésus Christ. Cette écriture porte le nom de cunéiforme en référence à la forme de clous des éléments de celle-ci. Au début, selon certains chercheurs, l'écriture possède une fonction essentiellement comptable sous forme de contrats commerciaux. En effet, les premiers écrits désignent les objets échangés, leur quantité et le nom des personnes impliquées dans l'échange. L'écriture ne cessera alors d'évoluer s'adaptant à des utilisations différentes, à des significations différentes. D'ailleurs la naissance de l'écriture est elle-même la conséquence d'une évolution car les peintures murales préhistoriques reflètent les prémices de l'écriture : les traces racontent ; elles représentent souvent des scènes réelles ou imaginaires. De même, les mains-pochoirs réalisées sur la roche peuvent être une signature, c'est à dire une marque personnelle que l'on appose en bas d'une œuvre. L'écriture, d'après le Petit Larousse, est "*une représentation de la parole et de la pensée par des signes graphiques conventionnels*". On pourrait admettre que l'utilisation conventionnelle de la main-pochoir comme signature serait une forme d'écriture puisque la main-pochoir représenterait un signe graphique conventionnel. La limite entre l'écriture et la pré-écriture est donc parfois difficile à discerner si l'on se tient à la définition du dictionnaire.

On a longtemps pensé que l'écrit était la transcription de l'oral ; une forme orale qui serait figée pour permettre sa restitution différée. L'alphabet étant alors l'aboutissement de

tâtonnements progressifs amenant à un moyen simple et efficace de retranscrire la parole. Pour Roy Harris, l'écriture n'est pas un "écho graphique de la parole" mais un système de représentation des idées qui possède sa propre autonomie. L'écriture, tout en étant l'enregistrement d'un langage possède également son langage propre, son fonctionnement et sa logique propre. D'ailleurs les cunéiformes forment d'emblée un système de signes indépendant de la parole. C'est le cas aujourd'hui de l'écriture mathématique avec ses symboles abstraits (5,9,+,0,=). L'opération 5 + 4 = 9 peut se lire dans des langues différentes ("cinq plus quatre" en français, "five and four" en anglais). Une notion graphique peut véhiculer du sens indépendamment de la représentation d'un mot de la langue parlée. De plus, les systèmes d'écriture ne parviennent à capter qu'une partie de ce qui est dit : ce sont les formes verbales (phonèmes et syntaxe). Ils sont en revanche impuissants à restituer la manière dont cela a été dit, ce qui est de l'ordre de l'intention (intonation, accent, vitesse, sentiment).

D'après Jack Goody, l'écriture permet de construire des connaissances systématiques et de comparer entre eux des textes issus de sources différentes. Elle permet de faire franchir les frontières du temps et de l'espace à une pensée. L'écrit a également cette propriété d'être réflexive. En rédigeant un texte, on a la possibilité de contrôler les mots, de refaire ses phrases, de reformuler ses idées, ce qui est très difficile à l'oral. David Olson ajoute que l'écriture n'est pas un simple outil mnémonique car lorsque nous écrivons, nous ne nous souvenons pas seulement de ce que nous avons pensé ou dit à un moment ou à un autre : nous regardons ce que nous avons pensé ou dit d'un œil nouveau. **Ecrire pourrait être la capacité à entrer dans un nouvel univers** (ou à en sortir), celui du monde du papier.

2. entrer dans l'écrit :

a) psychomotricité et écriture :

Lorsqu'on parle d'apprentissage de l'écriture par les enfants, l'attention se porte en premier lieu sur ce qui est visible c'est à dire tout ce qui est de l'ordre de la technique. En effet, le contrôle du geste est nécessaire pour écrire avec un outil comme un feutre ou un stylo. Pour maîtriser ce geste l'élève a besoin de se repérer dans l'espace et dans le temps. Le temps car le geste possède une chronologie qu'il faut connaître (pour simplifier on pourrait dire qu'un geste a un début, un milieu et une fin) ; l'espace car le geste se déroule dans un lieu précis (le geste commence à un endroit précis, se déroule sur un trajet particulier et s'arrête à un lieu choisi). Le déficit de ces repères provoque et alimente la difficulté d'écrire. En effet, pour contrôler la trajectoire du traceur, il ne faut pas seulement tenir correctement l'objet scripteur et exercer une pression régulière. L'œil ne doit pas suivre la main mais la précéder, le tracé doit correspondre à une intention donc à une représentation mentale préalable du geste à accomplir pour obtenir le résultat escompté.

b) la construction de la signification :

Cependant l'apprentissage de l'écriture ne se limite pas au domaine technique car la construction de la signification de l'écrit par l'enfant est une donnée primordiale. Ainsi, on pourrait dire en quelque sorte que les enfants reconstruisent à leur manière le parcours des hommes préhistoriques vers l'écriture. En effet, les enfants commencent par produire des traces, des dessins, avant d'intégrer certains fonctionnements de l'écrit. Leur accès au monde de l'écrit se fait progressivement. Dans L'entrée dans l'écrit de Fijalkow, Yves Prêteur distingue le gribouillage et le griffonnage. Pour le premier, l'enfant ne prétend pas lui donner une signification. Le plaisir de laisser une trace lui suffit. Puis, ces traces intentionnelles deviennent des griffonnages, marqués entre autre par un contrôle progressif du geste. La

représentation graphique et les aspects kinesthésiques de l'activité de traçage sont mutuellement tributaires l'un de l'autre et enrichis par des verbalisations. Celles-ci permettent de produire une image dont la signification est communicable. Ce passage au représentatif graphique entre deux et trois ans permet l'évolution du dessin mais également d'amorcer celle de l'écriture pour peu que l'entourage place l'enfant comme écrivain et non comme "imitateur-copieur". Dès lors, l'enfant apprendra à utiliser ses griffonnages pour véhiculer des significations.

Du coté de l'adulte, cette attitude d'écoute et de questionnement des manifestations du jeune enfant devient un puissant stimulant pour l'aider à comprendre les fonctions de ces marques graphiques et les différentes situations dans lesquelles les usagers les utilisent. Ce qui est vrai pour la communication orale devient vrai pour l'écrit. Un enfant apprend l'écriture parce qu'il veut lui donner du sens et qu'elle devient signifiante pour lui.

Cette période est "pré-communicative" parce que l'enfant ne connaît pas encore les conventions de l'écriture et que l'important pour lui réside moins dans le résultat même de l'action que dans le fait que ses traces écrites aient le pouvoir de véhiculer un message, une intention. A cette période, écrire pour l'enfant réside dans le fait de produire une trace qui se différencie subjectivement du dessin pour présenter quelques trais typiques ou apparences de l'écriture (linéarité, directionnalité, segmentation des mots, relecture, tracés ondulés continus, traits distinctifs pour distinguer l'écriture de deux mots).

L'enfant cherche également à écrire les noms des personnes de son propre entourage et son propre nom.

c) l'écriture du prénom :

L'école donne une large priorité à l'apprentissage de l'écriture comme le montre " la consultation sur les nouveaux programmes de l'école primaire de 2001" concernant l'école maternelle. Le graphisme permet à l'enfant de développer ses capacités motrices qui sont

nécessaire à l'écriture. Le point de départ de ces activités d'écriture est l'écriture du prénom. Celle-ci est porteuse de sens pour l'enfant car elle permet de laisser une trace de son identité, de représenter son identité de manière conventionnelle. Ainsi, l'enfant écrit son prénom sur une production ce qui permet à lui-même mais aussi aux autres de connaître l'auteur de celle-ci. Cette marque personnelle permet de traverser le temps (c'est un aide mémoire) et permet l'absence (même si l'enfant n'est pas là pour le dire, nous savons à qui appartient la production). Le prénom est également un moyen d'entrer dans l'univers conventionnel de l'écrit par une entrée personnelle.

Yves Prêteur ajoute que le prénom, en tant que première forme stable dotée de significations, peut servir de support très important pour ouvrir une voie au dépassement des contradictions éprouvées. Les critères quantitatifs deviennent insuffisants d'autant que les prénoms les contredisent au moins en partie. Par exemple, l'enfant ne comprend pas pourquoi la quantité de lettres n'est pas en rapport avec la grandeur physique de la personne. C'est la confrontation permanente des hypothèses successives de l'enfant avec certaines informations émanant des adultes et des pairs qui vont finalement permettre l'avènement d'un nouveau type de correspondance logique fondée sur l'hypothèse syllabique. Cependant le cheminement de l'enfant vers l'écriture n'est pas aisé pour tout le monde et d'autant plus pour les enfants extraordinaires d'E.M.P. et d'hôpital de jour.

B. les enfants d'E.M.P. ou d'hôpital de jour :

1. les enfants psychotiques

La psychose est une pathologie difficile à cerner d'autant plus qu'elle n'est pas toujours définit de la même façon selon les différents auteurs.

Le Docteur Ajuriaguerra définit un noyau structurel psychotique :

- L'existence d'une angoisse primaire d'anéantissement, de morcellement ou d'engloutissement, impliquant la destruction complète de l'individu.
- La rupture d'avec la réalité
- La non-distinction entre le soi et le non-soi. Les limites de son propre corps, de celui de l'autre ou d'un objet ne sont pas reconnues et intégrées.
- La prévalence des processus primaires sur les processus secondaires. Le non-investissement du temps et/ou de l'espace fait que tout affect doit être évacué à l'instant.

Nous pouvons observer différentes conduites qu'un enfant psychotique peut avoir.

- La conduite d'isolement traduit l'incapacité de l'enfant à établir un système de communication avec son entourage.
- Les stéréotypies motrices (mouvements répétitifs) ou verbales.
- Les troubles des fonctions intellectuelles
- Les troubles affectifs s'exprimant par des oscillations rapides de l'humeur, des crises d'angoisse aïgues, une intolérance aux frustrations
- Les troubles des conduites mentalisées (phobies, rituels envahissants, délires, hallucinations)

Un enfant psychotique est donc un être constamment parasité dans sa vie relationnelle, sa motricité, sa perception visuelle et auditive. Ces diverses conduites sont évocatrices de ce type de pathologie mais chaque enfant psychotique possède sa problématique propre. L'enseignant doit donc observer l'enfant pour pouvoir faire travailler l'élève.

2. l’apprentissage de l’écrit pour des enfants psychotiques :

Les lettres de l'alphabet sont des symboles car elles sont considérées comme la représentation de choses abstraites que sont les phonèmes. Hors, d'après Jacques Hochmann, l’enfant psychotique déteste l’ordre symbolique. Plus exactement, il ne peut accepter l’absence de la chose qu’implique sa représentation. Il va ainsi soit personnaliser les signes et leur donner une existence aussi concrète que celle des objets qu’ils représentent, soit nier le rapport du signifiant au signifié. La pensée de l’enfant psychotique est une pensée éclatée qui ignore ou refoule le principe de causalité. Déduire les effets d’une cause ou retrouver la cause à partir de ces effets sont, pour lui, des tâches impossibles (exemple : le système de lecture syllabique qu’il faut «réapprendre» à chaque syllabe nouvelle). Une autre cause d’isolement et de refus de participation est un rapport tout à fait particulier de l’enfant psychotique à la matière scolaire. Celle-ci est à la fois enviée, comme un objectif inaccessible, et redoutée, car elle risque d’échapper à l’esprit qui la saisit et de se retourner contre lui-même pour le détruire.

Le graphisme et l’écriture sont des tâches terriblement difficiles pour un enfant psychotique. On connaît sa peur de se perdre sur le papier, de se vider dans le crayon ou le pinceau, sa hantise de laisser des traces.

3. la peur d'apprendre :

La peur d'apprendre peut se manifester de diverses façons. L’agitation, l’instabilité, les mouvements parasites expriment la difficulté à se fixer sur une tâche et à se concentrer. De même, les inhibitions, les replis sur soi sont des obstacles à l’acquisition d’apprentissages telles que l'écriture.

Serge Boimare rappelle qu’apprendre c’est d’abord rencontrer des limites et des règles, c’est pouvoir se confronter avec ses insuffisances, c’est accepter d’abandonner ses certitudes, c’est être capable d’intégrer un groupe sans en être le leader, c’est accepter d ‘être

comparé, d'être jugé, de se soumettre. En ce qui concerne l'écriture, le respect des normes est très important et peut être vécu comme une contrainte insupportable pour certains enfants. Entrer dans l'écrit c'est entrer dans un nouvel univers, il faut non seulement trouver la porte d'entrée et le chemin pour y accéder mais également avoir que la curiosité et le désir soient plus fort que l'appréhension de la nouveauté, de l'inconnu. Ce passage est encore moins évident pour les enfants qui se sont construits sur l'absence de repères et de contraintes, sur le refus de la frustration, sur l'illusion de savoir, sur le tout, tout de suite et l'exclusivité dans la relation.

Alors l'approche de l'écriture par l'intermédiaire de la peinture peut permettre d'offrir aux élèves un espace moins contraignant.

C. la peinture

1. un espace de liberté

D'après le Petit Larousse les arts plastiques sont" *ceux qui sont producteurs ou reproducteurs de volumes, de formes (principalement la sculpture et la peinture)"*. La peinture se rapproche davantage de l'écriture car elle utilise un espace à deux dimensions. Le lien entre peinture et écriture se manifeste par des activités telles que le graffiti ou la calligraphie. Cette dernière peut être définie comme l'art de former les caractères de l'écriture d'une façon élégante et ornée (*confère annexe B*). Les signes conventionnels sont alors utilisés dans un but esthétique, les signes graphiques devenant des éléments plastiques. Certains peintres comme Jean-Michel Basquiat ont d'ailleurs utilisé des écritures dans leurs œuvres (*cf. annexe A*). Ainsi ils utilisent des signes conventionnels de manière non conventionnelle car ces lettres de l'alphabet ne représentent ni pensée ni parole ; elles sont utilisées comme forme esthétique.

Ecriture et peinture visent, techniquement, à la reproduction ou la production de formes. Les médias utilisées, la peinture et l'encre, ont des propriétés communes. Ces deux médias ont besoin d'un support, le plus souvent une feuille de papier, ou toute autre matière pouvant être marquée par une trace. Cette trace est le but recherché dans les deux cas. La réalisation de cette trace est due à l'action d'un geste, d'une action motrice du corps. La main est alors outil ou elle dirige l'outil traceur. Dans la classe, les traces permettent à chacun de se rattacher à un passé, à son passé, à son histoire. Que se soient les œuvres accrochées au mur ou les productions rangées dans un classeur, elles sont des preuves de l'existence de l'enfant.

Ce qui distingue peinture et écriture ce sont les règles qui régissent l'une et l'autre. En effet, la trace écrite possède une signification conventionnelle alors que la production de peinture demande une lecture personnelle. De même, autant l'écriture est contrainte à des normes à respecter, autant la peinture offre un espace de liberté. Celui-ci permet alors la prise en compte de personnalité de l'enfant.

2. la prise en compte de la personnalité

Face à des enfants qui présentent de fortes résistances aux apprentissages on peut prendre le parti d'intensifier la violence, au point de réduire toutes les résistances que l'enfant a patiemment construites contre l'intrusion d'autrui dans son monde privé. L'enfant, avec ce système, peut apprendre à parler, à lire, à écrire ou à dessiner mais ses dessins restent stéréotypés, ses paroles insensées ou purement réflexes, dans une situation donnée qui fait office de stimulus. La lecture et l'écriture sont automatiques et il ignore le sens de ce qu'il lit ou écrit.

En choisissant un autre parti, celui de séduire l'enfant, de manière à ce qu'il investisse positivement la matière symbolique qui lui est proposée, on obtient des progrès peut-être

moins spectaculaires. Mais les apprentissages de l'enfant sont intégrés à sa personnalité, et non plaqués sur elle. Ils peuvent servir alors au développement de sa créativité. En cela, les arts plastiques sont un moyen pour permettre à l'élève de s'exprimer personnellement sans l'appréhension d'une intrusion d'autrui dans son monde privé. En effet, le monde de l'écrit peut être source de déstabilisation. L'approche de l'écriture par les arts plastiques peut permettre aux enfants d'appréhender l'écriture en partant de leur personnalité.

D'après Annie Cervoni et Catherine Charbit, la classe ne peut être seulement un lieu d'apprentissage mais aussi un lieu où sera recherché une expression plus authentique. Et c'est à partir de ces activités où il n'est pas en échec que l'enfant pourra reprendre un peu confiance en lui et se confronter à d'autres tâches plus difficiles pour lui, sans se déstructurer.

L'autre intérêt est de réaliser ce difficile équilibre entre les activités collectives qui contribuent à l'élaboration du groupe classe et celles plus individualisées qui répondent aux besoins particuliers de chaque enfant. Il est donc très important que les enfants puissent tous se retrouver autour de la même tâche, car, même si leurs possibilités de réalisation sont très différentes, ils ont tout de même dans ces moments-là un objectif commun. Le domaine des arts plastiques permet d'associer travail collectif et individuel car en répondant tous à la même consigne les élèves produisent chacun une œuvre personnelle. Celle-ci peut être le point de départ vers un apprentissage de l'écriture.

L'utilisation des arts plastiques permet de supprimer certains obstacles à l'apprentissage de l'écriture (maîtrise du geste, préhension de l'objet scripteur, respect des normes, attente d'un résultat, comparaison avec la norme).La peinture peut permettre d'entrer dans cet univers nouveau, qui remet en question son propre équilibre, en laissant l'enfant intégrer à

son rythme et à sa manière les règles de l’écriture. L'intérêt est de partir de la peinture, univers connu où l'enfant se sent bien, et de tendre vers cet univers proche qu'est l'écriture. On associe alors plaisir de peindre et plaisir d'écrire. L'enfant entre ainsi dans l’univers de l’écrit en partant de ce qu'il sait faire et non par un chemin tout tracé qui ne lui correspond peut-être pas.

II. partie pratique :

A. présentation de l'établissement :

L'Institut Decroly est un établissement situé à Crépy-en-Valois qui accueille des enfants de quatre à seize ans. Il comprend une section hôpital de jour d'une capacité de quinze places et une section Externat Médico Pédagogique de trente places. La direction est assurée par une psychiatre (un quart du temps) et un directeur adjoint. Deux institutrices spécialisées assure la pédagogie dans l'établissement.

L'admission de l'enfant dans l'Institut commence par une période de déscolarisation de quelques mois. La scolarisation dans l'établissement est une démarche effectuée par l'enfant. Celui-ci demande un rendez-vous afin de procéder à un bilan avec une des deux enseignantes. Ce bilan a pour but l'évaluation des savoirs scolaires et des motivations de l'enfant ainsi que l'observation de ses attitudes face aux apprentissages. Suite à cette rencontre, l'enseignante inscrit l'enfant dans un groupe correspondant au niveau scolaire de l'élève. Le temps de classe est fixé au minimum à une demi-journée par semaine et peut atteindre une demi-journée par jour. Les groupes sont constitués de trois à sept enfants. Les équipes pédagogiques, éducatives et thérapeutiques réadaptent régulièrement le temps de classe et les groupes selon l'évolution de chaque enfant.

B. présentation des enfants :

Les enfants qui ont travaillé avec moi ont classe deux après-midi par semaine : le lundi et le vendredi. Ce groupe est composé initialement de quatre élèves qui possèdent un niveau scolaire à peu près homogène (ils commencent à se repérer dans le temps de la semaine, à écrire, comptent jusqu'à 5). Les activités proposées doivent être suffisamment structurantes car le groupe classe est vite déstabilisé.

Amandine (10 ans) a des difficultés motrices pour les déplacements, la manipulation et l'élocution. Elle récite avec plaisir les comptines qu'elle a mémorisées et apprécie d'épeler les mots. Cependant malgré sa passion pour les lettres, Amandine refuse le plus souvent de recopier son prénom à l'aide d'un feutre. Elle accepte parfois de tracer la barre horizontale du **A**. Amandine a un comportement parfois provocant et agressif envers ses camarades et les adultes. Elle a une forte demande de l'adulte et accepte difficilement que l'enseignant s'occupe d'un autre élève.

Johann (8 ans) est inscrit en classe depuis peu. Il a beaucoup de difficultés pour rester concentré et ne pas se laisser distraire par les objets qui l'entourent. Johann va, par exemple, regarder les étiquettes avec insistance plutôt que les mots qui sont écrits dessus. Cependant son investissement pour la classe est réel et se reflète dans l'inquiétude de manquer le temps de classe et dans la récitation des comptines. Lorsqu'on lui demande d'écrire son prénom, il écrit le **H** puis à gauche le **O**.

Pierrine (10 ans) est la seule du groupe à commencer réellement à recopier son prénom au feutre même si elle s'énerve facilement dès qu'elle pense avoir raté et gâche son travail. Pierrine se braque ou se replie parfois sur elle-même.

Nurdan (14 ans) est absente lors des 3 premières séances. Elle possède des difficultés à se concentrer sur une activité. Elle a des stéréotypies et écholalies. Nurdan se lance parfois dans des fous rires ininterrompus. Elle ne recopie pas son prénom mais repasse sur le modèle écrit par l'enseignante.

Charlène (7 ans) a classe le lundi uniquement, puis à partir de la quatrième séance le vendredi après midi. Elle a facilement une attitude opposante face à l'adulte. Charlène sait écrire son prénom en lettres majuscules d'imprimerie.

Etienne (9 ans) est entré en classe lors de la cinquième séance.

C. le dispositif pédagogique

L'objectif principal du travail est d'amener les enfants à écrire. Compte tenu de leurs difficultés et résistances face à l'écrit je trouve intéressant de permettre l'entrée dans l'univers de l'écriture en détournant l'emploi conventionnel des lettres de l'alphabet. Je soumets l'hypothèse que l'utilisation des signes conventionnels (les lettres de l'alphabet) de manière non conventionnelle (c'est à dire personnelle) peut faciliter, pour ces enfants d'EMP et d'hôpital de jour, l'accès à l'écriture.

En effet, l'univers de l'écrit comporte un fonctionnement, des règles qui lui sont propres. Pour Nurdan, Amandine, Pierrine, Charlène, Etienne et Johann ce fonctionnement peut paraître bien étrange, contraignant, voir inaccessible. L'utilisation des arts plastiques, et plus particulièrement de la peinture, comme médiateur peut permettre à ces enfants d'explorer le monde de l'écrit à partir de leur univers individuel. L'utilisation de la peinture est aussi un moyen de travailler avec les élèves dans un domaine où ils n'ont pas été mis en échec, permettant ainsi aux enfants de mobiliser leurs compétences sans appréhension. Ainsi, en ajoutant progressivement des contraintes liées à l'écriture comme le choix des lettres, l'utilisation d'un outil traceur ou le respect du sens de l'écriture les élèves vont pouvoir tendre vers l'écriture.

1. évaluation diagnostique (séance 1)

Le dispositif de départ met les enfants dans la position d'utiliser des lettres comme objets, comme images, comme formes, comme moyens de laisser une trace. Ces lettres sont débarrassées des contraintes liées à l'écriture. C'est alors l'occasion pour les élèves de les utiliser pleinement et librement, pour le plaisir de la trace qu'elles révèlent. Ces lettres sont un lien entre peinture et écriture, entre liberté et contrainte. Elles ont du sens car elles sont utilisées comme un moyen de création personnelle.

Après que les élèves aient participé aux comptines rituelles avec leur institutrice, je leur présente le travail. Les enfants commencent par mettre un drap sur la table pour la protéger puis enfilent des blouses. Je leur montre alors une boite avec des tampons en mousse en forme de lettre. Ces tampons sont rangés par ordre alphabétique.

Cette première séance sert d'évaluation diagnostique pour observer quelle utilisation vont faire les élèves des lettres. Mon attention s'est portée sur :

- la maîtrise de la technique du tampon
- l'attitude de l'enfant (plaisir, rejet, passivité,…)
- les échanges des enfants (paroles, interactions,…)
- la reconnaissance et l'appellation des lettres
- le choix des lettres
- l'orientation des lettres (sens de lecture ou non)
- la disposition des lettres (éparpillées, regroupées, linéaires,…)
- la répétition, la superposition, l'utilisation unique.
- l'évolution de l'occupation de l'espace
- la durée de l'attention, de l'activité de l'enfant

2. utiliser les lettres tampons de son prénom (séances 2 et 3) :

Je décide de profiter du plaisir des enfants à tamponner pour ajouter une contrainte à la consigne de travail. Le dispositif reste donc le même mais j'impose aux élèves d'utiliser uniquement les lettres de leur prénom pour peindre.

La séance 3 permet de terminer le travail commencé précédemment. La contrainte de temps (environ 30 minutes par séance) m'a, au départ, gêné car je pensais que cela freinait les élèves et qu'il leurs était difficile de reprendre un travail inachevé. Pourtant ce temps est tout à fait adapté à ce groupe qui a des difficultés à rester dans l'activité plus longtemps. De même, au fil du temps, j'ai trouvé que le fait de "faire en deux fois" permettait aux élèves de se rappeler, de raconter, de s'approprier, de regarder avec un œil nouveau les productions réalisées. Ainsi, les enfants réalisent déjà un travail de relecture comme on le fait pour un texte écrit.

3. le tri de lettres (séance 4) :

Je commence cette nouvelle séance par un travail collectif. En effet, dans les deux séances précédentes j'ai remarqué que les échanges entre élèves étaient peu importants même si j'encourageais l'entraide lorsqu'un élève était en difficulté. De même, le dispositif imposait que chaque élève se concentre sur sa production. Lorsqu'un élève s'intéressait à la production d'un autre, c'est qu'il cherchait une lettre. Ainsi, le fait qu'une lettre soit contenue dans plusieurs prénoms donc utilisée par plusieurs enfants n'était pas abordé directement.

Je montre aux élèves les pochoirs et explique qu'il faut les trier pour ne conserver que les lettres qui sont contenues dans les prénoms des enfants de la classe. Outre que de nommer les lettres, cette activité permet à l'élève de se rendre compte qu'il existe de nombreuses lettres : certaines sont dans mon prénom, d’autres sont dans le prénom de mes camarades, parfois des lettres sont à la fois dans mon prénom et dans celui d’un camarade,

des lettres peuvent être présentes plusieurs fois dans un prénom, enfin certaines lettres ne sont présentes dans aucuns des prénoms de la classe.

4. utiliser les lettres pochoirs de son prénom (séances 5 et 6) :

Ces séances sont similaires aux séances 2 et 3 quant au déroulement mais je pense que l'utilisation du pochoir n'implique pas le même engagement que celle du tampon. En effet, le pochoir doit être rempli de peinture, la trace n'est donc plus instantanée, "magique", comme celle du tampon mais demande une action qui implique davantage l'enfant. Par exemple la répétition des lettres avec le tampon est très aisée alors qu'à l'aide du pochoir cela demande plus de temps et d'application. De plus, l'utilisation du pinceau comme outil se rapproche de l'utilisation d'un outil scripteur. De même, il est intéressant de comparer les productions réalisées avec les tampons et celles des pochoirs pour regarder le chemin parcouru par l'élève.

5. écrire son prénom avec les lettres pochoirs (séance 7) :

Dans cette séance les élèves quittent le domaine des arts plastiques pour réellement entrer dans l'écriture. Je leur donne un feutre, une demi-feuille A3 et laisse les pochoirs et leurs étiquettes prénom à disposition au tableau. La consigne est d'écrire son prénom au feutre à l'aide des pochoirs. La demi-feuille A3 induit le sens horizontal de l'écriture. J'indique également qu'on écrit son prénom «pour de vrai » c'est à dire qu'il faut respecter l'ordre des lettres. Le choix de la première lettre se fait en commun pour permettre à tous les élèves de bien «démarrer » son écriture. Au niveau de la technique, je leur montre qu'il faut tracer un seul trait comme quand on écrit et que les pochoirs aident à cette écriture en guidant le geste.

D. observations

1. séance 1

Vendredi 14 décembre 2001

Pierrine (*cf. annexe C*) **:** Elle choisit un **P** (première lettre de son prénom) et a quelques difficultés à appliquer la technique du tampon : elle réalise des **P** à l'envers ; elle presse le tampon en bougeant, étalant ainsi la peinture ; elle maintient une forte pression sur une durée longue (pendant ce temps il lui arrive de s'intéresser à autre chose comme les oies au dehors). Elle a changé de couleur et de lettre uniquement à ma demande (bleu et jaune ; **O** d'abord et **Q**). Elle a parfois appelé une lettre par le nom d'une autre. Elle applique les lettres les unes à coté des autres comme des lignes : soit en plaçant les lettres entre deux lettres déjà écrites (les **O** jaunes entre les **P** bleus) ; soit en alignant la même lettre (les **Q** jaunes en haut de la feuille). Pierrine semble avoir prêté attention à l'organisation spatiale de sa production : formation de lignes, espaces réduits entre les lettres alignées, lettres non superposées. Le choix des lettres **O** et **Q** n'est peut-être pas anodin car ce sont les lettres encadrant le **P**: y-a-t-il un lien avec une tentative d'écrire son prénom ?

Johann (*cf. annexe D*) **:** Choisit successivement **U, T, H, G, I** (il a choisi les dernières seul) ; bleu et jaune. Il semble utiliser les tampons comme des objets parmi d'autres et s'occupe beaucoup à manipuler les assiettes, l'essuie-tout, l'eau, la peinture, les tampons (il les superpose, joue avec). Lorsque j'ai ouvert la boite avec les tampons, il a été le premier à dire que c'était des lettres. Quand nous avons affiché les productions il a expliqué ce que nous avions fait. "On a fait comme ça" (il fait des gestes avec les mains et les bras) puis il a mentionné le mot «lettre » pour parler de l'objet. Il a également indiqué

que nous avions porté des blouses. Il semblait un peu perturbé par le fait que nous n'avions pas chanté toutes les comptines, ni fait de «feuille » (c'est à dire une feuille écrite et rangée dans le classeur comme c'est l'habitude dans la classe). Il ne nommait pas les lettres qu'il a prises ou il a parfois appelé une lettre par le nom d'une autre et semblait les choisir au hasard. Les lettres sont peintes en ligne, l'espace entre les lettres correspond celui de l'écriture. Il a peint des lettres entre deux lettres déjà produites (les **T** bleus entre les **U** bleus) ou a peint les lettres de gauche à droite les unes à la suite des autres. Johann a débuté sa production en haut et la fini en bas de la feuille respectant une des règles de l'écriture. Il s'est très rapidement dispersé et s'intéressait à tout objet, manipulant l'un puis l'autre (mettre de la peinture, mélanger, essuyer avec le l'essuie-tout, frotter 2 tampons, prendre une assiette). Il a posé ses doigts sur la feuille en me montrant le résultat obtenu.

Amandine (*cf. annexe E*) **:** Elle est très concentrée et calme, s'applique pour réaliser son travail. Son attitude est différente de d'habitude ou elle lève sa table ou provoque ses camarades. Elle a d'abord choisit le **V**(comme le jour vendredi qu'elle a nommé et épelé au fur et à mesure de l'écriture de l'enseignante au début de la classe). Elle est la seule à avoir occupé tout l 'espace, essayant de ne pas superposer mais remplissant au maximum. Elle s'est mise à choisir d'elle-même les lettres au fur et à mesure. Elle semble réaliser de véritables choix car elle regarde attentivement la boîte à lettres avant de prendre un tampon. Après le **V** elle choisit le **N**, le **W** et le **Z**. lorsqu'elle prend une lettre dans la boîte, elle prononce le nom de celle-ci. Elle porte de l'intérêt à l'activité comme l'atteste sa concentration. Les 2 dernières lettres utilisées sont des lettres très peu utilisées dans les mots. Utiliser ces lettres est une chose rare et Amandine semble avoir apprécié ce privilège. Elle s'est servie des 3 couleurs et n'a pas hésité à les mélanger (apparition du violet, du vert). Les lettres sont situées dans le même sens d'écriture mais elle ne les a pas disposées en

ligne. Elle s’est davantage intéressée à occuper tout l’espace feuille avec les différentes lettres. Elle était prête à commencer une seconde feuille.

généralités: tous les enfants ont reproduit plusieurs fois la même lettre. Tous savent que l'orientation des lettres a son importance et se sont appliqués à respecter cette contrainte. Cependant chaque enfant possède des connaissances qui lui sont propres sur le fonctionnement de l'écriture : Pierrine place les lettres en ligne ; Johann place les lettres en lignes et de haut en bas. De même, l'intérêt des lettres et l'intérêt pour l'activité proposée est différent. Aussi la signification des lettres, de l'écriture est une donnée individuelle : Pierrine prend une lettre qui a du sens pour elle, c'est la première lettre de son prénom ; Johann ne semble pas associer de sens aux lettres ; Amandine a choisi des lettres précieuses (dont elle connaît le nom), l'activité a du sens pour elle car elle lui permet d'écrire des lettres que l'on écrit que très rarement.

2. séance 2 et 3

Vendredi 11 janvier 2001

Les élèves se rappelaient qu’ils avaient fait de la peinture sur des feuilles mais ne se souvenaient plus comment. Toutefois chacun reconnaissait sa production. Lorsque je sortis la boîte Johann finit par dire qu’il y avait des lettres à l’intérieur.

Pierrine (*cf. annexe C*) **:** Elle choisit un **P** (première lettre de son prénom). Puis elle choisit une lettre qui n’appartient pas à son prénom. Avec l’aide de son étiquette accrochée au tableau elle trouve le **E**.

Johann (*cf. annexe D*) **:** Il choisit le **H**, puis le **O**(il le nomme le rond). Johann a de grandes difficultés à ne pas se laisser distraire par les objets ou les matières qui l'entourent. Il parle également d'activités extérieures à la classe. Johann a pris ensuite des lettres qui n'appartenaient pas à son prénom. Avec l'aide de l'étiquette de son prénom affichée au tableau il essaie de prendre le **M** (similitude avec ces **NN** ?). Il cherche alors d'autres lettres sans en trouver. Je me rends compte alors que le **A** et le **N** sont déjà utilisés par Amandine. Je signale donc à Johann que des lettres de son prénom ont été prises et lui montre le **A** et le **M** en lui demandant s'il n'y a pas une lettre qui serait dans son prénom. Il choisit le **A** et me confirme sa présence en montrant la place de cette lettre sur l'étiquette de son prénom.

Amandine (*cf. annexe E*) **:** Elle choisit successivement le **A**, **M** et **N** respectant ainsi l'ordre d'écriture.

Pendant la séance 3 les élèves reconnaissent les productions et Johann rappelle le travail effectué. Les premières lettres choisies par Pierrine et Johann sont respectivement le **P** et le **O**. Amandine en revanche a pris des lettres nouvelles : le **I** et le **E.**

3. séance 4 :

Vendredi 1 février 2001

Les enfants ont compris le principe : garder les lettres dont ils ont besoin et ranger les autres.

Pierrine (10 ans) **:** a reconnu les lettres de son prénom. Elle a participé activement (semble préférer intervenir spontanément que d'être interrogée où elle se braque souvent). Parfois, en demandant «qui a telle lettre dans son prénom ? », elle disait «moi » ; j'approchais la lettre montrée en dessous de son prénom et elle se ravisait ou s'affirmait

selon le cas. Alors qu 'elle est plutôt inhibée habituellement, elle s'est levée plusieurs fois de sa chaise pour affirmer sa réponse.

Johann (8 ans) **:** rappelle le travail effectué la fois précédente en listant les objets utilisés (lettres en plastique, feuilles, peinture, assiettes, essuie-tout, blouses). Johann confond sa production avec celle d 'Amandine. Puis il reconnaît la sienne en parlant de **H**. Johann est capable d'associer la lettre montrée avec l'identique dans un prénom. Il observe assez finement, par exemple il remarque que le **D** pochoir n'est pas le même que les **D** des étiquettes de Nurdan et Amandine. Je lui dis qu'il s'agit de la même lettre, la lettre **D**, mais qu'elle n'est pas écrite de la même façon. Il a eu des difficultés à rester concentré dans l'activité. Pendant l'activité Johann a demandé plusieurs fois le **H**.

Amandine (10 ans) **:** montre du doigt le camarade dont le prénom contient la lettre montrée. Elle nomme toutes les lettres sans hésitation. Amandine précise combien de fois la lettre est présente (elle le dit et montre ses doigts) dans le prénom lorsqu'elle est présente 2 fois (exemple : il y a 2 **I** dans Pierrine). Elle s'intéresse autant à son prénom qu'à celui des autres. Elle s'est montrée très agitée, se levant, levant sa table.

Nurdan (14 ans) : est parfois hors de l'activité. Lorsque je l'interroge, elle me regarde au lieu de regarder son prénom et la lettre. Elle réussit parfois à dire que telle lettre est dans son prénom (exemple le **N**) mais parfois se trompe ou ne sait pas.

Charlène (7 ans) : reconnaît si la lettre est dans son prénom ou non. Elle connaît pour une bonne part le nom des lettres. Très active, c'est souvent elle qui intervenait la première en disant si la lettre est ou non dans son prénom. Elle a aidé les autres dans un

second temps. En ce qui concerne le **E**, Charlène précise qu'elle en a 2 dans son prénom, dont un avec accent.

4. séance 5 et 6

lundi 18 février 2001

Etienne étant nouveau venu, je demande aux élèves de regarder si toutes les lettres de son prénom sont présentes. Pierrine et Johann sont très actifs, ils se déplacent jusqu'au tableau pour montrer le **N** et le **I**. Je demande si le **E** est présent, Charlène et Amandine me répondent que oui. Charlène dit le **T.** Je demande si le **T**est présent. Les élèves regardent, le cherchent. Charlène dit "il est là" en montrant la table à coté du bureau. En effet j'y avais déposé le pochoir **T**. J'ajoute donc le **T** aux pochoirs du tableau. La plupart des enfants commencent leur production au milieu de la feuille (sauf Charlène au milieu à gauche et Johann en bas à gauche)

Pierrine (*cf. annexe C*) **:** prend le **P** puis le **I** qu'elle place à droite du **P**. Elle semble plus à l'aise que d'habitude, désire davantage participer.

Johann (*cf. annexe D*) **:** prend le **H (**il nomme la lettre**)** puis se trompe en voulant prendre le **C**. Quand je lui demande de vérifier si cette lettre est dans son prénom il me montre le prénom Charlène où il y a également un **H**. Je lui dis que c'est Charlène. Il retrouve son prénom et cherche le «rond ». Malheureusement le **O** n'est pas présent, je lui dis que je l'ai oublié chez moi. Johann veut refaire le **H**. Je refuse. Il fait le **N** au-dessus à gauche du **H**. Puis il se met de la peinture sur les mains et sur la feuille. Dès les rituels Johann avait des difficultés à maintenir son attention.

Amandine (*cf. annexe E*) **:** Elle dit **A** et choisit ce pochoir. Amandine a quelques difficultés pour appliquer la technique. Elle choisit ensuite le **M** qu'elle place à droite du **A**, puis le **D** qu'elle place en dessous du **A**. Elle reste parfois au tableau pour aider ses camarades.

Nurdan (*cf. annexe F*) : prend le **U** puis le **R** qu'elle place à droite du **U**. Quand je lui demande de vérifier, elle me montre la lettre correspondante. Ensuite elle ne parvient pas à trouver une lettre correcte, se trompe, répète ce que je dis.

Charlène (*cf. annexe G*) : Elle prend le **C** puis toutes les lettres de son prénom en respectant le sens de l'écriture. Après le **C** elle va chercher le **H** qu'utilise Johann. Charlène accepte d'attendre que Johann ait fini. Lorsque j'annonce que la séance est finie et que l'on continuera la prochaine fois elle écrit au pinceau ses 2 dernières lettres. Au lavabo elle me dit qu'elle a mis l 'accent sur le **E**.

Etienne (*cf. annexe H*) : prend le **E**. Il peint le **T** à droite du **E** puis le **I** à droite du **T**. Etienne place ensuite le **N** comme un **Z** à gauche du **E**.

Pendant la séance 6 Pierrine choisit le **P** puis je la guide à chaque nouvelle lettre. Johann commence par prendre le **H**, puis le **A**. Amandine s'empare du **D** et du **E** puis écrit un **A** avec son doigt. Charlène écrit son prénom au-dessus du précédent. Etienne prend le **E** puis le **T**, le **N** et le **I** en orientant sa feuille à l'envers.

5. séance 7 :

Vendredi 8 mars 2001.

Tous les élèves ont écrit de gauche à droite sans que je leur dise quoi que ce soit. Pendant la séance j'ai mis l'étiquette prénom sur la table de Johann, Pierrine et Etienne pour leur faciliter la tâche.

Pierrine (*cf. annexe C*) prend le **P** et en écrit deux. Je lui rappelle la consigne en m'appuyant sur son étiquette. A chaque nouveau choix Pierrine voulait prendre une lettre de son prénom sans tenir compte de l'ordre d'écriture. Il a fallu que je la guide à chaque fois (même après le premier **R**). Voyant les autres finir et n'ayant plus de place pour écrire, Pierrine s'est arrêter au deuxième **I.**

Johann (*cf. annexe D*) veut prendre le **H**. Je lui dis de regarder son étiquette et lui demande par quelle lettre commence son prénom. Je lui montre le **J** et lui dit que c'est la première lettre de son prénom, qu 'il faut commencer par celle-là. Il prend le pochoir **J**. Pour sa deuxième lettre Johann veut prendre à nouveau le **H**. Je lui montre son étiquette en lui demandant s'il est bien sur que la lettre suivante est le **H**. Johann dit «ah non le rond » et prend le **O**. Johann cherche ensuite le **H** et ne le trouve pas. Je lui dis que peut-être un élève l'utilise déjà (en effet Charlène s'en sert). Pour le **N** il ne trouve pas la lettre au tableau. Je lui dis à nouveau qu'un élève est en train de l'utiliser. Johann va alors voir Etienne et se rend compte ainsi qu'Etienne a lui aussi deux **N** dans son prénom. Lorsqu'on regarde sa production finale on remarque que Johann s'est appliqué à écrire sur une même ligne en espaçant régulièrement les lettres.

Amandine (*cf. annexe E*) ne cessait d'agresser ses camarades et n'a pas fait l'activité.

Nurdan (*cf. annexe F*) a réussi à prendre la lettre adéquate à chaque fois en se référant à l'étiquette de son prénom. Sa production finale est soignée tout comme celle de Johann. Lorsque les productions étaient toutes affichées au tableau, c'est Nurdan qui a su reconnaître celle de Charlène (qui était partie aux toilettes).

Charlène (*cf. annexe G*) : a écrit son prénom sans problème jusqu'à son premier **E**. Elle s'est mise ensuite à dessiner. Après une réflexion de ma part Charlène a écrit sans pochoir ses deux dernières lettres ayant des difficultés à attendre que le pochoir **N** soit libre.

Etienne (*cf. annexe H*) a pris le **E** sans regarder son prénom. Il a ensuite voulu prendre le **J** à l'envers le confondant avec le **T**. Quand je lui ai dit de bien regarder il trouve le **T**. Puis le **I**. Il va ensuite choisir le **N** et en faire deux mais en laissant la place pour écrire le **E** intermédiaire. Ces deux derniers **E** sont écrits en miroir.

E. Bilans:

Pierrine (10 ans) :est autant capable d'être très active pendant des phases collectives (comme le tri de lettres) et d'attendre l'aide de l'adulte pendant les activités de productions individuelles. Dès la première séance elle prend l'initiale de son prénom comme première lettre. Durant les séances suivantes Pierrine garde cette habitude. Il semble donc que le **P** est un repère stable pour Pierrine c'est à dire que cette lettre la représente. En revanche, même si elle accepte de se laisser guider pour écrire son prénom, Pierrine parvient difficilement à aller au-delà de cette lettre initiale et d'accepter d'autres lettres comme constitutives de son prénom.

Johann (8 ans): c'est lorsqu'il parvient à rester suffisamment concentré qu'il réussit, avec l'aide de l'enseignant, à répondre à une consigne. Et quand Johann commence à tremper les mains dans la peinture et à l'étaler c'est une façon de dire qu'il ne peut plus faire l'activité demandée. En ce qui concerne le prénom, Johann semble considérer que le **H** et secondairement le **O** suffisent à le représenter. Cependant Johann a du confronter cette hypothèse lors de la cinquième séance où, à partir de la lettre repère **H**, il a confondu son prénom avec celui de Charlène. Johann, même s'il s'est rendu compte que son seul **H** ne suffit pas à représenter son prénom, reste accroché à cette idée. Tout comme Pierrine il ne parvient pas à accepter d'abandonner cette certitude. Ainsi Johann reste encore attaché à son **H** comme lettre représentante même s'il est capable, avec l'intervention de l'adulte, d'écrire son prénom.

Amandine (10 ans) : Amandine possède une certaine contradiction entre sa passion de lire les lettres et son refus de les écrire. Elle a eu tendance à choisir les lettres de son prénom dans l'ordre d'écriture comme lors des séances avec les pochoirs où elle a commencé à écrire **A** et **M**. La principale difficulté pour Amandine est d'accepter d'écrire, l'utilisation d'outil comme les tampons et pochoirs lui a permis d'écrire sans qu'elle soit confrontée à ce blocage face à l'écriture. Le fait qu'Amandine ait tracé (avec violence) un **A** avec le doigt montre peut-être comment elle, a à la fois, la volonté et le rejet d'écrire. Malheureusement l'absence d'Amandine lors de la séance d'écriture du prénom ne permet pas de réaliser un bilan complet sur le travail effectué.

Nurdan (14 ans): lorsque je voyais Nurdan repasser sur son prénom lors d'activités avec l'institutrice nous pouvions nous demander si l'écriture pouvait avoir un sens pour Nurdan. Elle démontre en comprenant tout de suite la consigne et en écrivant son prénom en entier

qu'écrire son prénom est un acte qui signifie réellement quelque chose. En reconnaissant la production de Charlène, Nurdan montre également qu'elle peut s'intéresser au travail des autres.

Pour **Charlène** (7ans) l'activité en tant que telle n'était pas l'objectif car elle est capable d'écrire son prénom de mémoire. Nous avons convenu avec l'institutrice qui m'accueillait que l'objectif pour Charlène était de réaliser le même travail que les autres pour tendre vers un travail avec les autres. Elle a parfois travaillé avec le groupe par exemple quand elle a reconnu la production de Nurdan.

Etienne (9ans) s'est très bien adapté au groupe et aux activités proposées. Il connaît la lettre **E** initiale de son prénom et l'utilise en premier sans regarder son étiquette. Pendant l'écriture de son prénom il n'a pas écrit dans l'ordre toutes les lettres mais a laissé un espace pour les lettres manquantes. Etienne a donc prêté attention à la présence de toutes les lettres mais aussi à leurs emplacements.

Bilan général :

Les activités de peinture ont permis de percevoir quelles relations les élèves entretiennent avec les lettres de l'alphabet. Ils ont montré un intérêt pour le travail présenté. De même j'ai remarqué que les séances ont participé à la constitution du groupe classe notamment par le fait que chacun était amené à s'intéresser au prénom de ses camarades. Chacun reconnaît, à travers le prénom, l'existence de l'autre. De plus cette situation a permis de comparer son prénom avec celui des autres : le **I** d'Amandine est aussi celui de Pierrine et d'Etienne. Confronté à cela les élèves apprennent qu'une lettre ne leur appartient pas, qu'il faut la partager. C'est un pas vers la compréhension de l'écrit. L'aboutissement du travail

mené est que l'élève comprenne que c'est l'assemblage dans un ordre déterminé de lettres particulières qui forme un prénom.

Je pense que la peinture, par une pédagogie de détour, a permis aux enfants de se concentrer sur une tache en particulier sans se soucier d'un résultat attendu. Cette liberté d'action les a aidés à dépasser la peur de l'échec. Pour Amandine le fait d'écrire à l'aide d'objets lui a peut-être donné envie d'écrire en traçant directement la forme avec son doigt alors qu'elle acceptait difficilement de tracer la barre du **A**. Cependant les élèves restent encore accrochés à leurs acquis et ne parviennent pas à les remettre ne question pour construire de nouvelles connaissances. Car si on constate, par exemple, que l'écriture du prénom possède du sens pour Nurdan et qu'elle est capable de l'écrire cela n'est pas acquis définitivement. En effet Nurdan conserve sa tendance à repasser sur son prénom au lieu de l'écrire.

Pourtant, le dispositif pédagogique a permis de mettre en doute les connaissances des enfants sans les déstabiliser. Par exemple Johann, pour qui le **H** est la lettre représentant son prénom, a accepté d'écrire son prénom en utilisant les autres lettres dans l'ordre d'écriture. L'a-t-il accepté par le fait que l'existence de ces lettres a été montrée lors des séances précédentes ? Il est vrai que Johann n'écrit pas encore spontanément son prénom correctement mais l'existence d'autres lettres que le **H** et le **O** est un point de départ qui remet en question ses certitudes.

Conclusion:

Ce mémoire m'a permis d'accroître ma réflexion en ce qui concerne l'apprentissage de l'écriture. La rencontre avec Amandine, Charlène, Pierrine, Johann, Nurdan et Etienne a été déterminante: chaque enfant possède sa propre problématique. L'enseignant doit donc adapter à chacun tout en conservant la cohésion du groupe.

Quand je me remémore le travail effectué avec les enfants de l'Institut Decroly, le premier mot qui me vient à l'esprit est la "surprise". En effet, tout au long des séances les élèves n'ont cessé de me surprendre et de surprendre l'enseignante de la classe. Cette surprise vient du fait qu'un élève développe une compétence qui n'apparaît pas habituellement ; comme si elle était enfouie. Ces moments nous mettent en garde dans nos jugements des capacités des enfants : elles ne doivent pas être sous-estimées.

Maintenant, est-ce que le travail proposé a permis aux élèves de progresser ? Certaines situations ont amené ce qu'on pourrait appeler un déclic mais la construction stable d'un apprentissage se fait dans un temps long. Ce temps est nécessaire pour que l'élève éprouve son nouveau savoir face aux acquis précédents.