

L'écriture et le symptôme :

réflexion autour d'un dispositif pédagogique d'apprentissage de
l'écriture cursive pour de jeunes enfants entrants en ITEP.



Mémoire de Capa - sh Option D

Académie de Grenoble, Département de la Drôme

Session 2017

Ce mémoire porte sur l'enseignement de la compétence écrire en écriture cursive avec de très jeunes enfants, entre six et huit ans, accueillis en ITEP. Cette compétence est massivement en échec chez ces enfants lorsqu'ils arrivent à l'ITEP et l'activité fait l'objet de refus systématiques. En effet, d'une part l'écriture est très représentative de l'école et de la chose scolaire qu'ils rejettent (et qui les a rejetés), et d'autre part, l'activité d'écriture rentre en résonance avec le symptôme Trouble du Comportement tant du point de vue du développement sensori-moteur que du développement psychologique et affectif. Cette compétence est donc bien indiquée pour essayer d'atteindre les objectifs institutionnels de l'enseignement en ITEP : restaurer le rapport aux apprentissages des enfants, en travaillant les savoirs fondamentaux du socle commun.

Nous nous interrogerons sur la nature des adaptations à réaliser pour mettre en place un dispositif d'apprentissage de l'écriture cursive. Plusieurs recherches montrent que cette adaptation ne concerne pas seulement le dispositif lui-même mais bien aussi « l'atmosphère », les « entours », tout ce qui contribue à rassurer les angoisses des enfants, à restaurer des relations plus apaisées. D'ailleurs, un dispositif, pour être efficace, doit aussi contribuer lui-même à créer cette atmosphère apaisée. Il doit se construire sur une série de « tatonnements transactionnels » avec les enfants, s'intégrer dans des rituels institués, et instituer lui-même du rituel. En essayant de décrire l'histoire de cette construction, on montre sur un exemple que cela ne suppose pas un renoncement à de la précision didactique, tout au contraire.

L'expérimentation du dispositif proposé, et ses « entours », montre effectivement qu'il permet de faire entrer les enfants dans une reprise de l'apprentissage du geste de l'écriture, qui est corrélée globalement avec l'amélioration de leur posture d'élève, et sans doute tout en y contribuant aussi. Cette reprise d'un apprentissage, s'accompagne chez la plupart des enfants qui ont suivi avec suffisamment de régularité la progression proposée de progrès observables dans la compétence.

Ce dispositif présente par contre des inconvénients, en particulier de ne pas être assez lié avec d'autres activités autour du sens de l'écriture.

Il se pourrait, en effet, tant le choc de la première confrontation avec les situations chaotiques, violentes, la souffrance souvent continuelle des enfants, est déstabilisant, que la nature de l'adaptation décrite précédemment et qui se réalise quotidiennement au milieu de ces situations et de cette souffrance, si elle est essentielle, doive être intégrée pour devenir moins coûteuse en investissement pour l'enseignant. Autrement dit, une fois que l'on a vérifié qu'il était possible d'être enseignant pour les enfants d'ITEP, qu'une classe pouvait exister et être soignante, il reste, encore, à essayer d'enseigner mieux.

Table des matières

PARTIE 1. L'ECRITURE DU SYMPTÔME.....	3
A. De l'angoisse initiale... : petit récit d'une arrivée en ITEP.....	3
B. Textes et contexte.....	6
C. de l'angoisse initiale... à un peu plus de méthode : une « classe » se construit, la compétence écriture cursive.....	9
D. Des questions initiales à la construction d'une problématique.....	11
PARTIE 2. L'ECRITURE ET LE SYMPTÔME.....	12
A. L'écriture symptôme de l'école ?.....	12
B. Notion de dispositif pédagogique en ITEP ? Adaptation, atmosphère, ritualisation.....	15
C. L'écriture rencontre le symptôme.....	17
PARTIE 3. DESCRIPTION DU DISPOSITIF.....	20
A. Description du dispositif atelier d'écriture.....	20
B. Description des autres activités d'écriture ou contribuant à son amélioration.....	22
C. Description des enfants et de l'expérimentation.....	23
PARTIE 4. EVALUATION DU DISPOSITIF.....	24
A. Analyse quantitative de la participation aux ateliers d'écriture et de sa corrélation avec la posture d'élève.....	24
B. Analyse qualitative des progrès des enfants	27
CONCLUSION, SUITE.....	29
BIBLIOGRAPHIE.....	31
ANNEXE 1 : le système de l'écriture manuscrite.....	32
ANNEXE 2 : Les « entours » d'un dispositif pédagogique en ITEP : Sécuriser, rassurer, contenir pour apprendre.....	33
ANNEXE 3. exemples de productions des enfants.....	34
ANNEXE 4. indicateurs de comportement et d'activités utilisés pour l'analyse de la participation et de la posture d'élève.....	35

PARTIE 1. L'ÉCRITURE DU SYMPTÔME

« *Qu'est-ce que je fous là ?* »¹

Jean Oury. Psychiatre, fondateur de la clinique de la Borde.

A. De l'angoisse initiale... : petit récit d'une arrivée en ITEP.

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, reconnaît pour la première fois comme handicap, le handicap « psychique » en le distinguant du handicap mental. Pour qui n'a jamais été confronté à ce handicap psychique que l'on dit souvent « handicap invisible » et dont relève bien le processus handicapant dans lequel se trouve les enfants d'ITEP, la première rencontre est un choc. Pour commencer, il faut évoquer ce moment : l'arrivée en ITEP, le désarroi et les questionnements que cette rencontre entraîne.

Arriver, c'est d'abord venir d'ailleurs. En **2014/2015**, j'ai une classe de CE1 dans une école présentant une bonne mixité sociale. Je suis, malgré mon âge, enseignant débutant (PES). L'année précédente, j'avais occupé plusieurs postes à temps partiel, lors de stages courts ou longs : CP, CE2, GS. Au terme de cette année, qui se déroule plutôt bien, et merveilleusement bien, par comparaison avec les remplacements effectués l'année précédente, je souhaite avoir une classe. Un groupe à l'année. Donc, en parti parce que je redoute d'être « remplaçant », et à cause de la réalité du « mouvement », à la fin de cette année scolaire, je demande des postes dans l'ASH dont l'ITEP *Les Sources* de Bourg-de-Péage. Je n'ai qu'une idée vague de ce qu'est un ITEP. Mais, avoir une classe à l'année, telle était ma première motivation objective, ou du moins consciente. Cela me semblait le plus important.

juin 2015 : - allo, bonjour, je viens d'apprendre que je suis nommé dans votre établissement à la rentrée prochaine et je voulais vous rencontrer, déjà pour me présenter et visi ...

- vous avez demandé le poste ?

- euh... oui.

Cette question, on me la posera plusieurs fois et aussi abruptement. De même, j'entendrais plusieurs fois l'idée : « il y a une raison pour laquelle on reste travailler en ITEP ». Je visite l'établissement en juin pendant la pause de midi. Je croise peu d'enfants mais j'entends des cris, des coups frappés aux portes. Je rencontre la direction. Je prends connaissance du « Projet Institutionnel », de l'association Clair Soleil qui gère l'ITEP *Les Sources* et deux autres ITEP dans la Drôme (Poët-Laval, un internat avec un agrément pour enfants de 6 à 16 ans, Geysans un internat avec un agrément pour adolescents), deux SESSAD, et des ESAT, du décret ITEP de 2005, de la circulaire ministérielle du 14 mai 2007, de l'AIRE² et de ses publications en ligne. La découverte du secteur Médico-Social (autant d'acronymes qu'à l'E.N. mais pas les mêmes) et d'un

¹. Pour un éclairage sur cette question un peu abrupte et la place que lui accorde Jean Oury dans sa pratique d'accueil des psychoses voir « Conférence en hommage à Jean Oury (1924-2014) » Pierre Delion.

<http://antonin.blog.lemonde.fr/2014/11/08/conference-en-hommage-a-jean-oury-1924-2014-par-pierre-delion>

². Association qui regroupe les directeurs d'ITEP et qui a impulsé la transformation des Instituts de Rééducation en Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique et se trouve donc à l'origine de l'inspiration « institutionnelle » - au sens de la « psychiatrie institutionnelle », présente dans le décret ITEP et la circulaire de mise en œuvre de 2007.

nouveau langage parfois déconcertant : « l'accueil institutionnel doit offrir un cadre respectueux et contenant, contenance entendue au sens de Bion ». Merci pour la précision : je ne sais pas alors qui est Bion. Je n'ai pas particulièrement de culture dans le domaine de la psychopathologie, et guère de réponse à ma principale question d'alors : que dois-je préparer pour la rentrée prochaine ? Je rencontre l'enseignante spécialisée titulaire d'un poste à l'ITEP depuis une quinzaine d'année, qui prend deux heures sur son temps personnel. Le terrain est plus familier, des pistes d'entrées pédagogiques me sont proposées, des outils de gestion du comportement, mais je n'ai pas non plus de réponses que je peux m'approprier, aux questions qui m'occupent alors : que dois-je préparer pour la rentrée ? comment sont organisées les journées avec les éducateurs ? Et je ne comprends pas vraiment ce que signifie « se positionner dans son corps », « adapter sa posture ». Quant à des idées comme « *des troubles qui naissent dans le lien à l'autre, dans cet instant présent de la relation à l'autre qui nous rend «acteur» et parfois «auteur» de ces troubles... on déclenche aussi les symptômes* » [THIEVENT] m'apparaissent plus comme effrayantes que de réelles pistes de réflexion. De même, l'accent mis sur le travail d'équipe, la nécessité de ne pas rester seul, « *travailler avec des enfants et leurs parents relevant de notre agrément implique et éprouve les professionnels. Cette inévitable mise à l'épreuve « vécue comme une mise en souffrance professionnelle » requiert un dispositif d'accompagnement. C'est par l'analyse régulière des pratiques, par la réflexion sur l'action, par l'examen critique au sein d'un groupe que le professionnel devient un praticien réflexif.* » [Projet Institutionnel de l'ITEP Les Sources]. Une formulation plus élaborée que les rumeurs ou idées reçues sur les ITEP mais qui n'est guère plus rassurante. Je repars avec une petite bibliographie, que compléteront aussi les Conseillères Pédagogiques ASH que je contacte alors. Et puis la décision de m'occuper du groupe des « petits », ou des « entrants », ou des « moins élèves ». Ils ont entre six et huit ans. Pas forcément le groupe le plus difficile me dit-on, cela dépend des années. Parfois les autres groupes sont plus compliqués. En tout cas, je pourrais m'appuyer sur mon expérience du cycle 2. L'été est assez pauvre en préparation, je ne sais rien du niveau des élèves, entre MS et CE1 m'a-t'on dit, comment préparer ? mais riches en lecture. Boimare, bien sûr. Dont la grande clarté n'est pas tellement rassurante non plus puisque son premier constat est qu'aucune pédagogie, si pensée comme remédiation ou renforcement d'une pédagogie habituelle, ne va marcher avec les « enfants empêchés de penser ». On est prévenu. On est prévenu, mais on ne l'a pas encore vécu.

Septembre 2015 : Daniel Calin dit regretter que son expression *Les enfants du chaos* utilisé dans son article *Quelles prises en charge pour les enfants présentant des troubles du comportement ?* [CALIN] ait autant fait florès. Il la considère comme indiquant une origine trop simpliste aux troubles. Lors des premières semaines avec les enfants, je ne l'entendrais pas du tout ainsi : le chaos, c'est bien mon quotidien. Rien ne fonctionne. Les enfants ont entre six et huit ans, ils passent très vite d'un état à un autre. L'atmosphère est continuellement explosive. Les rares temps de calme ne semblent qu'être des moments de repos avant les nouveaux débordements. Impossible, non pas de donner une consigne, mais impossible de leur parler. Ils n'écoutent pas. Ils sont trois dans la classe. Relativement calmes pour l'instant. Léo³ est là aussi. Il est même assis. Il m'insulte, mais à voix basse. Pendant plusieurs mois, devoir entrer en classe, déclenchera un torrent

³ L'ensemble des prénoms sont changés pour raisons de confidentialité médicale.

d'insulte à mon égard chez cet enfant de sept ans. Je lui proposerai d'entrer avant les autres, de prendre un coloriage, activité qu'il aime bien, et, seul dans la classe vide, pendant cinq minutes, retenti pourtant le même torrent d'insultes. Mais ce matin, où pour la première fois, ils sont tous assis, dès ma première tentative : un petit jeu, un petit défi devinette d'un objet. Ils semblent très intéressés, ils lèvent tous le doigt : j'interroge Léo. Victor se lève aussitôt en tapant sur la table : « tu ne m'interroges jamais, c'est toujours lui. » « Mais si... je t'interrogerais après...c'est chacun son... » Il bouscule Timéo au passage. Une bagarre. J'interviens. Eva se met à hurler. Ils sortent tous de la classe. Quant à la relation individuelle ? Essayer en individuel. J'arrêterai très vite de le faire. Impossible de rester seul dans la même pièce qu'une des deux petites filles. Tu vas faire quoi ? tu vas me violer ? Me dit-elle devant la porte. Elle a huit ans. L'établissement fera d'ailleurs plusieurs signalement dans l'année. Après quelques semaines, la question n'est plus du tout que préparer ? Ou comment enseigner ? Mais bien plutôt, comment rester avec eux six heures par jour. On relit Boimare. *« Je suis pleinement d'accord pour dire que mon rôle d'enseignant consiste à travailler les fondamentaux, à donner des repères de base, à améliorer les outils pour penser et apprendre, mais je veux aussi dans le même temps que l'on me précise comment le faire avec ces enfants qui n'écoutent pas lorsque je leur parle. Je veux savoir quoi faire avec ceux qui ramènent tout ce que je dis à des préoccupations personnelles. Je veux savoir comment tenir mes projets avec ceux qui s'autodévalorisent en permanence, avec ceux qui ne supportent pas la relation d'aide. Comment vais-je faire passer mon message à ceux qui ne veulent pas se soumettre à la règle ? Quelle relation vais-je proposer à ceux qui s'enferment dans le mutisme, qu'ils soient violents ou inhibés ? »* [BOIMARE]. Et l'on reconnaît maintenant la précision du constat, on peut mettre des visages, des situations quotidiennes en vis-à-vis de ces manifestations qui font d'abord envisager la relation pédagogique comme impossible, et d'autant plus impossible que c'est toute relation qui est anormale, perturbée. Un enfant parle de son grand-père au *Quoi de Neuf*. Un autre se lève en hurlant pour le frapper : « parle pas de mon grand-père il est mort. » Loan parvient à lire dix-sept syllabes sans aucune difficulté dans un tableau de vingt syllabes, il bute sur la dix-huitième et il déchire la feuille, le travail s'arrête : « j'y arrive pas, je suis nul. » Une enfant essaye de former des lettres sur une fiche effaçable avec un stylo véléda, elle efface toutes traces si je m'approche pour regarder. Et puis tous les moments où l'on essaye de lancer une activité, en donnant une consigne et où aucun n'écoute. Oui, je veux qu'on me dise comment faire ! Les premières semaines la classe restera souvent vide.

Mais les difficultés ne viennent pas que des enfants. L'enseignant de l'école ordinaire qui arrive en ITEP se trouve confronté aussi aux autres professionnels, à une autre culture, celle du Médico-social, et à un environnement professionnel bien différent, et relativement plus complexe, que celui d'une école. Il faut aussi, apprendre, à travailler avec les adultes. L'éducateur référent est garant du parcours de l'enfant. L'emploi du temps des enfants est établi après discussion avec tous les professionnels, dont l'enseignant bien sûr, mais justement, il faut apprendre à discuter. Il faut apprendre à travailler ensemble avec une culture historiquement différentes – et des présupposés de chacun sur la culture de l'autre, et parfois des situations quelque peu conflictuelles entre l'établissement et les écoles voisines. Pas toujours facile d'inclure les enfants, encore moins de délocaliser une classe de l'U.E. Il y a une histoire. Du passé. Les réunions sont

nombreuses, avec chacune une spécificité : réunion clinique, réunion de coordination, réunion d'Analyse de la Pratique Professionnelle, réunion PPA (Projet d'Accueil Personnalisé), réunion bilan PPA, ESS (ah ça je connais au moins). Pas très facile de s'y retrouver au début, ni dans l'organisation du quotidien, ni dans les objectifs à se fixer. Et puis les situations familiales, les parcours tortueux des enfants, les très nombreux partenaires, et les « histoires passées ». Souvent, en réunion, les professionnels évoquent une situation ancienne, « tiens, il me fait penser à ... ». Des parallèles, des raccourcis compréhensibles, utiles aussi, tant les enfants sont singuliers dans les manifestations de leur trouble, et tant l'histoire tient une part importante dans le travail institutionnel, mais qui n'aident guère, les premières semaines, un nouveau venu à s'intégrer.

Tous les matins – plus par habitude acquise en école ordinaire que par réelle nécessité – j'arrive en avance. Ce que je prépare, photocopie, plastifie, n'est la plupart du temps pas utilisé et va s'empiler tristement sur mon bureau. Mais j'écris la date au tableau dans la classe qui souvent reste vide. Un matin, où j'avais oublié, ou renoncé, à écrire la date, Eva – que je n'ai pourtant pas vu rentré dans la classe – me dit : « t'as oublié de mettre la date aujourd'hui. » Peut-être bien que cela a commencé ainsi : un premier signe donné par un enfant que j'existe pour eux autrement que pour être insulté. Que j'existe, peut-être aussi, pour ces enfants, dans ma fonction d'enseignant.

B. Textes et contexte.

Qu'en est-il de cette fonction justement ? Revenons aux textes. Les ITEP sont créés par le décret du 6 janvier 2005 qui en décrit le public accueilli ainsi que l'organisation et le fonctionnement. « *Les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques accueillent les enfants, adolescents ou jeunes adultes qui présentent des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment 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.* ».

La notion de Trouble du Comportement se retrouve dans les classifications diagnostiques internationales (DSM, CIM 10, ou CFTMEA) mais, outre le fait que les approches de ces classifications soient très différentes, reste difficile à définir ou à préciser tant les critères dans ces classifications sont nombreux. Les très nombreux troubles listés sont associés à des notions d'intensité et de durabilité pour établir un diagnostic. On peut retenir de ces classifications que ce « processus handicapant » se manifeste de manière très différente selon les individus et qu'il se manifeste dans la relation, le lien aux autres. Les manifestations cliniques principales nous sont rappelés par Danièle Toubert-Duffort, Maître de Conférence en psychopathologie, (nous résumons) :

« • *Insécurité interne et mésestime de soi (fragilité narcissique, peur de l'échec, fuite de toute mentalisation et de toute représentation en provoquant, défiant ou s'isolant, ...)*;

• *Problématique du lien et de la relation (autonomie impossible, demande paradoxale de relation, besoin d*

'exclusivité allié à un évitement : ils ne peuvent demander ni recevoir ce dont ils ont le plus besoin)

• *L'absence de contenance des émotions et des angoisses (manifestations pulsionnelles non retenues, destructivité, colère violence transgression, ce sont des fonctionnements substitutifs d'un conflit interne qui ne peut être mis en mots).*

• *Le rapport à la loi (règle et norme fluctuante selon leur état, rapport à l'apprentissage vécu en terme de soumission et pas de développement)*

• *Rapport perturbé à l'espace-temps (difficulté de repérage et organisation spatiale, tout effort de mémoire ou de projet réactive l'angoisse)*

• *L'instabilité du corps et de la pensée (une primauté du corps sur la pensée, déficit de l'imaginaire, difficultés attentionnelles, des difficultés de représentation et de mentalisation) » [TOUBERT-DUFFORT]*

Les ITEP, pour remplir leur mission d'accueil de ce public confiée par le législateur doivent se doter d'une équipe pluri-disciplinaire qui : « *conjugue des actions thérapeutiques, éducatives et pédagogiques sous la forme d'une intervention interdisciplinaire [...].* »

La circulaire interministérielle du 14 mai 2007 relative aux instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques et à la prise en charges des enfants accueillis , en précise l'organisation. Ainsi, « *l'équipe pédagogique est constituée en unité d'enseignement et met en œuvre les actions pédagogiques adaptées, en fonction des modalités de scolarisation et des objectifs prévus par le PPS de chaque enfant.* » Ces modalités de scolarisation peuvent être variés et le texte précise que la scolarisation peut être uniquement intra ITEP comme « *une étape transitoire mais souvent nécessaire, pour créer les conditions d'un changement dans les dynamiques de résistance et d'opposition mises en place par un jeune, notamment à l'égard de la scolarité.* ». Mais dans tous les cas : « *Les enseignements dispensés doivent permettre la poursuite des apprentissages et garantir les moyens nécessaires à l'acquisition du socle commun de compétences et de connaissances prévu à prévu à l'article L. 122-1-1.* »

Par ailleurs, il ne faut pas perdre de vue que l'intervention pédagogique en ITEP doit s'inscrire dans le projet général des ITEP qui est rappelé en préambule à cette circulaire : « *un projet interdisciplinaire à visée soignante permettant l'accès à un travail d'élaboration psychique conduisant à l'inscription sociale des jeunes.* » Ainsi, on peut considérer qu'une inclusion en école ordinaire pour un enfant de l'U.E. sera non une fin mais un moyen contribuant à son inscription sociale, donc signant une évolution positive du « processus handicapant ». La scolarité, dans l'U.E. de l'établissement ou à l'extérieur fait parti du processus soignant.

Le cadre législatif paraît donc clair pour un enseignant en ITEP. La réalité est un peu plus complexe, car les PPS des enfants arrivants en ITEP ne contiennent en général guère plus d'indications d'adaptation pédagogique que celle de « orientation ITEP ». C'est donc à l'U.E de l'ITEP de définir ces adaptations.

Le décret ITEP impose au établissement d'avoir un « projet institutionnel ». Celui de l'ITEP *Les Sources* définit la structure de l'U.E. Les 22 enfants sont répartis en trois groupes qui sont constitués globalement selon l'âge, l'ancienneté dans l'établissement et la posture d'élève⁴ :

- ✓ le groupe C est le groupe des sortants, avec un temps d'inclusion allant de très important pour la plupart des enfants (ULIS, SEGPA, CM2) à peu, ou pas du tout pour certains. Le niveau scolaire est très disparate. Il s'agit dans ce groupe de préparer l'orientation des enfants (collège sixième ordinaire ou ULIS ou SEGPA, ITEP pour adolescents, autre...);
- ✓ le groupe B est le groupe intermédiaire accueillant des enfants nouvellement entrants (provenance cycle 3), des enfants qui ont passé une ou deux années dans le groupe 3 ;
- ✓ le groupe A, dit groupe des « entrants » qui accueille donc les enfants les plus jeunes, et d'ailleurs de plus en plus jeunes, et les moins « élèves », majoritairement en provenance de CP.

Ce projet institutionnel fixe également des objectifs à l'équipe enseignante de l'U.E après avoir rappelé que « *les apprentissages scolaires se voient investis de ressentis angoissants sur lesquels l'action pédagogique doit porter son attention en premier lieu* ». Pour ce faire, les objectifs sont

- ✓ « *de dédramatiser toute situation d'échec,*
- ✓ *de réinvestir l'espace classe, notamment comme un lieu de socialisation,*
- ✓ *de reconstruire une relation enseigné/ enseignant sécurisante et bienveillante autorisant les apprentissages.*
- ✓ *de leur permettre de renouer avec les apprentissages fondamentaux. » [Projet Institutionnel ITEP*

Les Sources

Si ces objectifs sont clairs, les moyens pour y parvenir, lorsque l'on arrive à l'ITEP, restent à découvrir et la tâche ne paraît pas simple. Valérie Barry, étudiant l'ensemble de ces textes législatifs dans le cadre d'une recherche-action dans un ITEP souligne effectivement « *une double contextualisation du travail en Itep [celle de la loi de 2005 pour l'accessibilité, et celle de la création des ITEP] qui pose un paradoxe : celui de la place de ces instituts dans le système éducatif. En effet, ces derniers sont novateurs, en termes d'aides apportées aux usagers, et dans le même temps, dans les faits, ce sont des établissements de relégation par rapport à l'école inclusive. Le paradoxe réside dans le fait qu'un établissement dont l'enjeu est d'aider un sujet à (re) construire sa participation sociale au système scolaire ordinaire fonctionne en marge de celui-ci.* » [BARRY].

⁴ Cette organisation changera quelque peu à la rentrée de septembre 2017, pour anticiper le passage en Dispositif ITEP comme le demande la convention cadre entre l'ARS et la région Académique Auvergne Rhône Alpes signée le 21 septembre 2016 et dédiée à l'école inclusive. Notons que cette convention qui vise à aider à externaliser les U.E. des ESMS va également contribuer à réduire ce « paradoxe » évoqué par Valérie Barry.

C. de l'angoisse initiale... à un peu plus de méthode : une « classe » se construit, la compétence écriture cursive.

Progressivement, au **cours de l'année scolaire 2015-2016**, les signes positifs, comme la remarque de Eva sur la date, donnés par les enfants se multiplient. Ils se multiplient certainement aussi car on apprend à les lire, à y devenir attentif. On connaît mieux les enfants. On apprend à prévoir et à anticiper certaines réactions. On apprend à se repérer dans ces demandes toujours « paradoxales ». Je laisse les enfants choisir la place de leur bureau dans la classe en début d'année. Axel choisit d'être le plus loin possible de moi et de se cacher derrière un paravent. Pourtant, tant que je ne comprendrais pas qu'il faut que je me déplace pour le rejoindre dans sa cachette, il ne fera aucune des activités que je propose, et proférera aussi des insultes et des obscénités en boucles. Cela peut passer parfois par de la violence. On peut avoir à contenir physiquement un enfant très violent avec les autres en début de matinée, puis passer ensuite une excellente matinée avec lui. Exactement comme s'il avait besoin de décharger sa propre violence avant de passer à autre chose, et peut-être aussi, besoin de vérifier que l'on est bien capable de contenir la colère et la violence qu'il ne peut contenir lui-même.

Après avoir testé et renoncé à beaucoup des supports pédagogiques que j'utilisais dans l'ordinaire, j'apprends également à garder ce qui fonctionne, ce dont les enfants se sont emparés. Cela commencera par la construction de « géoplans » (5x5) qui sont un succès. A partir de ce matériel, que les enfants aiment manipuler, il est possible de créer une progression, de travailler beaucoup de compétences (déjà toutes les compétences de géométrie du cycle 2). C'est une issue, après avoir vu toutes mes séquences et progressions détruites. La classe se construit ainsi : à partir de ce dont les enfants s'emparent. Et que je réutilise très régulièrement.

Progressivement donc, au cours de cette année scolaire, des formats d'activité apparaissent. Ma place, et leur places, dans la classe se dessinent moins chaotiquement.

Si les « évaluations » tentées à la rentrée de septembre n'avaient presque rien données⁵, les enfants refusaient pour la plupart de s'y livrer, ou livrant seulement témoignages de leur rapport très traumatique à leur parcours scolaire⁶, petit à petit, et souvent subrepticement, ils vont montrer leurs compétences.

Mais ces compétences sont déstabilisantes aussi. Le retard scolaire est globalement massif si l'on cherche une comparaison âge niveau de classe. Mais il est surtout étrangement disharmonieux ou lui-même chaotique et ainsi difficile à cerner et très peu éclairant pour penser une remédiation. Par exemple, un enfant de huit ans, non lecteur, possède d'excellentes capacités de compréhension et de reformulation d'un récit relativement complexe pour sa classe d'âge (*Hermès* de Murielle Szac, utilisé en lecture feuilleton, Boimare

⁵. « Est-ce qu'il est entré dans la lecture ? Je ne sais pas, il faudrait déjà qu'il rentre dans la classe. » Blague entre enseignants d'ITEP (débutants ?)

⁶ J'établis un petit questionnaire sur leur parcours scolaire auquel je renonce vite. Car les enfants parlent peu et la violence qui surgit lorsqu'on évoque leur parcours scolaire : « l'année dernière, la maîtresse, c'était une pute, je vais la crever » (Baptiste) n'est guère propice avant d'évaluer leur compétence. J'y parviendrais ensuite de façon indirecte. De même, l'évocation de leur parcours scolaire, ne pourra se faire qu'après plusieurs mois, et plus sur le mode de la conversation impromptue que sur celui de l'entretien. « L'année dernière, à l'école, ils m'ont envoyés à l'hôpital. On m'a fait des piqûres. J'ai pas vu mon papa pendant longtemps. Tu avais fait quoi ? J'avais jeté des chaises. Tu te souviens pourquoi tu étais autant en colère ? Oui. Parce que j'arrivais pas à faire ce qu'on me demandait. » Sébastien, nov. 2016.

encore donc) mais il est incapable de sortir d'une parole stéréotypée (et mensongère d'ailleurs) au Quoi de neuf ? du lundi matin. Pendant un an, il dira les deux mêmes phrases : « j'ai fait de (ou variante : réparé) la p'tite pocket (une moto pour enfant dont il rêve). C'était super ». De même, au bilan de fin de semaine, il ne peut presque rien évoquer de sa semaine. L'utilisation de photos ne l'aide pas, au contraire. Etrange : l'inverse de l'idée de progression pédagogique selon laquelle le langage de situation est un préalable au langage d'évocation. C'est simple pourtant : voilà un enfant qui peut reformuler, situer les épisodes principaux, analyser les enjeux émotionnels des personnages d'un récit complexe mais qui ne peut pas parler de lui. S'il est concerné ces capacités orales chutent de CE1 à MS. Beaucoup présentent cette difficulté, et un bon langage oral en apparence peut cacher, on le découvre, une grande incapacité à s'exprimer, une incapacité à s'exprimer plus grande parfois que ceux dont les difficultés de langage oral sont au premier plan (bégaiement, phrases a-syntaxique,...).

Cet aspect déconcertant des compétences est un effet du handicap psychique. Sylvie Canat nous le rappelle : *« ne pas tirer de conclusions à partir d'une évaluation partielle des compétences ou des incompétences. Aucune logique métonymique ne fonctionne, la partie évaluée n'est pas représentative de la totalité des acquis scolaires. Le penser risquerait de bloquer totalement leur rapport à la connaissance. Ceci peut s'expliquer par une présence morcelée aux différents savoirs ou par un lien polymorphe aux apprentissages. »* [CANAT] et donc Léo, très bon « compreneur » mais incapable de parler de lui. Ou Kevin, bon lecteur alors qu'il est dans une agitation motrice permanente et incapable de rester assis plus de deux minutes et dont je me demande encore comment et quand il avait bien pu suivre une progression lui permettant d'apprendre à lire en CP alors qu'il n'était, d'après les traces des équipes éducatives dans son dossier, que très rarement dans la classe. Pas impossible que cet enfant extrêmement agité, aussi violent avec les autres enfants que vif d'esprit, doté d'une mémoire étonnante (il retient l'ensemble des couplets du très long *Petit Ane Gris* en deux séances) qu'il ait appris seul.

Il y a une compétence scolaire pourtant, dont l'évaluation donne, et cette fois par défaut, un résultat moins ambivalent : c'est l'écriture manuscrite qui pour tous est en échec massif. Aucun ne réussit à écrire correctement son prénom en cursif. La plupart ne connaissent pas même la forme des lettres. Ils écrivent, péniblement, en lettres majuscules, proposition qui leur ont été faites sans doute par leur enseignant devant leurs difficultés majeures. Et proposition que j'adopterai aussi pour certains pendant la première année. D'autres refusent tout simplement d'écrire. Kevin, huit ans, est aussi compétent en calcul mental. Mais si je lui propose une fiche écrite de série d'additions ou de soustractions dont il est capable de trouver le résultat juste de tête, il déchire très vite la fiche. Il déchire sa fiche, car les quelques chiffres malhabiles et à l'envers et qui débordent des cases qu'il vient de tracer lui renvoie une image de lui insupportable. Et effectivement, une image de lui en grand décalage avec ses capacités cognitives. On trouve dans les dossiers scolaires des témoignages des difficultés des enfants lors de leur parcours en école ordinaire : « refuse tout travail écrit », ou « travail écrit baclé ». Comment ses enfants angoissés, pour la plupart dans une grande agitation motrice, ne supportant pas la présence des autres (alors qu'ils ne sont que trois ou quatre à la fois dans ma classe), auraient-il pu, au milieu un groupe de vingt-cinq enfants, suivre la progression pédagogique qui doit les

amener, progressivement, de la PS au CP, du geste graphique à l'écriture manuscrite ? A voir leurs réactions lorsque je leur propose d'écrire, souvent bien plus violentes que devant mes autres propositions, il paraît évident qu'ils ont dû refuser tout travail graphique en école ordinaire. D'ailleurs étaient-ils vraiment dans la classe ? Et puis, cette compétence, écrire, n'est-elle pas tout particulièrement représentative de l'écolier ? Et à voir leur difficulté, leur rejet, et leur souffrance devant cette activité, n'y aurait-il pas là une expression singulière de leur difficulté d'apprentissage, et la manifestation aussi, que ces enfants « aux capacités cognitives préservées », ont très conscience de leurs difficultés, de leur retard scolaire, ce qui redouble leur souffrance et entraîne les refus et blocages et passages à l'acte.

D. Des questions initiales à la construction d'une problématique

Au cours de cette première année scolaire, une « classe » a commencé à exister. Et l'angoisse initiale, est-il possible d'enseigner ou même de passer un moment qui ne soit pas que du chaos avec ces enfants, s'est déplacée. Des séances se sont construites progressivement, à partir de matériel ou de format d'activités répétitives qui rassurent les enfants. L'idée étant d'éviter le plus possible de passer des consignes puisqu'ils n'écoutent pas. Donc de les familiariser avec le support, le type d'activité, puis, ensuite, de faire évoluer sur ces supports connus la complexité de la tâche demandée.

C'est ainsi qu'un « atelier d'écriture » s'est construit, lui aussi progressivement, et lui aussi sur une série d'essais et de corrections (de ma part) et a débuté les temps de classe. L'objectif initial, après une série d'échecs, était simplement d'engager une activité d'écriture pour tous. De leur faire tenir un stylo, un crayon, au moins une fois dans leur journée. A ma grande surprise, bien que l'écriture provoque pour presque tous un rejet massif, la séance « d'échauffement » que j'avais proposée en début de cet atelier a rencontrée une adhésion immédiate de presque tous les enfants. Si bien qu'au bout de quelques jours, ils réclamaient l'échauffement de l'atelier d'écriture si j'essayais de commencer par autre chose. Et il devenait plus simple ensuite de prendre un stylo veleda pour écrire sur des fiches effaçables, un stylo pour écrire dans un cahier ou une craie pour écrire au tableau. Une fois que des premières activités ont pu avoir lieu régulièrement, il devint possible de concevoir une progression et de vérifier, qu'effectivement, l'écriture manuscrite posait des difficultés majeures à ces enfants et des difficultés très différentes selon les cas. Certaines de ces difficultés sont non spécifiques de l'activité d'écrire, mais se retrouvent dans toutes les activités proposées aux enfants : difficultés de se mobiliser sur une tâche, de faire du lien entre les séances, de respecter des règles. Mais d'autres, pourrait bien être plus spécifiques à cette activité et reliés aux symptômes Troubles du Comportement de façon plus subtiles : comme des difficultés motrices, des difficultés majeures parfois de repérage dans l'espace et puis cette réticence à inscrire, à seulement laisser une trace. L'écriture ne serait-elle pas miroir de quelque chose de singulier pour ces enfants ? A tout le moins, c'est certain, comme pour Kevin l'image visible et insupportable de son retard scolaire.

Ainsi, il m'a semblé que réussir à travailler, et à faire progresser les enfants sur cette compétence simple, mais « sensible », de l'écriture cursive, dont l'importance, on le verra est réaffirmé dans les

nouveaux programmes 2016, pourrait particulièrement bien répondre aux objectifs de l'enseignement en ITEP, qui sont à la fois travailler les apprentissages fondamentaux et de restaurer la relation aux apprentissages.

Je pourrais donc formuler ma **problématique** ainsi : **un dispositif « atelier d'écriture », qui permettrait aux jeunes enfants entrants en ITEP de travailler une de leurs compétences les moins acquises, peut répondre aux objectifs multiples de l'enseignement en ITEP et ce, d'autant mieux que cette activité d'écriture, semble entrer en résonance avec les symptômes « Troubles du Comportement ».**

Une première hypothèse est donc déjà :

Hypothèse 1 : ce dispositif permettra d'améliorer les compétences en écriture cursive des enfants. Une analyse qualitative de leur production permettra de l'évaluer.

Avant d'aller plus loin, notons que nous n'envisageons pas, ici, l'écriture comme production d'écrit mais bien seulement l'apprentissage de l'écriture cursive. Cela ne signifie pas que conjointement ne puissent et ne doivent être travaillé en classe la production d'écrit selon le niveau d'apprentissage du code des enfants (écriture inventée, lettres ou syllabes mobiles, écriture en majuscules, dictée à l'adulte...). Mais, seulement, que compte tenu des difficultés majeures observées dans l'écriture cursive, et le simple fait de laisser une trace quelque part, nous nous limiterons ici, à envisager l'activité d'apprentissage et de copie en cursive.

PARTIE 2. L'ECRITURE ET LE SYMPTÔME

« Il est impossible d'établir des moyens ou des systèmes pédagogiques justes dans l'absolu. Toute proposition dogmatique, qui ne tient pas compte des conditions et des contraintes de l'instant t, de l'étape en cours, sera toujours fallacieuse. »

Makarenko, lettre à Gorki du 18 septembre 1934.⁷

A. L'écriture symptôme de l'école ?

Une écriture claire, lisible, dans un cahier parfaitement tenu, n'est-ce pas traditionnellement signe du bon élève ? Et inversement, une page raturée, salie, désorganisée n'est-ce pas signe d'un mauvais élève ? En tout cas, dès le CP, l'écriture devient essentielle pour l'écolier, en liaison avec son apprentissage de la langue écrite, et parce qu'elle va aussitôt lui servir lors de tous ses apprentissages. Elle devient, dès son apprentissage premier, immédiatement utilitaire dans le cadre de la classe : elle est un outil pour apprendre, pour mémoriser et trace, dans tous les domaines, de sa réflexion, de son activité. Ainsi, l'écriture est ce qu'elle doit être, un outil de communication, même si cette communication reste parfois trop limitée au cadre la classe. Les nouveaux programmes réaffirment l'importance de l'écriture cursive manuscrite. « *Faire acquérir aux élèves une écriture cursive fluide, claire, lisible, bien disposée dans la page et dans le lignage,*

⁷ Editée par Philippe Mérieu, ici : https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/MAKARENKO_GORKI.pdf

autorisant directement l'accès à la fonction sémantique de l'écriture est un des objectifs de l'école. » [EDUSCOL]. La compétence attendue en fin de cycle 2 est « copier ou transcrire, dans une écriture lisible, un texte d'une dizaine de lignes en respectant la ponctuation, l'orthographe et en soignant la présentation. » [B.O.1]. Pour y parvenir, en CP, sont préconisées des « activités permettant le perfectionnement des acquis (sûreté et vitesse) et complétant l'apprentissage non achevé à l'issue de la maternelle, après explicitations et démonstrations du professeur, avec son guidage aussi longtemps que nécessaire. »

Comment s'effectue cet apprentissage pour les élèves « ordinaires » ? On le sait, les programmes scolaires préconisent un passage des activités graphiques permettant de travailler la motricité fine, le repérage dans l'espace abstrait de la feuille, l'inscription aussi sur différents supports, des activités locomotrices qui ont aussi leur importance, à, lorsque les enfants sont prêts en GS ou « lorsqu'ils le demandent » [B.O.2], à des activités d'écriture. Ce passage entre graphisme et écriture est du point de vue de la didactique relativement délicat. Et les nouveaux programmes de 2015, mettent bien l'accent sur le fait que si ce travail initial en PS, MS est essentiel comme prérequis, il est important de distinguer entre activité graphique et activité d'écriture. « *Il faut plusieurs années aux enfants pour acquérir les multiples habiletés nécessaires à l'écriture : utiliser leur regard pour piloter leur main, utiliser de façon coordonnée les quatre articulations qui servent à tenir et guider l'instrument d'écriture (épaule, coude, poignet, doigts), contrôler les tracés, et surtout tracer volontairement des signes abstraits dont ils comprennent qu'il ne s'agit pas de dessins mais de lettres, c'est-à-dire d'éléments d'un code qui transcrit des sons. Les exercices graphiques, qui permettent de s'entraîner aux gestes moteurs, et l'écriture proprement dite sont deux choses différentes.* » [B.O.2]. Et effectivement, le « geste d'écriture », suppose des capacités motrices en amont mais se trouve relié, en aval, au système complexe du code, lui-même intégré dans une activité sémantique de communication particulière (différée), comme le montre bien le schéma de Danièle Dumont [ANNEXE 1]. Pourtant, « *moins de soixante-dix pour cent des enseignants de l'école primaire interrogés par le groupe de l'Inspection général de l'Education nationale en 2006 signalent des activités de graphisme, ce qui inclut l'apprentissage du tracé des lettres. Dans de nombreuses classes est signalée une carence en écriture tout au long de l'année.* » [LELEU-GALLAND p.18]. L'étude est un peu ancienne, mais elle me semble pouvoir appuyer cette idée : finalement ça se passe plutôt pas si mal pour les élèves ordinaires. D'autant mieux que les spécialistes estiment que trop peu de temps est parfois consacré à cet apprentissage de l'écriture. En effet, globalement les enfants parviennent à connaître la forme de toutes les lettres, et à atteindre cette compétence à la fin du cycle 2 : *copier ou transcrire, dans une écriture lisible, un texte d'une dizaine de lignes.*

L'écriture symptôme de l'école, ou du bon écolier ? On peut se demander, avant d'aller plus loin, pourquoi les programmes de 2015 conservent cette compétence **copier un texte**, qui évoque aussi, tout de même, les pupitres, les plumes sergent major, et les blouses grises, surtout à l'époque du numérique. Déjà, parce que, très loin de cette représentation traditionaliste de l'école élémentaire, les recherches récentes en sciences cognitives, et « *les données de la neuro-imagerie montrent que les mouvements jouent un rôle crucial dans la perception des objets en général et dans celle des caractères alphabétiques en particulier.*

Puisque chaque caractère est associé à un mouvement d'écriture qui lui est spécifique, on peut penser que les mouvements d'écriture manuscrite contribuent d'une façon à une autre à leur représentation et donc à leur reconnaissance. » [PIOLAT p. 51] Ainsi, il est établi que « *l'exploration haptique dans l'appréhension des lettres implique un double codage en mémoire moteur et visuel. Ce double codage permettrait alors une activation plus rapide des représentations des lettres qui se sont développées à l'aide de multiples sources d'informations. Récemment, Longcamp, Zerbato-Poudou et Velay (2005) ont montré que lorsque des enfants de 5 ans sont entraînés à tracer manuellement des lettres, leur mémorisation et par conséquent leur identification sont facilitées.* » [HILLAIRE DE BOIFERON & al] En somme, des recherches récentes montrent que travailler cette compétence qui paraît n'avoir que peu de sens en apparence, facilite l'apprentissage du principe alphabétique et de la lecture. Et ces auteurs engagent, par exemple, à prendre les plus grandes précautions dans une utilisation généralisée du clavier qui suit, par la séparation des deux mains, la séparation de l'action corporelle de la production de la trace, d'autres processus neuronaux. Ces recherches montrent également la complexité cognitive de cette tâche (corps, main, œil, sens), et le coût cognitif de l'apprentissage de son automatisation, ce que les enseignants de CP peuvent observer quotidiennement d'ailleurs à voir des élèves tirer la langue, transpirer pour former quelques mots. Après tout, il s'agit pour les enfants, en quelques mois, de refaire entre 3 et 7 ans un parcours qui a pris une dizaine de milliers d'années à l'humanité pour passer des premiers symboles pictographiques à la révolution de l'invention de l'alphabet en Phénicie vers le deuxième millénaire av. JC.

Si nous revenons à l'objectif premier de l'enseignement en ITEP, restaurer le lien avec les apprentissages, c'est bien aussi parce que l'écriture est signe de l'élève qu'elle reste essentielle à travailler avec les enfants de l'ITEP. Et nous pouvons poser une autre hypothèse à tester : **Hypothèse 2 : les enfants qui rentreront dans l'activité d'écriture auront commencé à restaurer leur posture d'élève et leur rapport aux apprentissages.** Rappelons que mes premières observations autour de cette activité d'écriture montraient deux choses : une absence de savoir (ignorance de la forme des lettres), et un rejet complet. Il s'agit donc, dans le cadre rassurant de l'U.E. de l'ITEP de permettre aux enfants de reprendre ce qui n'a pu se dérouler correctement auparavant dans leur parcours scolaire.

Cette Hypothèse 2 sera observable à l'aide des indicateurs utilisés quotidiennement dans la classe. (cf. ANNEXE 4). La cible de comportement (inventée par Emeline Thievent) qui situe de façon évolutive la « posture d'élève » sur une échelle de 1 (zone claire comportement adéquat aux apprentissages) à 11 (zone rouge, je suis complètement décentré, pour ne pas dire explosé et j'empêche le groupe de travailler) et dont un bilan quotidien est fait. Cette cible n'entraîne pas de sanction, elle est un outil de visualisation pour les enfants de leur état. Et le décompte des « activités réalisées » : un contrat pédagogique est posé aux enfants lors de chaque activité proposée. Ce contrat est variable suivant les capacités des enfants et mesure l'engagement de leur pensée.

Cette observation pourra avoir lieu sur une année entière en s'appuyant sur les relevés effectués en classe. Pendant cette année, l'année scolaire 2015-2016, des propositions d'écriture sont faites quotidiennement aux enfants. Et, si en première analyse, les résultats semblent devoir être triviaux (un enfant

qui est « sur 11 » ne va certainement pas écrire, d'ailleurs il ne sera sans doute même plus dans la classe à la fin de la séance), l'analyse de l'évolution temporelle sur une année peut l'être moins, de même, il se peut que certains refusent l'écriture alors qu'ils ont une posture d'élève et acceptent d'autres activités. Et, bien que le contraire paraisse pour le moins improbable, un enfant très agité par ailleurs qui n'entrerait que dans les activités d'écriture, il est à envisager aussi, même s'il mettrait quelque peu en défaut cette hypothèse 2.

B. Notion de dispositif pédagogique en ITEP ? Adaptation, atmosphère, ritualisation.

Que doit intégrer un dispositif pédagogique pour être applicable dans la classe du groupe des moins « élèves » de l'ITEP ? Comment le construire a-priori ? Et comment le décrire ? Qu'est-ce qui importe pour permettre aux enfants d'entrer dans une activité ?

Christiane Montandon nous apporte des éléments de réflexion dans son « essai de modélisation des dispositifs pédagogiques répondant à des besoins particuliers ». Il s'agit d'une méta-étude basée sur un recueil d'articles (dont celui de Valérie Barry) portant sur des recherches actions visant à aider des enseignants en ITEP. Elle souligne une polysémie du terme « dispositif » que le passage à l'anglais permet de lever. Dispositif dans les articles qu'elle analyse serait traduit en anglais tantôt par *arrangement* : organisation des divers éléments mobilisés dans un objectif d'apprentissage, tantôt *apparatus*, l'ensemble des méthodes et des appareils critiques requis dans une démarche réflexive de recherche ou d'adaptation, tantôt sous le terme *setting*, l'aménagement d'un cadre sécurisant et l'instauration de règles méthodologiques. Cet article propose ainsi de voir le dispositif comme une « médiation de médiations » intégrant des aspects relevant :

✓ du contexte institutionnel : l'action pédagogique s'inscrit dans l'institution et à partir de là, institue, c'est-à-dire que « *l'enseignant propose des rituels à l'enfant, qui non seulement les reçoit, les repère, mais ce faisant leur confère une signification, se les approprie et ainsi participe à leur pouvoir instituant. L'efficacité de tout dispositif pédagogique est à cette condition : les processus d'appropriation d'éléments institués se définissent comme intériorisation progressive de constituants d'une réalité externe, modifiés peu à peu pour en faire des éléments d'une réalité interne.* »

✓ du cadre ou de l'environnement : « *En privilégiant les processus, les supports symboliques, les routines conversationnelles, les moments ritualisés, l'adulte ou l'enseignant crée un climat sécurisant, par les liens intersubjectifs de réciprocité et d'anticipation qu'il procure. Il développe alors, par cette activité de tutelle, une fonction d'étayage, soit en garantissant le maintien de l'orientation, soit en fournissant des instruments psychologiques qui médiatisent le rapport de l'apprenant aux objets de connaissance.* »

Ainsi, « *sans négliger les contenus de savoir, d'enseignement et de connaissances, le dispositif pédagogique (et pas seulement didactique) est cet aménagement d'un espace d'appropriation des situations d'apprentissage, dans ses dimensions cognitive, affective et relationnelle. Il se construit progressivement, lors des tâtonnements transactionnels et dans une historicisation des relations entre les acteurs.* »

[MONTANDON]

La première adaptation pédagogique en ITEP est donc de créer ce « climat sécurisant ». Pour y parvenir, de multiples facteurs y contribuent et il ne peut effectivement se construire, que par tâtonnement, dans le temps. Il est important de noter ici, que pour cet auteur, ce principe d'adaptation en aller-retour n'est pas du tout, comme je l'avais envisagé dans mon propre cas, un choix par défaut, mais qu'il est bien aussi le garant de l'efficacité des relations entre les acteurs.

On peut également penser au multi-agenda de Dominique Bucheton, établi à partir d'observations en école ordinaire. Il se pourrait seulement qu'en ITEP, l'effort consacré à « l'atmosphère »: « *l'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun.* » [BUCHETON] devienne bien plus important dans l'agir professionnel.

Jean Oury⁸ parle lui de l'ambiance, du quotidien ou des entours. « *Il s'agit donc de définir l'ambiance, ce que j'ai appelé « les entours ». En quoi « les entours » jouent un rôle dans les tableaux morbides et même dans l'existence de tout un chacun, psychotique ou « normopathe ». Nous pouvons déjà nous référer à SPITZ, à propos de « l'hospitalisme » : s'il n'y a pas un milieu chaleureux, vivant, cela peut provoquer des retards d'évolution allant même quelquefois jusqu'à des atrophies cérébrales.* » [OURY].

Il n'est pas simple de définir tout ce qui contribue à apaiser, à rassurer, à contenir les enfants, et sans doute impossible à définir exhaustivement. L'atmosphère, les « entours » il faut y penser mais on ne sait pas toujours où cela se joue. Cela met en jeu aussi, au-delà de notre posture enseignante, quelque chose de notre propre personne.

En annexe 2, nous avons repris la liste des manifestations cliniques des Troubles du Comportement de la partie I que nous analysons comme « besoins » des enfants auxquels j'essaye d'apporter en classe des éléments de réponses, à la lumière de l'éclairage de Christine Montandon afin de créer une atmosphère plus propice aux apprentissages⁹. Un élément pourtant doit être cité ici : c'est la notion de « rituel », celle de rituel « institué », au sens où l'entend Christine Montandon (au sens de la pédagogie institutionnelle). C'est-

⁸ Psychiatre fondateur de la Clinique de la Borde, inscrit dans le courant de la psychiatrie institutionnel, et frère de Fernand Oury, instituteur à Asnières, à l'origine de la Pédagogie Institutionnelle.

⁹ Il faut mentionner ici une difficulté majeure que j'ai rencontrée à mon arrivée en ITEP. Une démarche considérant qu'il faut éviter les manifestations du Trouble peut être parfois mal comprise ou interprétée par les autres professionnels. En effet, l'accueil institutionnel, thérapeutique et éducatif considère (dans une perspective psychanalytique), le symptôme non pas comme à faire taire (et surtout pas pour être plus tranquille) mais bien à écouter et à interpréter. Le symptôme est un moyen de défense créée par le sujet. Mais des phrases donc comme : « tu essayes de faire taire le symptôme » dites par un éducateur n'aide guère l'enseignant débutant en ITEP. Il ne s'agit pas là de faire taire le symptôme, qui d'ailleurs, quoi que l'on fasse, resurgit constamment et effectivement est alors à observer. Il s'agit seulement de rassurer les enfants et d'éviter les manifestations de répétitions mortifères (et même si mon métier n'est pas d'en juger tout même assez peu significatives tant elles sont répétitives, prévisibles, et peuvent, même avec un tout petit de connaissance des enfants, être déclenchées) dans lesquels, sans ces étayages, ils peuvent indéfiniment s'enfermer. Il me faudra plusieurs mois pour le comprendre, et pour voir que c'était possible, et sans l'aide, l'exemple et le soutien d'une collègue expérimentée (Emeline Thievent) et d'autres éducateurs de l'établissement, je ne pense pas que j'y serai parvenu. Aujourd'hui cet écrit et les lectures théoriques pour le construire me permettent également de renforcer cette nouvelle certitude : il faut créer les conditions de mise en activité pédagogique, d'engagement de leur pensée, il faut tout mettre en œuvre (quitte à renoncer à une progression) pour offrir à ces enfants ces moments de calme et de restauration narcissique. C'est la condition pour, en tant qu'enseignant, contribuer à la visée soignante des ITEP. Ainsi, la classe peut devenir elle aussi soignante en permettant le travail d'élaboration psychique. Autrement dit, je ne suis pas maltraitant si mon désir est d'apprendre à écrire ou à lire à un enfant, je le serais si je l'obligeais à le faire, si je mettais en avant ses échecs et ne m'appuyait pas sur ses réussites et si je lui signifiais une déception lorsqu'il n'y parvient pas. Ensuite, une fois cette certitude établie, peut seulement se créer la discussion interprofessionnelle constructive, à partir des approches, cultures et regards différents, qui est aussi le principe du travail institutionnel.

à-dire les rituels dont les enfants s'emparent et qui vont ainsi contribuer d'une part à éviter les manifestations d'angoisse devant les changements et le nouveau, et à créer un espace de transition, de connivence, un début d'espace social qui fait rempart à l'angoisse. Bruno Egron insiste lui aussi sur l'importance de la « ritualisation » dans la prise en charge des « troubles psychiques ». *« L'aménagement spontané mais systématique de situations d'apprentissage sous forme de format (Bruner), échange hautement ritualisé défini comme une unité séquentielle du temps d'action conjointe enseignant-apprenant, ayant valeur de rite, répond à cette exigence. Cette ritualisation des liens, en quelque sorte, mérite un détour parce que fondamentale des phénomènes (attitudes des partenaires de l'échange) tributaires des formes ritualisées qui structurent l'échange. De plus, elle permet de moduler les émotions, en particulier de canaliser l'agressivité. Enfin, le rituel participe à l'activité symbolique, en proposant des signaux de base, structuration des échanges, des modalités des discours. Il peut, alors, être l'objet d'un apprentissage en prenant sens et forme dans le processus même de la rencontre. »* [EGRON p.91] Et on le voit ritualiser, le « format » est un étayage et les rituels, outre leur fonction d'apaisement, peuvent être lus aussi comme un apprentissage, un développement des capacités symboliques.

Résumons nous, le dispositif (*arrangement*) à mettre en place s'appuiera sur l'ensemble des éléments contribuant à créer les entours ou l'atmosphère propice à une réassurance et à une contenance (*setting*). Même, s'il est impossible de les définir exhaustivement. Il devra être ritualisé dans ses formats et ses modalités. Il pourra être évolutif dans le temps (*apparatus*) selon les demandes des enfants.

Etant ritualisé, et essayant de répondre aux besoins des enfants, il contribuera aussi à l'atmosphère générale de la classe. Et ainsi, on peut proposer une troisième hypothèse. **Hypothèse 3 : le dispositif mis en place contribue lui aussi, indépendamment des progrès ou non des enfants sur la compétence enseignée, à instaurer un climat de classe propice à l'apprentissage.** Cette hypothèse est liée à la l'hypothèse 2, nous la distinguons car ne s'appuie pas ici sur les indicateurs d'activités, mais sur cette description du processus de création du dispositif « atelier d'écriture » qui a eu lieu au cours de l'année scolaire 2014-2015, avant de trouver son format définitif, respectant ainsi : *« ce tâtonnement transactionnel »* dont parle Christine Montandon. Ce processus se basant sur l'adhésion des enfants à l'activité proposée. On peut avancer également nos observations : la place importante qu'a pris cet atelier au cours de sa construction a très fortement contribué à améliorer le climat de classe. Par contre on discutera la question suivante : est-ce que tous adhèrent ? Et si non, est-ce que l'adhésion d'une partie du groupe, contribuant ainsi à un meilleur climat, va permettre celle des réticents ?

C. L'écriture rencontre le symptôme

L'écriture rencontre le symptôme de deux façons. En amont, si l'on suit le schéma de Danièle Dumont [ANNEXE 1] : prérequis moteur pas acquis, et en aval : rapport au code, au sens.

L'écriture rencontre le symptôme donc déjà d'une façon a-priori évidente. Pour écrire, pour tracer des lettres sur un support, il faut être, sinon obligatoirement assis à une table¹⁰, mais du moins suffisamment calme. L'ensemble des enfants du groupe des entrants présentent avec plus ou moins d'intensité des manifestations d'agitation motrice. Main qui remue constamment, besoin irrépressible de se lever, démarche sautillante, aheurtée.

Les discussions avec la psychomotricienne de l'établissement, Patricia Coinus, m'ont sensibilisé au fait que ce problème n'est pas aussi évident qu'il y paraît. Le processus de développement sensori-moteur passe par différents stades, et une activité aussi fine et complexe que l'écriture manuscrite, n'est possible chez l'enfant que si plusieurs stades sont dépassés. La théorie du développement sensori-moteur d'André Bullinger est particulièrement intéressante : « *Le début du développement est décrit comme une élaboration instrumentale des moyens sensori-moteurs : les flux sensoriels et les postures constituent les premiers matériaux de cette élaboration représentative de l'organisme. A travers la dimension tonique et posturale, dont la régulation dépend des flux sensoriels et de l'interaction avec le milieu humain, se forme un ensemble de représentations portant sur l'organisme et ses moyens sensori-moteurs, sur les objets et sur l'espace qui les contient. Dans cette constitution, l'interaction avec le milieu humain est essentielle, elle fait du bébé un petit d'homme.* »¹¹ Donc ce pied qui continue à remuer constamment, même si l'enfant me paraît calmement assis, peut être aussi un indice qu'un stade de développement n'est pas dépassé, que des flux sensoriels sont envahissants et perturbent voire empêchent l'activité instrumentale d'ordre supérieur demandée (l'analyse fournie par un bilan psychomoteur est bien sûr beaucoup plus précise et permet d'engager un travail de remédiation). Quand on sait que l'étiologie généralement admise des Trouble du Comportement concerne aussi les premiers moments du développement, qu'il s'agit d'un déficit dans les « *interactions structurantes précoces* » [CALIN] qui ont des conséquences dans le « domaine émotionnel », « cognitif » (construction des contenants de pensées) et « corporel », on peut supposer que le développement sensori-moteur a pu être affecté également.

Les programmes officiels et les ressources fournies, insistent bien sur les prérequis nécessaires avant d'entamer l'apprentissage de l'écriture cursive. Il recommande à l'enseignant d'évaluer lors de l'écriture du prénom et la copie d'une courte phrase : la posture, la tenue du crayon, le tracé des lettres (le ductus des lettres est-il respecté ?), la liaison entre les lettres, la hauteur des lettres, la tenue de la ligne.[EDUSCOL]. Et propose des remédiations à chaque étape.

Devant les difficultés, déjà de posture, et leur incapacité à même écrire leur prénom, cette évaluation initiale (voir PARTIE 4), m'amènera à poser des indications de prise en charge par la psychomotricienne pour plusieurs enfants. En particulier, Eva. Cela amène aussi, à se poser la question des objectifs à se fixer avec chaque enfant : jusqu'où faut-il aller pour chacun dans cette activité d'écriture ? S'il est possible d'introduire de la différenciation dans le dispositif, les faire « écrire » tous ensemble mais avec une

¹⁰ après tout Victor Hugo écrivait debout, Nathalie Sarraute uniquement dans l'environnement bruyant d'un café parisien et Francis Ponge couché dans son lit ou sinon « les pieds sur la table » en précisant d'ailleurs que le souvenir de sa posture d'écolier bloquait chez lui tout processus de création poétique.

¹¹Delion, P. Hommage à André Bullinger. *Le Carnet PSY*, 188,(3), 48-49.

progression différente, certains reprenant des activités graphiques, d'autres entrant dans l'écriture, ne faut-il pas renoncer à travailler cette compétence avec certains ?

D'ailleurs nous avons dit que l'écriture était « symptôme de l'école », il ne faudrait pas oublier les énormes progrès dans l'approche des troubles de type *dys*, et une généralisation de leur prise en compte chez les enseignants en élémentaire et dans le secondaire. Les adaptations autour de ces troubles, fiches photocopées, éviter de mettre en double tâche, donner du temps supplémentaires (PAI), ou donner des moyens informatiques (PPS), sont fréquentes chez les enseignants non spécialisés. Donc, ce serait effectivement une erreur de vouloir à tout prix faire écrire mes élèves. Autrement dit, dans la nébuleuse des manifestations des Troubles du Comportement, est-ce qu'il n'y aurait pas aussi (causes ou conséquences) : des dyspraxies ?

L'écriture rencontre également le symptôme d'une autre manière que dans le « domaine corporel » : la réticence à laisser une trace. « J. est un enfant de 7-8 ans pris en charge à l'hôpital de jour. Il éprouve de la difficulté à laisser sa trace et ne peut donc ni peindre ni écrire. Pour contourner ce symptôme, l'institutrice le fait travailler avec une éponge, ou bien encore avec la buée sur les vitres. Elle lui fait aussi écrire son nom en pâte à modeler. » [EGRON p.90]. Et dans ma classe, Eva refusera pendant plusieurs mois d'écrire dans un cahier, de dessiner, de colorier, acceptera les supports effaçables avec feutre véléda mais mettra encore plusieurs mois à me laisser regarder. On trouve plusieurs explications à cela : « *écrire c'est renoncer à la jouissance immédiate des choses et s'engager de manière volontaire dans un univers de règles qui filtrent les émotions et leur donnent une forme particulière.* » [LELEU-GALLAND] On se trouve là, devant des difficultés d'ordre affectif, des difficultés aussi de l'ordre du développement psychologique du sujet.. « *Etre capable d'écrire revient à avoir commencé à intégrer sa propre division de sujet, entre désir et réalité, entre vouloir et pouvoir, entre conscient et inconscient, même si cette compréhension n'est jamais achevée. [...]* L'acte d'écrire consiste en une projection sur une feuille. La possibilité d'écriture est articulée à la constitution d'une image du corps cohérente, suffisamment unifiée : « *il est persécutoire pour un enfant de vouloir lui faire réaliser l'apprentissage de l'écriture avant qu'il ne se soit approprié symboliquement ses objets, constitué une image du corps lui permettant de se projeter sur un papier* » » [DUVAL-HERAUDET p.6].

Il n'importe pas, dans le cadre de l'action enseignante, de chercher des causes ou de diagnostiquer des dyspraxie ou dysgraphies, (d'autant moins que ces enfants n'ont pas encore appris à écrire), ni d'essayer de construire une rééducation à ces différentes causes de troubles de l'écriture. Cela sera fait aussi par les autres professionnels : psychomotricité, orthophonie, psychothérapie. Par contre, il est important d'avoir à l'esprit qu'il faudra s'adapter aux difficultés présentes. Et, peut-être, devant des difficultés trop importantes, pouvoir renoncer à cette activité. En effet, le dispositif mise en place pourrait devenir contre-productif, et rater entièrement les objectifs de restauration narcissique, de restauration du lien avec les apprentissages, s'il place chaque jour les enfants en face de difficultés insurmontables pour eux. Pour cela, le dispositif « atelier d'écriture », comme toutes les activités proposées en classe, reste une proposition. Les enfants peuvent ne pas participer, ou ne pas participer à tout l'atelier.

PARTIE 3. DESCRIPTION DU DISPOSITIF

A. Description du dispositif atelier d'écriture

Activités, supports proposées	Objectifs et Compétences travaillées
L'atelier d'écriture	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Être un temps ritualisé, débute toujours la classe ➤ Apprentissage de la forme des lettres et entraînement, réinvestissement. ➤ Travail du geste graphique
1) échauffement : conduit par le maître puis un enfant (c'est un des « métiers » : responsable de l'échauffement), qui énonce et montre les exercices d'échauffement et de relaxation des quatre articulations.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Instituer un rituel relaxant (et amusant) ➤ Créer une connivence (chaque exercice à un nom, les enfants en proposent eux-mêmes) ➤ Relaxation ➤ Travail sur la posture et la motricité fine ➤ Gérer la transition groupe éducatif/ classe
2) activités graphiques ou d'écriture sur fiche effaçable : suivi de pistes graphiques, continuation de pistes graphiques, résolution de labyrinthes, etc...	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Travail de tenue du stylo ➤ Suivi de trajectoires ➤ Maîtrise de l'impulsivité ➤ Résolution de problèmes ➤ Proposition pour contourner le symptôme « je ne laisse pas de traces »
3) « leçon » sur la forme des lettres ou geste graphique (type « guirlande ») : le maître montre au tableau et verbalise.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apprendre à suivre des trajectoires, ➤ Apprendre à « tourner » dans le bon sens ➤ Apprendre la forme des lettres
4) activités d'écriture au tableau (selon le nombre et l'état des enfants, leur permettre de se lever et de se croiser en début de classe peut être à éviter) 4) où mime avec la main des lettres travaillées.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Faire varier les supports ; ➤ Engager l'ensemble du corps pour mémoriser le geste ; ➤ Formuler le geste pour mieux le mémoriser.
5) activités d'écriture dans le cahier d'écriture refaire un modèle de syllabes, de mots, dictées, copie avec passage d'un système de lettres à un autre, liaison avec la progression d'apprentissage du code et les activités de lecture.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apprendre la forme des lettres ➤ Liaison avec l'apprentissage de la lecture.

Lors de l'année scolaire 2016-2017, pendant laquelle a lieu cette expérimentation, les séances sont en principe quotidiennes et n'enchaînent pas forcément toutes les étapes mais comprennent toujours l'échauffement, le travail sur fiche effaçable, et l'écriture dans le cahier. L'atelier dure 15 minutes. Des « contrats » différenciés sont posés à chaque enfant. Ils dépendent de leur état, et de leur avancement dans la progression qui est proposée et de leur problématique vis-à-vis de l'activité écriture. Une brique d'activité est consignée lors du bilan de fin de classe : chaque enfant doit répondre à la question : qu'as tu fais comme activité en classe aujourd'hui ? Ils comptent ensuite ces briques lors du bilan de fin de semaine. Pour avoir une brique « atelier d'écriture », il faut avoir tenu un stylo à un moment de l'atelier et montré quelque chose au maître¹². Mais ces contrats sont variables et précisés chaque jour en début d'activité. Un enfant qui refuse de participer peut choisir une activité d'autonomie mais pas trop « plaisante » sans quoi il arrêterait

¹² Mais il n'y a pas de barème a-priori. L'année précédant cette expérimentation, Eva n'a écrit que sur fiches effaçables sans montrer. Elle gagnait pourtant une brique. Elle a d'ailleurs fini par montrer puis accepter d'écrire dans le cahier mais seulement en majuscules.

l'ensemble du travail. De même, la quantité d'écriture dans le cahier est précisée. La progression est celle préconisée par Danièle Dumont (voir ANNEXE 1).

La didactique de l'écriture et les programmes indiquent : « *après explicitations et démonstrations du professeur, avec son guidage aussi longtemps que nécessaire* ». [BO1]. Il est bien évident qu'il faut montrer, non une image de la lettre toute tracé mais la trajectoire, le ductus. Il faut aussi « parler » la lettre, pendant qu'on la trace, la raconter pour que l'enfant en mémorise plus facilement son tracé. Afin de donner un exemple du « tatonnement » dont parle Christine Montandon. J'ai passé plusieurs semaines, dans l'intention de reprendre entièrement une progression d'apprentissage des lettres en cursives, à tracer et à parler les lettres sur des fiches au lignage « dys » (terre, herbe, ciel), une fiche plastifiée agrandie au tableau et les enfants avaient les mêmes sur leur table. Ils ne regardaient pas, et n'écoutaient pas. Même lorsque, fatigués ou bien disposés avec moi, ils restaient silencieux. Il n'y avait aucun progrès. En première analyse, la proposition n'avait sans doute aucun sens pour eux. Et comment pourraient-ils refaire une lettre qu'ils ne me regardaient pas tracer ? Elle restait certes au tableau, et certains la recopiaient alors, mais les ductus n'étaient pas corrects et les exercices de réinvestissement (copie, essai de dictée) montraient qu'ils ne retenaient rien. En deuxième analyse, j'avais des progrès à faire en didactique de l'écriture. Ma façon de « parler » les lettres « on part du sol, on monte jusqu'au ciel on fait une boucle » était bien trop compliquée pour leur temps d'écoute, trop abstraite et sans lien entre les lettres. Une progression a pu démarrer lorsque j'ai suivi les conseils et la progression de Danièle Dumont, sur l'aspect structurel de la forme des lettres, intégrant les ductus et les points d'attaque (voir annexe 1). Tout devenait plus clair pour eux (et comme toujours lorsque l'on fait un effort de clarté métacognitive pour les élèves : tout devenait plus clair pour moi aussi). Ils acceptaient très bien le néologisme « étrécie », pour autant qu'on présente l'activité « machine à étrécir »¹³ qui transforme une guirlande de boucle, une suite de e^{14} ou de ℓ , en suite de i donc de u . Le t est une « grande étrécie avec une barre ». Cette progression d'apprentissage de la forme des lettres ne nécessite pas d'ailleurs de lire l'ensemble des ouvrages de Danièle Dumont ou sa thèse, pour pouvoir être mise en œuvre en classe, elle est très bien expliquée par l'auteur elle-même dans les ressources d'accompagnement Eduscol et sur son site [DUMONT]. Il faut noter également qu'un langage de classe, une connivence se crée ainsi : les petites boucles, les grandes boucles, les étrécies, les ponts, les jambages, le rouleau... Un seul mot suffit pour évoquer, rappeler le tracé (et autant la forme que le mouvement, la trajectoire c'est pourquoi aussi cette présentation est aussi pertinente). Et comme il s'agit d'une « structure », les formes s'opposent et se distinguent structurellement les unes des autres (jamais de « boucles » donc dans les o), restent ensuite à travailler les variations locales, les attaches be, bi,... quant aux levers de crayon, ils sont implicites dans cette

¹³ Danièle Dumont explique par l'exemple cette structure et la progression sur une vidéo en ligne disponible sur Eduscol. Elle montre également le fonctionnement de la machine à étrécir que les enfants ont beaucoup appréciée que les fastidieuses explications de mes premières tentatives.

¹⁴ Cette police cursive n'est pas adéquate à la méthode Dumont. La petite boucle est juste une petite boucle, pourquoi compliquer ? et commence donc sur la ligne. De même le i et le u sont incorrects car asymétriques. Mais aucune police cursive disponible gratuitement ne l'est. Celle de notre page de titre non plus, bien que fournie dans les ressources Eduscol. Si bien qu'il faut faire tous les « modèles » dans les cahiers à la main.

structure : c'est en changeant le lieu d'attaque que l'on forme les « ronds » tout en tournant dans le sens de la première unité. Pas la peine donc de surcharger d'indications, qui freinent l'élan, les modèles à recopier.

Par l'utilisation de cette progression Dumont, et de son vocabulaire, par l'utilisation d'exercice répétitifs¹⁵, le dispositif de l'atelier d'écriture participe bien ainsi à « l'atmosphère » de classe. De même, l'engagement des enfants dans les « labyrinthes » proposés un peu par hasard, et les progrès considérables qu'ils ont pu se voir faire dans cette activité (cf ANNEXE 3).

Enfin, précisons que par « activités graphiques » nous entendons des « activités graphiques » préparatoires à l'écriture : par exemple faire des guirlandes de boucles mais dans le bon sens. Pour suivre les recommandations des programmes « nécessité, en grande section, de bien mettre en relation ces deux activités différentes : dessiner et écrire » [B.O.2]. Danièle Dumont précise qu'il faut faire comprendre la différence conceptuelle entre le dessin et l'écriture. En particulier, on ne « dessine pas » les lettres et on évitera les pistes graphistes sur lesquels on demande de suivre la forme de lettres. Et l'on fera toujours écrire plusieurs lettres à la fois. *« C'est en se déplaçant dans l'espace, en gérant l'espace, que le mouvement produit la forme. Cette conception de l'écriture comme étant le produit d'un mouvement qui gère l'espace pour créer des formes codifiées porteuses d'un sens non symbolique est l'essence même de la différence entre dessin et écriture. Elle permet de comprendre que dans les activités de préparation à l'écriture, il y a lieu de porter une attention toute particulière au déroulement du tracé alors que ce déroulement est libre dans le dessin. »* [DUMONT].

B. Description des autres activités d'écriture ou contribuant à son amélioration

Il faut mentionner que s'ajoute à cet atelier dont l'objectif est l'apprentissage de la forme des lettres, puis l'entraînement, des activités décrochées. Par contre, elles ne peuvent faire parti de l'évaluation des hypothèses car d'une part, elles sont moins régulières et d'autre part sont faites en dehors de la classe lors d'ateliers éducatifs. Mon intervention se limite dans ce cas à préconiser la participation de tel ou telle enfant à un atelier éducatif qui me paraissait pouvoir l'aider. On peut penser qu'elles ont contribué – mais ce n'est pas quantifiable – aux progrès des enfants.

Elles sont de deux types, les unes visant à donner du sens à l'écriture dans une perspective de communication, les autres à renforcer les habilités motrices.

Donner du sens à l'écriture, utiliser l'écriture pour communiquer :

- ✓ sorties dans la ville pour remplir un « carnet » de mot de la ville, panneau de signalisation, noms sur les boîtes à lettres, etc. au choix des enfants ;
- ✓ utilisation de la boîte à lettre de classe pour écrire au maître qui répond seulement le lendemain dans les « boîtes à lettres personnelles » : les enfants ne savent pas écrire, mais ils ont copié mes réponses, des mots relevés sur les affichages de la classe, fait des dessins que je devais deviner, puis l'un d'eux

¹⁵ Un signe : les enfants se sont mis à refaire spontanément dans des dessins en dehors de la classe certains de ces exercices le *elle* de notre page de titre, les guirlandes...

à imaginer de se faire des chèques entre eux (je n'en ai eu aucun) ce qui a permis de travailler la numération et l'écriture des prénoms et des noms ;

- ✓ utilisation de l'écriture dans le contexte des autres apprentissages, en fait une utilisation plutôt très limitée, car des aides sont souvent nécessaires pour éviter de les mettre en double tâche, y compris en numération (étiquettes Montessori par exemple pour les dictées de nombres plus fréquentes que l'ardoise). De même, les séances d'apprentissage du code, n'intègre que difficilement une phase de production d'écrit. Nous reviendrons sur ce point dans notre conclusion.

Travail sur le geste graphique et la trace, travail locomoteur

- ✓ participation des enfants ayant des difficultés à laisser des traces à des ateliers artistiques (peinture, poterie) ;
- ✓ travail sur différents supports pinceaux, etc. (avec moi) en lien avec la progression d'apprentissage des lettres voir annexe 3 ;
- ✓ participation des enfants à un atelier de remédiation animale avec un travail conséquent consistant à suivre un parcours balisé tout en tenant un animal en laisse (chien, âne) ;
- ✓ participation de l'ensemble des enfants aux activités de sport : une séquence suivre un parcours balisée a été mise en place par l'éducateur sportif.

Et puis, nous y reviendrons, pour montrer un exemple de fonctionnement institutionnel, le travail de la psychomotricienne, qui prenait en charge deux enfants de ce groupe.

C. Description des enfants et de l'expérimentation.

En septembre 2016, le groupe des « entrants » comprend six enfants. Trois d'entre eux sont entrés à l'ITEP l'année précédente Eva, Léo, Victor. Il s'agit donc de leur deuxième année à l'ITEP. En septembre 2016 aucun n'est inclus en école ordinaire. Eva le sera en cours d'année. Et trois sont effectivement « entrants » : Sébastien, Léo, Axel. Et parmi eux aussi, aucun n'est inclus en école ordinaire.

	Année de naissance	Provenance scolaire	Situation familiale	Prises en charges thérapeutiques
Eva	mai 2008	CP	Vit chez sa maman, voit son papa en visite médiatisée. Mesure d'AEMO ¹⁶ .	psychomotricité psychologue
Léo	déc 2008	CP	Vit chez ses parents.	psychologue pour un travail familial
Victor	mai 2008	CP - ULIS	Vit en Famille d'Accueil, voit ses parents en visite médiatisée.	psychomotricité orthophonie psychiatre
Axel	déc. 2009	CP	Vit avec sa maman. Sera placé en F.A. en cours d'année. Parents séparés.	psychologue (en extérieur CMPP)
Sébastien	mars 2008	CP	Vit chez son papa avec sa sœur aînée. Ne voit pas sa maman.	psychologue

¹⁶ Les Services d'Action Éducative en Milieu Ouvert (AEMO) ont pour objectif de protéger les enfants vivant dans leur milieu familial et interviennent à la demande de l'autorité administrative (le président du Conseil Général par l'intermédiaire de son service de l'Aide Sociale à l'Enfance) ou de l'autorité judiciaire (le Juge des Enfants).

Timéo	mars 2010	GS scolarisé deux heures le matin	Vit chez sa maman. Parents séparés. Voit très peu son papa.	psychomotricité
--------------	-----------	---	--	-----------------

En septembre 2016, il s'agit donc de ma deuxième rentrée à moi aussi. J'espère que les « anciens », dont certains avaient bien progressé l'année précédente, se positionneront en « anciens » et montreront l'exemple. Ma deuxième rentrée donc : j'ai encore beaucoup à apprendre. Evidemment c'est l'inverse qui se produit. Lors de leur arrivée en ITEP, les enfants sont généralement dans une angoisse massive. Les « nouveaux » crient, hurlent, Léo va se cacher dans l'établissement au moment de rentrer dans le groupe, de même pendant les « sorties » dans les bois du début d'année il peut marcher droit devant lui jusqu'à se perdre. Il ne répond jamais à son prénom, ne tourne pas même la tête. Ce n'est pas de la provocation, il semble vraiment ne pas entendre, avoir réussi à filtrer entièrement tout son d'une parole d'adulte. Les temps d'accueil en groupe complet avec l'éducateur, sont très difficiles : l'agitation des « nouveaux » fait massivement régresser les anciens qui doivent aussi affronter une image d'eux-mêmes. Axel n'hésite pas à gifler les adultes et il faut prendre garde à ce réflexe professionnel de l'enseignant de maternelle ou de cycle 2 : se pencher ou s'agenouiller pour se mettre à la hauteur d'un enfant lorsque l'on veut lui parler, à certains moments mieux vaut éviter de le faire. Sébastien se berce pendant des heures en se balançant sur sa chaise tout en marmonnant en boucle des bribes de phrases « dans les rues de marseille... », ce qui s'avérera être des paroles du chanteur *Jul*. En classe, je finirais par inventer de lui demander non « de faire moins de bruit » ou de « se taire » (marche pas) mais de « baisser le son ». Ca marchera. Un septième enfant arrivera dans le groupe en cours d'année scolaire. Il ne rentre pas dans l'expérimentation.

PARTIE 4. EVALUATION DU DISPOSITIF

A. Analyse quantitative de la participation aux ateliers d'écriture et de sa corrélation avec la posture d'élève.

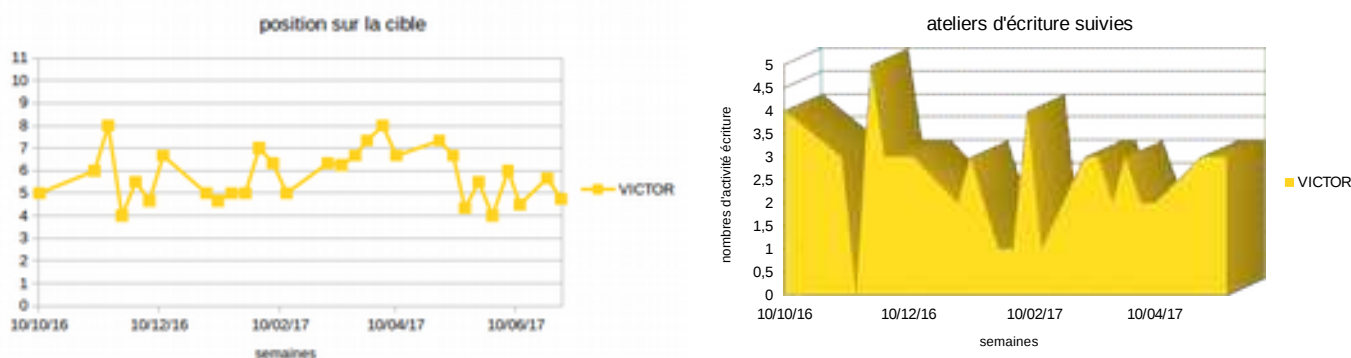
On trouvera en annexe 3 un détail sur le fonctionnement des indicateurs cible de comportement, et « briques /croix d'activité ». L'ensemble de ces données ont été compilées, semaine par semaine, sur l'année (à partir de début octobre et avec les interruptions dues aux semaines de formation ou de sorties, 30 semaines sont compilées). Pour chaque enfant, on rassemble :

AE : la participation aux ateliers d'écriture dans la semaine, un pourcentage est calculé tenant compte que le nombre maximal possible est de 5 (même si globalement, il se peut que certaines semaines un temps de classe ait eu lieu sans atelier d'écriture, ou qu'un enfant ne soit pas en classe à cause d'une prise en charge mais l'évolution ou la moyenne de ce pourcentage sur l'année donne une bonne indication de l'engagement de l'enfant dans le dispositif).

ΣA : le nombre total d'activités faites dans la semaine (il n'est pas possible d'en calculer un pourcentage de participation car le nombre d'activités proposées est variable selon les enfants et leur état et il aurait été fastidieux de le tracer à chaque fois).

C : une position sur la cible de comportement établie à partir de la moyenne des positions quotidiennes.

On peut ainsi visualiser pour ces trois variables une évolution sur l'année pour chaque enfant. Par exemple du nombre d'ateliers suivis par semaine. Ou calculer des moyennes sur l'année. De même pour la variable position sur la cible.



On donne dans le tableau suivant les valeurs moyennes obtenues sur 30 semaines.

	Moyenne de la Participation à l'atelier d'écriture (en %)	Moyenne de AE nombre d'atelier d'écriture réalisés	Moyenne de AT la participation globale aux activités proposées en classe	Moyenne de C la position sur la cible
EVA	66,9	3,34	8,8	4,48
TIMEO	27,5	1,38	5,3	5,38
VICTOR	49,7	2,48	6,7	5,78
SEBASTIEN	34,48	1,72	6,2	5,71
LEO	42	2,10	7,2	4,91
AXEL	24,1	1,34	4,7	6,46

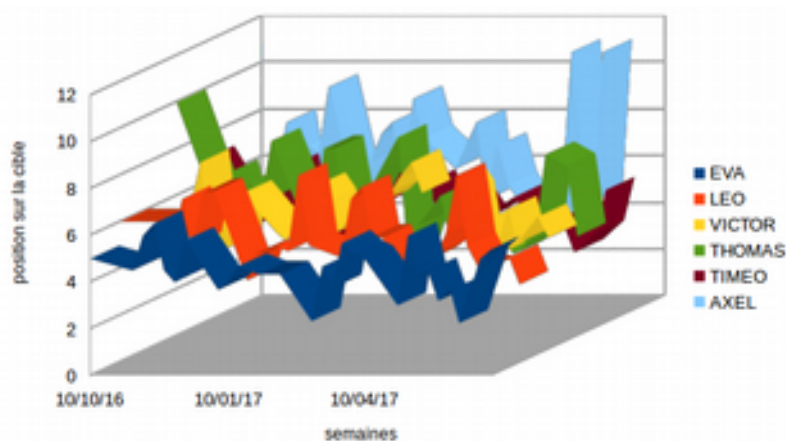
On observe donc déjà que l'ensemble des enfants rentrent dans l'activité proposée. Avec toutefois des taux de participation différents.

On observe également qu'il y a bien une certaine corrélation entre l'attitude d'élève et la participation à l'atelier d'écriture. Corrélation claire dans les cas d'Axel 24%, et de Léo 27 % de participation, et un score très élevé sur la cible pour Axel par comparaison aux autres enfants, un peu moins pour Léo. Ces deux enfants sont nouvellement entrants. Axel a d'ailleurs le taux de participation aux autres activités de classe le plus faible. A l'opposé d'Axel, Eva a les taux de participation les plus élevés à l'atelier et à toutes les autres activités et se trouve le plus près du centre de la cible. De même, Timéo qui a une participation plus faible à l'atelier d'écriture (3^o position) mais qui se détache nettement des trois « entrants » et se trouve bien situé sur la cible. Sébastien se trouve dans le cas deux autres enfants entrants avec toutefois une participation plus forte qu'eux à l'atelier et aux autres activités.

Ces premières observations Axel, Léo, Sébastien, Eva et Timéo valident notre **hypothèse 2** : les enfants les plus élevés participent le plus à l'atelier d'écriture. La nette séparation entre les deux groupes d'enfants nouvellement entrants et ceux qui sont à l'ITEP dans leur engagement dans les activités et leur positionnement d'élèves est à relever aussi : elle montre que l'accueil ITEP apporte un bénéfice.

Seul le cas de Victor est singulier. Il possède la deuxième meilleure participation à l'atelier d'écriture mais se trouve dans une position d'élève proche de celle de Léo ou de Sébastien. Et dans une participation aux activités totales proches de celle de Sébastien. Ce qui signifie que Victor ne fait pas d'autres activités que Sébastien fait lui. Il faut tenir compte ici d'un biais possible : le principe d'utilisation de la cible est de fournir aux enfants une visualisation de leur état mais c'est bien moi qui déplace les étiquettes lors des débordements et, d'une part, l'objectivité est impossible et, d'autre part, il se peut très bien que je sois plus exigeant consciemment ou non avec un enfant qu'un autre. Plus exigeant avec un « ancien » qu'avec un nouveau par exemple. Toutefois, ces données me surprennent, car elles fournissent une image assez juste des problématiques, des évolutions, ou de l'absence d'évolution des différents enfants. En particulier, on y voit se dessiner une amélioration de Sébastien qui s'est d'ailleurs nettement confirmée à la rentrée de septembre 2017. Mais Victor aime beaucoup l'écriture et la copie qu'il identifie, effectivement, à l'école. Il se positionne là dans une « posture scolaire » mais uniquement lors de cette activité. Par contre, il progresse beaucoup moins vite que les autres, en lecture et en numération. Rappelons que la « posture scolaire », au sens de Bucheton est « la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues » [BUCHETON], ou ce qu'il en suppose et donc n'essaye pas d'abord d'engager vraiment sa pensée. C'est une posture plutôt rare en ITEP, il faut bien le dire mais elle n'est que temporaire ici. Il faut noter aussi qu'il est en réussite lors de cette activité et qu'il lui est bien plus difficile d'aborder des connaissances en numération ou en lecture. Il invalide donc quelque peu notre hypothèse 2 en montrant que l'on peut être élève seulement pendant l'activité d'écriture mais ne pas avoir restauré son rapport au apprentissage, et ne pas parvenir à engager sa pensée dans d'autres activités. Ainsi, le décalage entre la compétence écriture cursive (copie) et les compétences de lecture s'est plutôt accrue dans le cas de Victor au cours de l'année. Autrement dit l'écriture risque de devenir pour lui une activité mécanique, qui ne fait peut-être pas tellement sens.

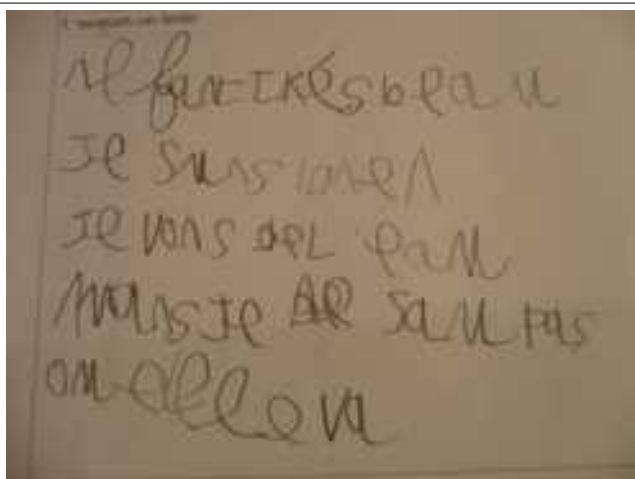
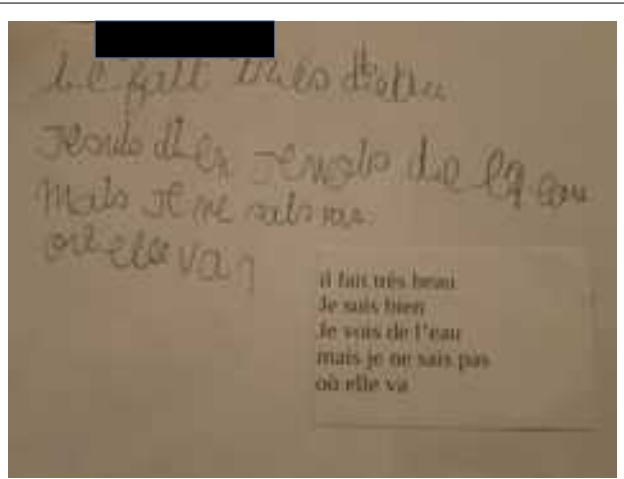
Les courbes d'évolutions temporelles sur l'année ne dessinent pas de tendances vraiment nettes. Il y a des variations assez brusques dans la participation observées chez tous les enfants. Mais on peut noter des interactions, en particulier sur la cible, il y a des « mauvaises et des bonnes semaines » avec des maxima ou des minima qui se synchronisent. L'agitation des uns gagnant très facilement les autres en ITEP.



B. Analyse qualitative des progrès des enfants

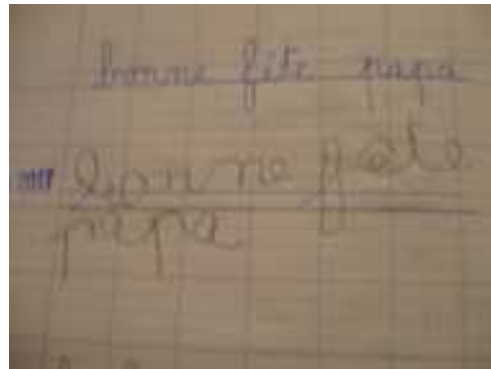
L'ensemble des enfants sont rentrés dans l'activité. Mais de façon, nous l'avons vu, variable. En particulier, les « entrants » lorsqu'ils participent à l'atelier, écrivent assez peu dans leur cahier. Avec certains, il est presque impossible de suivre une progression cohérente, tant leur engagement dans le temps est variable. En particulier **Axel, et Léo**, et ils ne progressent pas faute de pratique. Ils deviennent par contre, les champions des labyrinthes (cf. ANNEXE 3).

Eva : avant l'expérimentation elle est passé du refus entier d'écrire (en septembre 2015), à écrire seulement sur fiche véléda, en effaçant aussitôt, à écrire dans un cahier mais seulement en « bâtons ». Elle accepte de suivre la progression cursive en septembre 2016. Elle possède des difficultés majeures de repérage dans l'espace. Elle est prise en charge par la psychomotricienne. Et visiblement, malgré tous les exercices, on le voit, elle a encore des difficultés à « lier ». Mais on voit également une progression très intéressante en quelques mois : la forme des i par exemple. Toutes les formes des lettres ont été travaillées avant l'évaluation de janvier. Seule le « elle », les e, les a, y sont en cursif. A noter, les cassures de ductus dans le « elle » de janvier, qui indique que la trajectoire n'est pas suivie, les lettres sont formées (dessinées?) les unes après les autres puis attachées, ce défaut majeur a entièrement disparu sur le « elle » du mois de juin.

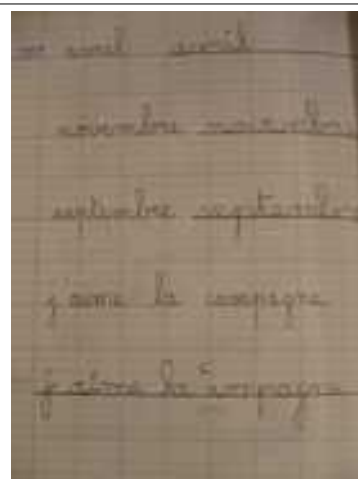
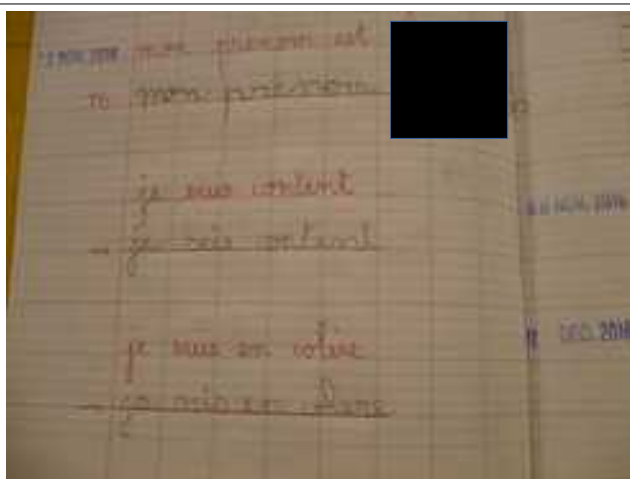
	
Janvier 2016	Juin 2016

Sébastien : en septembre 2016, refuse d'écrire son prénom, même en majuscules avec un modèle : trop long. Parviendra en juin, à savoir écrire son prénom en cursif.

Timéo : l'écriture est vraiment le sismographe de son état intérieur. Lorsqu'il est trop énervé, les lettres sont énormes et le crayon déchire la feuille. Il renonce d'ailleurs aussitôt. Sinon, il peut être performant. Et malgré une participation mitigée, et une posture (une assise) très difficile à corriger, il progresse.



Victor : il aime écrire et « s'entraîne » sans doute beaucoup en dehors de la classe (il m'explique qu'on lui donne des « lignes » à faire en punition). Bien qu'il lise très peu (mais décode tous sons et syllabes simples, toutefois l'effort de lecture lui est souvent impossible) il parvient à un ductus correct, les lettres sont bien formées et bien liées, mais il en oublie parfois, y compris la première lettre du mot « campagne ». Si en apparence, c'est le plus performant, on peut soupçonner que cette activité soit plutôt mécanique et qu'il a une stratégie d'écriture qui n'est pas du tout liée à une stratégie de lecteur.



L'hypothèse 1, l'atelier d'écriture permet de faire progresser les enfants dans la compétence copier un texte en écriture cursive, peut être validée, pour quatre enfants du groupe. Les deux autres n'ont que peu progressé dans l'apprentissage des lettres, même si sans doute beaucoup en motricité fine et suivi de trajectoire.

Plus finement, dans le cas d'Eva, même si le résultat final est loin d'être satisfaisant, on peut considérer que les progrès sont très importants puisqu'elle refusait d'écrire en cursive en septembre. D'ailleurs, malgré son âge, ne l'avait sans doute jamais expérimenté.

CONCLUSION, SUITE...

Les analyses de notre dispositif montrent que la plupart des enfants du groupe ont pu suivre, de nouveau ou pour la première fois, une progression d'apprentissage de l'écriture cursive. Ceux qui n'entrent pas dans cette progression, deux enfants nouvellement entrants dans l'ITEP lors du début de l'expérimentation, ont pu bénéficier d'activités graphiques, ayant pour visée l'écriture, et de l'atmosphère relativement calme qu'installe (en principe) en début de classe le dispositif atelier d'écriture. La participation de leurs pairs n'a pas produit d'effet entraînant suffisant. Mais l'expérience accumulée, pendant ses deux années, incite pourtant à l'optimisme. Eva a mis un an à accepter d'entrer réellement dans cet apprentissage avant d'accomplir des progrès importants en quelques mois.

Cela n'empêche pas, qu'en l'état, ce dispositif ne répond pas à tous les objectifs d'apprentissage fixés, et présente même des inconvénients didactiques importants. Nous n'avons pu que mentionner sans les décrire vraiment dans le cadre de ce mémoire, d'autres moments d'utilisation de l'écriture. Ces moments existent mais sont moins prégnants que l'atelier d'écriture car moins ritualisés. Et cet atelier, en répondant peut-être trop à ces objectifs rituels de contenance et d'apaisement, présente le risque évident de ne pas rendre premier le sens de l'écriture. Ainsi, un enfant, le plus compétent en apparence, semble pourtant construire de façon fautive son rapport à l'écrit. Il est possible que ce genre de résultat, face à l'organisation interne chaotique des enfants, puissent se produire plus ou moins fréquemment en ITEP. Cela signifie donc qu'il faut maintenant continuer le processus itératif d'adaptation, il faut continuer à construire, à perfectionner le dispositif ou à remédier à ses inconvénients pour prendre en compte cet effet.

Il me semble important d'être arrivé, un peu mieux, dans le cadre de l'écriture de ce mémoire précisément à être passé de l'angoisse... à un peu plus de méthode. En particulier, en me permettant de préciser et d'affirmer des objectifs globaux à mon action d'enseignant en ITEP et par cette tentative de pouvoir inscrire et justifier cet aspect de « bricolage » dont l'atelier d'écriture est un exemple, mais qui a lieu plus ou moins dans l'ensemble de ce que je propose aux enfants, dans des réflexions théoriques plus larges.

Il resterait également, à approfondir, une spécificité de l'accueil en ITEP d'enfants âgés de six à sept ans. Leurs troubles se manifestent de façon différente des enfants plus âgés, et leur accueil et les méthodes pédagogiques à utiliser pourraient bien être un peu différentes. Peut-être que l'accentuation des rituels dans un but de contenance, au détriment d'un travail sur le sens ou le projet qui n'est peut-être pas toujours à leur portée, est un effet du très jeune âge des enfants concernés pour qui la parole n'a souvent que peu de sens et d'efficacité. Il faut souligner que lors de mes recherches bibliographiques (certes vraiment non exhaustives) cette clinique des très jeunes enfants entrants en ITEP n'est jamais traitée en tant que telle et qu'il s'agit dans la littérature, et peut-être aussi dans la culture des ITEP, souvent d'enfants plus âgés ou d'adolescents.

Enfin, pour finir, une citation de Philippe Mérieu, extraite d'un article hommage à Fernand Oury dont la justesse et la précision m'a accompagnée et soutenue, lors de ces deux premières années en ITEP et va continuer certainement encore à le faire pour la suite de ma carrière d'enseignant : « *En fait, ce que je*

compris de l'apport de Fernand Oury – et qui s'impose aujourd'hui à moi comme absolument essentiel – c'est que la résistance de la singularité est la pierre de touche de l'entreprise pédagogique. Au point que la position qu'on prend face à cette résistance est la véritable ligne de partage : d'un côté, la tentation de la briser par la violence ou de la réduire par la séduction ; de l'autre, la véritable insurrection pédagogique qui est – et ce n'est pas le moindre des paradoxes ! – résignation à « faire avec ». En éducation, en effet, l'insurgé « fait avec », quand le conformiste décide de « faire sans » ou « à la place »... Et il ne faut pas imaginer, bien sûr, que le conformiste, c'est toujours l'adversaire ou l'incompétent, le mauvais professeur ou l'anti-pédagogue : le meilleur d'entre nous reste tenaillé par la tentation d'abolir la résistance de l'autre et de « fabriquer du bon élève », docile et calibré. Loin de ce travail difficile d'incorporation de la culture par des sujets singuliers, en des métamorphoses parfois étranges, avec des métabolismes souvent imprévus et dans des situations toujours bricolées... »¹⁷

¹⁷ http://www.meirieu.com/ARTICLES/oury_meirieu.htm

BIBLIOGRAPHIE

Textes législatifs et institutionnels

- ✓ Décret n° 2005-11 du 6 janvier 2005 fixant les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques.
- ✓ Circulaire Interministérielle N° DGAS/DGS/SD3C/SD6C/2007/194 du 14 mai 2007 relative aux instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques et à la prise en charges des enfants accueillis.
- ✓ Projet institutionnel Institut Thérapeutique, Educatif et Pédagogique Les Sources, *Janvier 2011*.
- ✓ [BO1] Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 : Annexe 1 Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2).
- ✓ [BO2] Bulletin officiel du 12 Mars 2015 : Programme d'enseignement de l'école maternelle.

Articles revues

- ✓ **BOIMARE** Serge, *Peur d'apprendre et échec scolaire*, *Enfances & Psy* 2005/3 (n° 28), p. 69-77.
- ✓ **HILLAIRE DE BOIFERON** Anne, **BARA** Florence, **GENTAZ**, Edouard, **COLE** Pascale, *Préparation à la lecture des jeunes enfants : effets de l'exploration visuo-haptique des lettres et de la perception visuelle des mouvements d'écriture*. *L'année psychologique*. 2007 vol. 107, n°4. pp. 537-564.
- ✓ **BARRY** Valérie, *Explorer la relation à l'apprentissage d'élèves scolarisés en ITEP : obstacles méthodologiques, pistes de réflexions pédagogiques*, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2014/3 (N° 67), p. 99-114.
- ✓ **MONTANDON** Christiane, *Essai de modélisation des dispositifs pédagogiques répondant à des besoins éducatifs particuliers*, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2015/4 (N° 72), p. 211-222.
- ✓ **GOULET** Claire, *Analyse de stratégies d'enseignement favorisant les apprentissages d'élèves avec troubles du comportement : de l'étayage à la responsabilisation*, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2015/4 (N° 72), p. 153-165.
- ✓ **BUCHETON** Dominique, **SOULÉ** Yves, *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, *Education et didactique*, vol 3 – n°3 octobre 2009. p.29-48.
- ✓ **OURY**, Jean. « *Transfert, multiréférentialité et vie quotidienne dans l'approche thérapeutique de la psychose* », *Cahiers de psychologie clinique*, vol. 21, no. 2, 2003, pp. 155-165.
- ✓ **DUVAL-HERAUDET**, Jeannine, *Apprendre à lire, écrire, compter*. Texte en cours de publication fourni par l'auteur. (Jeannine Duval Heraudet supervise l'Analyse de la Pratique à l'ITEP Les Sources. Cf. *L'analyse de la Pratique : à quoi ça sert*, Jeannine Duval Heraudet, Erès, oct. 2015).

Ouvrages

- ✓ **LELEU-GALLAND** Eve, *L'écriture et son apprentissage*. CRDP Académie d'Amiens, 2008
- ✓ **PIOLAT** Annie, *Ecriture approche en sciences cognitives*. Publications de l'Université de Provence, 2004.
- ✓ **EGRON**, Bruno, *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*.

Sitographie

- ✓ **CALIN**, Daniel, *Les enfants du chaos*, Juin 2008, in http://dcalin.fr/textes/enfants_du_chaos.html
- ✓ **THIEVENT**, Emeline, *Enseigner à ces élèves, c'est possible*, *Animation Pédagogique* 2014/2015, in <http://www.ac-grenoble.fr/ia26.pedagogie/spip.php?article464>
- ✓ [EDUSCOL] **Programmes 2016** et les nombreuses et très utiles ressources pédagogiques associées : <http://eduscol.education.fr>
- ✓ **DUMONT**, Danièle, <http://legestedecriture.fr/>
- ✓ **TOUBERT-DUFFORT**, Danièle, maître de conférence en psychopathologie, *Les troubles des conduites et du comportement... vers une méthodologie de réponses à l'école*. in ...document pdf très synthétique et précis trouvé en ligne mais je ne sais plus où.

ANNEXE 1 : le système de l'écriture manuscrite

L'écriture, telle qu'on la trace, est un système que l'on peut schématiser ainsi :

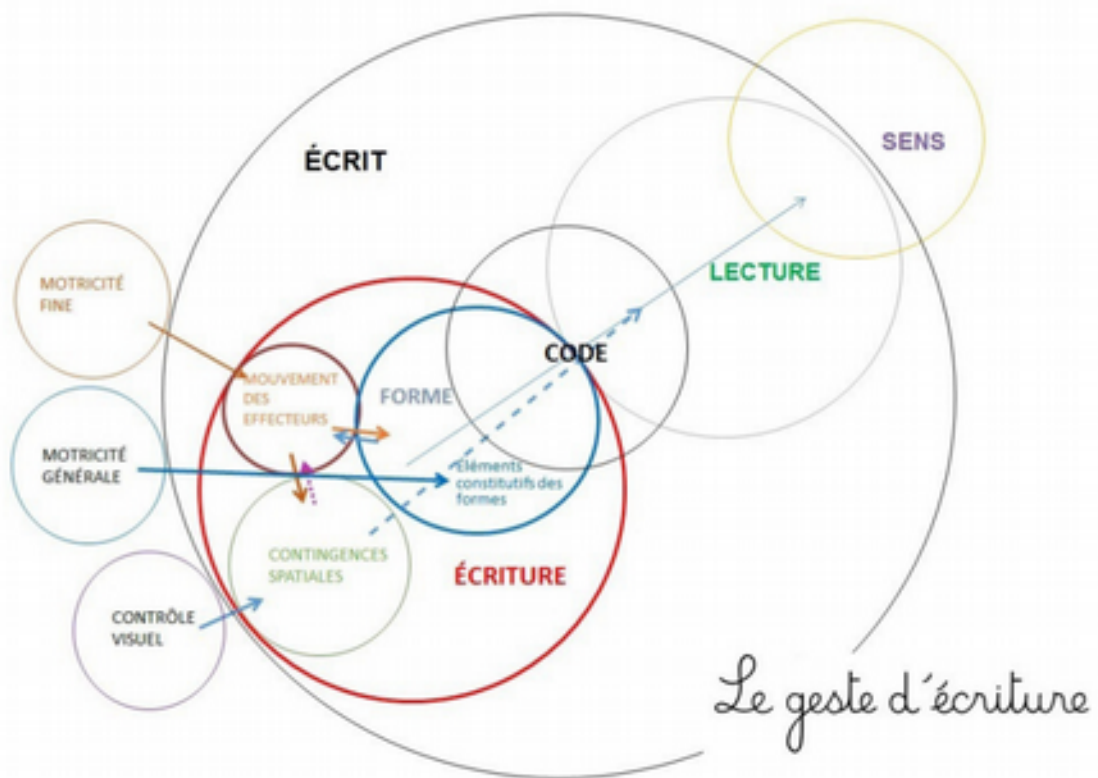
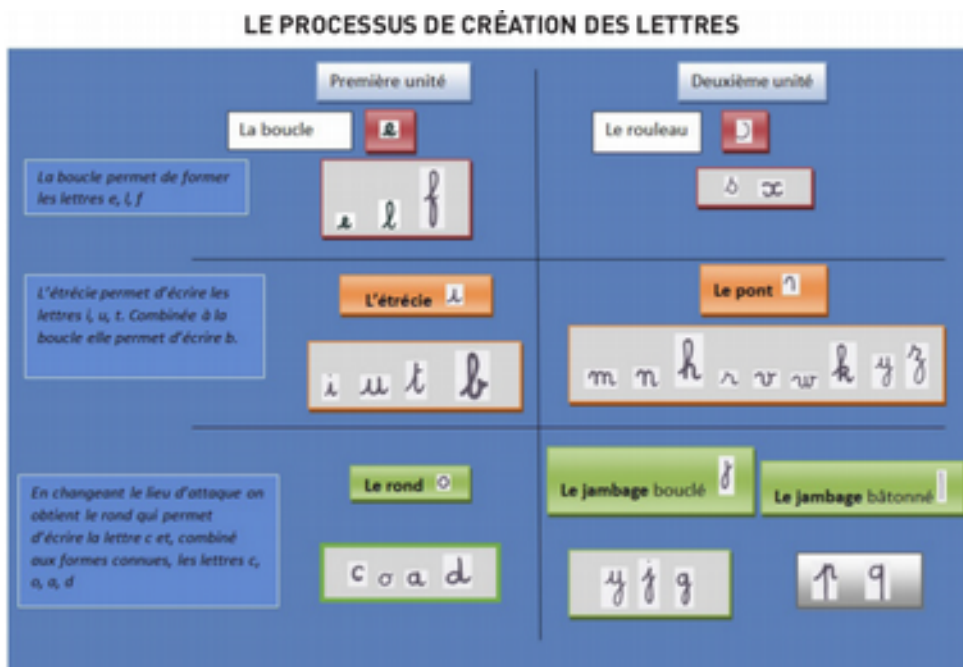


Schéma emprunté à Danièle Dumont, *Le geste d'écriture*, édition Hatier.



Description de la structure des lettres cursives par Danièle Dumont.

ANNEXE 2 : Les « entours » d'un dispositif pédagogique en ITEP : Sécuriser, rassurer, contenir pour apprendre.

Manifestations TC / besoins des enfants	Adaptation/ réponses apportées par le maître en classe	Réponses apportées avec le reste de l'institution (*)
Insécurité interne et mésestime de soi	Ritualiser les supports. Visualisation des réussites. Contrat pédagogique adapté au cas par cas posé lors de chaque activité.	Lien avec le travail éducatif.
Problématique du lien et de la relation	Médiatiser. Outils de visualisations (cible). Eviter le « je ». Féliciter ou pas du tout selon l'enfant. Distinguer personne et comportement/ personne et production.	Bilan avec les éducateurs référents qui peuvent faire tiers.
L'absence de contenance des émotions et des angoisses	Temps d'expression des émotions. Contenance globale apporté par le cadre et la mise en activité.	Apporter son regard sur les manifestations en classe en réunion d'équipe.
Rapport perturbé à l'espace-temps	Ritualiser les entrées, sorties. Organiser l'espace. Jeux <i>des châteaux</i> . Timer. Rituels de scansion du temps (phrases types). Position fixe du maître dans la classe selon les différents temps. Activités de transitions. Emploi du temps avec pictogrammes.	
Le rapport à la loi	Médiatiser. Utiliser l'outil de visualisation cible.	Réponse institutionnelle en cas de violence (non respect de la loi). Protocole de gestion de la violence (planche à clous). Intervention de la direction (exclusion) si geste grave.
Instabilité du corps et de la pensée	Créer du symbolique dans l'espace classe. Du « cadre » au sens de ligne, de bord : jeux des châteaux (chacun est dans son château, etc...). Réguler les déplacements mais les permettre. Activité de relaxation. Musique d'ambiance.	Lien avec les éducateurs : un enfant qui sort de classe pourra être pris en charge mais ne participera pas aux activités éducatives qui aurait lieu alors.

(*) il ne s'agit ici d'évoquer le travail thérapeutique et éducatif uniquement en lien avec les temps de classe et non pas, bien sûr, de décrire l'ensemble des actions thérapeutiques et éducatives.

ANNEXE 3. exemples de productions des enfants

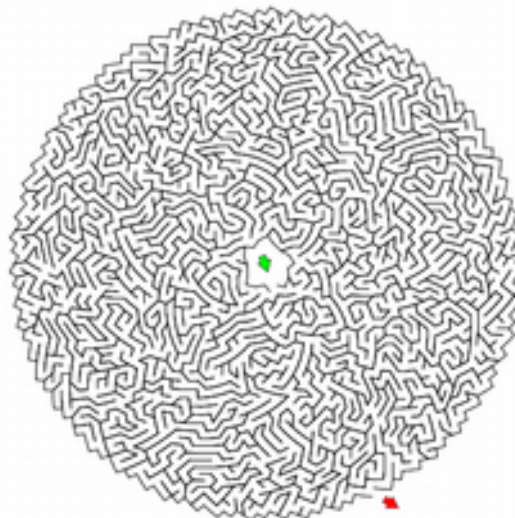


Illustration de la progression des enfants sur l'activité labyrinthe (d'abord travaillée sur fiche effaçable – on peut revenir en arrière si l'on a pris le mauvais chemin et ensuite proposée au crayon à papier, avec ou sans modèle : il faut alors anticiper la trajectoire), en quelques mois les enfants ont réussi en partant de la complexité des labyrinthes de gauche à résoudre celui de droite.



Exemples d'activités graphiques de type écriture (les dessins de cochon répondent en partie à la consigne utiliser les boucles et les ronds mais en partie seulement).



Travail de remédiation sur les boucles. La consigne n'est pas d'écrire elle, mais de faire e l l e et je tourne pour cela donc « petite boucle grande boucle grande boucle petite boucle et je continue dans le même sens. » Des guirlandes de petites boucles sont possibles si elles tournent dans le bon sens. Notons que ce n'est pas le cas en haut à gauche. A un moment de cet exercice d'entraînement et en // avec l'apprentissage du code, l'enfant reconnaît lui-même le mot qu'il a pris l'habitude d'écrire.

ANNEXE 4. indicateurs de comportement et d'activités utilisés pour l'analyse de la participation et de la posture d'élève.

LA CIBLE : Les enfants sont situés sur la cible « je me rassemble » (11 secteurs). Ils commencent chaque temps pédagogique sur 5 : « vous êtes tous sur cinq ». Lorsqu'ils ont un comportement inadapté en classe et qui dérange les autres, ils sont déplacés vers l'extérieur. A cette occasion les enfants qui n'ont pas réagis à l'agitation apporté par l'un deux sont régulièrement rapprochés (afin de signifier autant les comportements positif que de sanctionner le comportement inadapté). Des objectifs sont explicités régulièrement aux enfants : « si vous parvenez à rester assis et silencieux pendant cinq minutes d'activité vous vous rapprochez d'un secteur ».



Une position finale sur la cible de comportement et moyenne est discutée avec les enfants lors du mini bilan de fin de classe (ils sont toujours plus sévères avec eux-mêmes que moi) est reportée sur cette feuille

Cette feuille est utilisée pour le bilan de fin de semaine.

L'idée de la cible est aussi d'être une médiation, elle n'est pas mon avis ou mon humeur mais une visualisation de leur état. Elle n'est pas un système de sanction : il n'y a pas de conséquence automatique et directe à être mal placée sur la cible.

Les gestes de violence physique (pas les insultes) ne sont pas traités par la cible

mais par le protocole de gestion de la violence (planche à clous, médiations, sanctions, réparations).

Objectifs : travailler le discernement. Aider les enfants à visualiser leur état d'excitation et à mesurer leur progrès. Indiquer également le comportement adapté.

LE NOMBRE D'ACTIVITES REALISEES : des croix qui se transforment lors du bilan du vendredi en « briques » reportées sur un diagramme par période. En fin de temps pédagogiques, lors du mini-bilan, les enfants sont invités à se souvenir de ce qu'ils ont fait pour remplir ce tableau. Les attendus leur ont été explicités au fur et à mesure de la classe. Mais c'est aussi un objectif métacognitif. Ils doivent – selon leur capacité – distinguer l'activité réalisée de sa finalité et son objectif d'apprentissage. Des maths oui mais quoi en maths ? pour apprendre quoi ? Les enfants ne sortent pas de la classe tant que ce très court entretien individuel n'est pas terminé.

