

Graphisme écriture

Briquet-Duhazé Sophie

Introduction : les trois types d'activités graphiques

I. Évolution des recherches sur le graphisme et l'écriture à l'école maternelle

II. La motricité fine

1. La préhension
2. La dissociation
3. Des activités pour exercer la motricité fine

III. Le tracé graphique

1. Le tracé libre
2. Le graphisme
3. La translation gauche droite
4. Le graphisme est codé
5. La trajectoire

IV. Apprentissage du graphisme

1. Les bases nécessaires pour apprendre le graphisme et l'écriture
2. Les stades de l'écriture d'après Foy (2009)
3. La tenue du crayon
4. Des graphismes à l'écriture des lettres
5. Proposition d'étapes pour l'apprentissage d'un graphisme : l'exemple de la boucle

V. Modélisation de l'apprentissage de l'écriture d'après D. Dumont (2006)

VI. Rôle de l'enseignant et évaluer l'élève en graphisme-écriture

1. Donner des repères
2. La posture
3. Responsabiliser l'élève face à son apprentissage de l'écriture
4. Évaluation

Graphisme écriture

Bibliographie

Briquet-Duhazé Sophie

Bibliographie scientifique (ancienne et récente) :

- Ajuriaguerra J. (1964). *L'écriture de l'enfant. Tome 1 L'évolution de l'écriture et ses difficultés. Tome 2 La rééducation de l'écriture*. Delachaux et Niestlé.
- Ajuriaguerra J., Auzias M. (1960). Méthodes et techniques d'apprentissage de l'écriture. *La psychiatrie de l'enfant*, III, p. 609-717.
- Amigues R., Zerbato-Poudou M.T. (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Retz. p. 144-205.
- Auzias M. (1966). *L'apprentissage de l'écriture*. Paris : Bourrellier.
- Auzias M. et al (1977). *Écrire à 5 ans ?* Paris : PUF.
- Bara F., Morin M.F. Montesinos-Gelet I., Lavoie N. (2011). Conceptions et pratiques en psychomotricité chez des enseignants du primaire en France et au Québec. *Revue Française de Pédagogie*, 3, p. 41-56.
- Bara F., Lannuzel C. et al. (2013). Utiliser son corps pour apprendre à reconnaître et à tracer les lettres en grande section de maternelle. *ANAE*, 23, vol. 25, tome II.
- Baraud M., Bril B., Acioly-Régner N. (2018). Pratiques enseignantes pour l'apprentissage de l'écriture en grande section de maternelle et au cours préparatoire en France. *Éducation et Didactique*, 12(2), p. 73-88.
- Barré-de-Miniac C. (dir.). (1999) *Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit* – Actes du Colloque GERI.
- Berninger V.W., Vaughan K., Abbott R.D., Begay K., Coleman K.B., Curtin G., et al. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), p. 291-304.
- Besse J. M. (1992). L'écriture du prénom : apparence ou réalité d'une construction ? *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 18, p. 13-43.
- Briquet-Duhazé S. (2013). Du graphisme à l'écriture. In S. Briquet-Duhazé, A. Moal (coord.). *Enseignement-apprentissage à l'école maternelle*. Paris : L'Harmattan, p. 201-215.
- Briquet-Duhazé S. (2005). La copie du prénom en grande section : diminution de la taille des caractères. *Spirale*, 36, p. 99-108.
- Briquet-Duhazé S. (2002). L'écriture du prénom en maternelle. *La Nouvelle Revue de l'A.I.S.*, 20, p. 131-138.
- Chartrel E., Winter A. (2006). Rôle des informations visuelles dans la production de lettres cursives chez l'enfant et l'adulte. *L'Année Psychologique*, 106(1), p. 43-63.
- Christensen C.A. (2009). The critical role handwriting plays in the ability to produce high-quality written text. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley, M. Nystrand (Eds.). *The SAGE handbook of writing development*. Londres : SAGE, p. 284-299.
- Fayol M., Miret, A. (2005). Écrire, orthographier et rédiger des textes. *Psychologie française*, 50(3), p. 391-402.
- Ferreiro E., Palacio M. (1988). *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : CRDP.
- Ferreiro E. (1990). *Apprendre le lire-écrire*. Lyon : Voies Livres.
- Ferreiro E. (2002). *Culture écrite et éducation*. Paris : Retz.

- Ferreiro E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette Éducation, collection petite enfance, premiers enjeux.
- Fischer J.P. (2010). Vers une levée du mystère des écritures en miroir (des lettres majuscules) chez l'enfant : une hypothèse nouvelle. *Enfance*, 4, p. 371-386.
- Fischer J.P. (2010). Vers une levée du mystère des écritures en miroir (des chiffres) chez l'enfant. *L'Année Psychologique*, 2-110, p. 227-251.
- Fischer J.P. (2011). Nouveaux éclairages sur l'écriture en miroir des enfants de l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 175, 99-112.
- Foy M.C. (2009). *L'art d'apprendre à écrire*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Galobardes M. (2007). *Comprendre et accompagner l'élève gaucher*. Paris : Hachette.
- Graham S., Berninger V.W., Abbott R.D., Abbott S.P., Whitaker S. (1997). Role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), p. 170-182.
- Graham S. (2010). Want to improve children's writing? Don't neglect their handwriting. *American Educator*, 33(4), p. 20-40.
- Koch A.M., Fischer J.P. (2013). L'écriture en miroir chez l'enfant : une étude en moyenne section. *Psychologie et Éducation*, 1, p. 69-80.
- Labrecque A.M., Morin M.F., Montésinos-Gelet I. (2013). Quelle place est accordée à la composante graphomotrice de l'écriture dans les classes au début du primaire ? Enquête auprès d'enseignants québécois. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, 16(1), p. 104-133.
- Lurçat L. (1974). *Étude de l'acte graphique*. Paris : Mouton.
- Lurçat L. (1979). *L'activité graphique à l'école maternelle*. Paris : ESF.
- Lurçat L. (1983). Le graphisme et l'écriture chez l'enfant. *Revue Française de Pédagogie*, 5, p. 7-18.
- Lurçat L. (2004). *Pourquoi des illettrés ? : l'écriture et le langage écrit de l'enfant*. Ed du Rocher.
- Lurçat L. (2007). *Apprendre à lire en écrivant. L'écriture et le langage écrit de l'enfant*. Paris : François-Xavier de Guibert/OEIL (3^{ème} édition).
- Le Roux Y. (2004). Comment les enfants apprennent à écrire. *Enfance*, 24, p. 81-89.
- Morin M.F., Lavoie N., Montésinos-Gelet I. (2012). The effects of manuscript, cursive or manuscript/cursive styles on writing development in grade 2. *Language and literacy*, 14(1), p. 110-124.
- Noyer M. (2005). Écrire avant de savoir lire. *Enfance*, 57, p. 11-23.
- Noyer M., Baldy R. (2002). Du dessin à la lecture et à l'écriture. *Psychologie et Éducation*, 49, p. 73-88.
- Plane S. (2002). La didactique du français, témoin et acteur de l'évolution du questionnement sur l'écriture et son apprentissage. *Repères*, 26-27, p. 3-19.
- Quibel-Périnelle F. (2015). L'écriture cursive. In S. Briquet-Duhazé, A. Moal. *De la théorie à la pratique. Enseignement-apprentissage à l'école maternelle – 2*. Paris : L'Harmattan, p. 181-202.
- Rigal R. (2009). *L'éducation motrice et l'éducation psychomotrice au préscolaire et au primaire*. Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Saada-Robert M. et al (2003). Écrire pour lire dès quatre ans, didactique de l'entrée dans l'écrit. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation*, Genève, n°100.
- Zerbato-Poudou M.T. (1998). Rôle du contexte dans l'apprentissage premier de l'écriture à l'école maternelle. *Repères*, 18, p. 113-122.

- Zerbato-Poudou M.T. (2000). L'apprentissage premier de l'écriture, nouvelles conceptions In R. Amigues, M.T. Zerbato-Poudou M.T. *Comment l'enfant devient élève*. Paris : Retz, p. 133-202.
- Zerbato-Poudou M.T. (2004). À quoi servent les exercices graphiques ? *Repères*, 26-27, p. 61-71.
- Zesiger P., Deonna T., Mayor C. (2000). L'acquisition de l'écriture. *Enfance*, 3, p. 295-304.

Bibliographie pédagogique (ancienne et récente) :

- Agouridas D., Bouguennec C., Weber A. (2007). *De la trace à l'écriture*. CRDP de Créteil.
- Baron L. (1993). *Du tracé au graphisme. Guide du maître PS, MS, GS*. Paris : Magnard (fichiers élèves « graphiture » 1992).
- Berthet D. (1996). *Manuel d'apprentissage de l'écriture. Maternelle, CP*. Paris : Retz.
- Briquet-Duhazé S., Quibel-Périnelle F. (2019). *27 ateliers à l'école maternelle : programmes de 2015*. Paris : Nathan.
- Calmy G. (1989). *Espace et graphisme*. Paris : Nathan.
- ChauveL D., Lagouette I. (2005). *Du graphisme à l'écriture à l'école maternelle*. Paris : Bordas. Nouvelle édition en 2015 chez Retz.
- Christine M. (2019). *Land Art de la MS au CP*. Paris : Retz.
- CRDP de Créteil (2006). *De la trace à l'écriture. Une approche culturelle et sensorielle du graphisme. Cycles 1 et 2*.
- CRDP de Besançon (2003). *Activités graphiques à l'école maternelle*.
- D'Ignazio A., Martin J. (2018). *100 idées pour développer la psychomotricité des enfants*. Editions Tom Pouce.
- Dorner C. (2016). *Vers l'écriture*. Schiltigheim : Accès Éditions.
- Dorner C., Di Martino E. (2017). *Vers l'écriture GS : du tracé miniaturisé à l'écriture*. Schiltigheim : Accès Éditions.
- Dumont D. (2006). *Le geste d'écriture : méthode d'apprentissage cycle 1-cycle 2*. Paris : Hatier.
- Donnadiou M.P. (1994). *Le graphisme à l'école maternelle*. CRDP de Grenoble.
- *Éducation Infantile*, n°1105, déc 2008 (Du geste graphique à l'écriture) ; n°1069, avril 2005 (Écrire pour lire) ; n°1071, juin 2005 (Graphismes).
- Eduscol : ressources pour enseigner le graphisme et l'écriture (programmes de 2015).
- Ferrand M.F., Faury C. (2008). *Cheminements graphiques*. CRDP de Lyon (réédition 2009).
- Grimault E. (2010). *Ateliers graphiques*. Paris : Retz.
- Jamison Rog L. (2009). *40 mini-leçons efficaces pour enseigner l'écriture*. Montréal : Chenelière.
- Leleu-Galland E. (2008). *L'écriture et son apprentissage. Moyenne section-cycle 2*. CRDP D'Amiens.
- Louchard A. (2002). *Gribouillis, gribouillons (TPS/PS)*. Paris : Le Seuil Jeunesse.
- MEN, EDUSCOL (2015). *Ressources cycle 1 : graphisme et écriture*.
- MEN (2020). *Guide Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle*.
- Rigal R. (2009). *L'éducation motrice et l'éducation psychomotrice au préscolaire et au primaire*. Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Zerbato-Poudou M.T. (2007). *Apprendre à écrire de la PS à la GS*. Paris : Retz.
- Zerbato-Poudou M.T. (2015). *Construire le geste graphique*. Paris : Retz.

Graphisme écriture

Introduction : les différents types d'activités graphiques

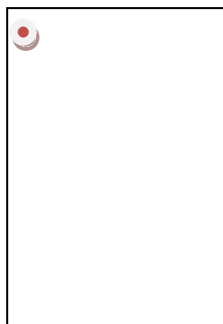
La finalité de l'apprentissage de l'écriture est de donner à l'enfant les moyens de communiquer par un code reconnaissable par tous.

Il existe trois types d'activités graphiques :

- Les activités qui répondent au code : la préparation à l'écriture et la lecture. C'est le **graphisme préparatoire à l'écriture**. C'est donc un graphisme qui **respecte le sens de lecture-écriture** (gauche-droite, retour à la ligne, de haut en bas).
- Les activités qui ne répondent pas au code mais à des consignes de l'enseignant(e), le plus souvent décoratives : **le graphisme décoratif** qui tend vers **les arts sans orientation particulière du support** et/ou des signes graphiques.
- Les activités dites de **dessin libre** qui ne répondent ni au code ni à des exigences de mise en forme, mise en œuvre ou consignes particulières. En général, c'est l'occasion pour l'enfant de s'exercer librement en reproduisant ce qu'il a appris et en expérimentant.

Dans les deux premiers cas, il est important de toujours dire aux enfants **avant de commencer, quel graphisme va être travaillé** de manière à ce qu'ils se préparent à **respecter les normes de lecture-écriture, ou pas**.

C'est pourquoi, je conseille de mettre un point en haut à gauche d'une feuille lorsqu'il s'agit du graphisme préparatoire à l'écriture. Même posée négligemment sur un bureau, l'enfant saura tout de suite la mettre dans le bon sens et saura tout de suite qu'il lui faudra respecter les conventions de l'écriture.



I. Évolution des recherches sur le graphisme et l'écriture à l'école maternelle

Ajuriaguerra et Auzias (1960) classent les exercices graphiques préparatoires à l'écriture en deux grandes catégories :

- Les exercices moteurs et sensoriels qui sont travaillés au sein des activités physiques, de l'éducation manuelle et de toutes les activités sensorielles et perceptives.
- Les exercices moteurs qui regroupent les dessins libres ou décoratifs ; les tracés libres ou dirigés allant jusqu'à l'étude des lettres.

Il est difficile encore aujourd'hui de délimiter la fin des exercices préparatoires à l'écriture et son enseignement proprement dit. Cependant, ce qui semble important, c'est l'action de l'enfant qui produit une trace (graphisme, lettre...) ; action qui est liée au rapport qu'il entretient avec son corps, sa motricité, en dehors de l'acte pur d'écriture.

Si l'acte de l'écriture s'enseigne, Auzias (1966, 1977) et Lurçat (1974, 1985) insistent sur la nécessité d'étudier **la forme** mais aussi **la trajectoire**. Tracer dans l'espace, utiliser son corps afin de développer l'action et la perception, favorisent l'appropriation de signes graphiques comme les lettres. Lurçat (1983) précise que l'anticipation du geste, l'action intentionnelle du geste... sont tout aussi importants que les aspects formels (le signe graphique ou la lettre).

Zerbato-Poudou (1998, 2000, 2004) a réalisé une analyse critique des exercices de graphisme à l'école maternelle où l'aspect « langage écrit » est très souvent absent. Sa théorie repose sur le fait que les graphismes proposés sont trop souvent éloignés de l'activité d'écriture productive et offrent donc aux élèves une représentation de la tâche peu propice au savoir, puisqu'il s'agit de

reproduire des morceaux qui mis bout à bout donneront une lettre. Pour l'auteur, relier graphisme-écriture à la production d'écrits et faire verbaliser l'enfant sont des activités nécessaires à la construction du sens des exercices proposés. Ferreiro (1990) rejetait déjà l'attention qui était portée aux caractères formels alors que l'apprentissage de l'écriture ne peut avoir lieu qu'avec la compréhension fine du système d'écriture. Son analyse porte sur les **aspects constructifs** c'est-à-dire qu'elle inscrit le développement de l'écriture dans un **processus psychogénétique** au sens où le système d'écriture construit **socialement, devient un objet de connaissance** et permet d'établir des liens entre la langue orale et les signes graphiques qui lui correspondent. L'interprétation prend appui sur ce que l'enfant a voulu interpréter et comment il y est parvenu.

Zesiger *et al.* (2000) situent vers 5-6 ans la période où l'enfant parvient à reproduire des lettres de manière systématique mais avec la persistance de grandes lettres et des irrégularités sur le plan spatial. Les auteurs précisent que cela persiste chez les élèves en difficulté d'écriture.

Saada-Robert et son équipe (2003) ont mené des expérimentations de lecture et d'écriture émergente auprès d'enfants de 4 ans (en Suisse, cette période correspondait à la première préscolarisation de l'enfant dans le canton de Genève ; l'équivalent de notre moyenne section française). Les enfants étaient donc scripteurs sans savoir écrire. Cette recherche vise à montrer que l'apprentissage de la lecture peut ne pas être première comme on le pense souvent.

Plane (2002-2003) fait une synthèse des travaux sur l'apprentissage de l'écriture et particulièrement en didactique qui paradoxalement est l'apprentissage collectif d'un acte exclusivement individuel.

Le lecteur notera qu'en recherche, l'écriture désigne souvent ce que l'enseignant nomme la « production d'écrits » plus que l'acte d'écriture. Cette information permet d'être vigilant dans la recherche d'une documentation théorique sur l'écriture. Détaillons précisément cela :

Les recherches portant sur l'apprentissage de l'écriture ont montré le lien étroit entre la graphomotricité, la production d'écrits et l'orthographe (Fayol et Miret, 2005 ; Morin *et al.*, 2012). La graphomotricité est une composante importante de l'écriture définie par Labrecque *et al.* (2013, p.106) comme étant des « *habiletés de transcription permettant au scripteur de matérialiser ses idées sur papier* ».

Apprendre à écrire mobilise beaucoup de compétences simultanées, une quinzaine (Briquet-Duhazé, 2013, p. 208) et demande beaucoup de temps. Les **liens sont bien établis entre écriture manuscrite** (cursive en France, scripte dans certains pays souvent anglophones, les deux au Québec), **production d'écrits et orthographe (voir références d'auteurs ci-après)**. Mais les capacités cognitives ont souvent pris le pas sur les capacités graphomotrices lors de l'enseignement (Morin *et al.*, 2012). Pourtant, les recherches montrent que l'aspect graphomoteur est primordial (Berninger *et al.*, 2002).

Les enfants qui dépensent **beaucoup d'énergie cognitive à contrôler les aspects graphomoteurs et orthographiques ne sont plus disponibles cognitivement pour les tâches rédactionnelles** demandant des idées, une réflexion sur l'organisation du texte...

L'automatisation de l'écriture des lettres facilite le dégagement cognitif pour les tâches de production d'écrits (Fayol, Miret, 2005).

Une recherche américaine de Graham *et al.* (1997) montre que les **compétences graphomotrices et orthographiques** tout au long du primaire (élémentaire français) **déterminent la fluidité, la qualité et la longueur de la production**

écrite. Les auteurs avancent que l'écriture manuscrite prédit la qualité des productions écrites des élèves du primaire.

Morin (2012) rappelle que Christensen (2009) a montré que si une surcharge cognitive se produisait chez l'élève pendant l'écriture à la main et brouille la production écrite, **il en va de même pour l'écriture sur ordinateur** si l'élève n'a pas automatisé la saisie sur clavier.

Morin *et al.* (2012) dévoilent dans leur recherche que **plus la vitesse d'écriture à la main est rapide, et meilleures sont l'orthographe et la production d'écrits**. Les auteurs citent d'ailleurs **Graham (2010)** qui indique que si **l'écriture manuscrite n'est pas enseignée explicitement par une pratique fréquente, celle-ci ne s'améliore pas**. Il s'agit **d'enseigner la formation des lettres** (la qualité) et non uniquement travailler la **lisibilité c'est-à-dire l'aspect**.

D'ailleurs, Morin et al. (2012) montrent que la vitesse peut s'accroître tout en gardant une bonne qualité d'écriture jusqu'au milieu du primaire, pas dans les autres niveaux supérieurs...).

Morin (2013) explique que pour écrire une lettre, le jeune enfant doit maîtriser les **dimensions motrices** (articulations poignets, doigts, épaules, coudes) et **perceptives** (associer le phonème au graphème (ici le nom de la lettre), choisir l'allographe (les différentes graphies d'une lettre)) ce qui demande une bonne représentation mentale du mouvement mais aussi de la direction, la pression...

Quels sont les éléments fondamentaux dans l'apprentissage du geste graphique pour une bonne automatisation (rapidité et lisibilité) ? D'après Rigal (2009), il y en a 4 :

- **La posture** : de la tête, du tronc, des deux bras sinon cela entraîne de la fatigue s'il y a une tension musculaire. Lurçat (1985) préconise un corps droit ou

légèrement penché en avant, les pieds à plat, les 2 avant-bras sur la table et la tête à 25-30 cm de la feuille.

- **Le support** : (au sens large : mobilier et feuille) hauteur table/chaise. Feuille décalée vers la droite ou vers la gauche selon droitier ou gaucher.

- **Tracé des lettres** : enseignement explicite et pratique des mouvements requis dans le tracé d'une lettre, l'objectif général étant d'améliorer la rapidité pour dégager de l'attention pour les activités de production d'écrits. 15/20 mn par jour avec écriture de lettres et de mots isolés et des productions d'écrits (Christensen, 2009). Concernant les pratiques enseignantes (très diverses), voir Morin (2013) et Baraud *et al.* (2018).

- **L'outil** : tenue et choix.

Enfin, les **préconisations ministérielles françaises (2020) portent sur** : l'écriture du prénom et le respect de l'ordre des lettres, écrire devant les enfants, un espace dédié à l'écriture dans la classe (guide vert p. 16), des lettres différentes, un bac à sable, des outils et feuilles, un tableau de correspondance des lettres, des textes, un ordinateur, un tableau, des affichages visibles sans effort, pas de tables face à face...

II. La motricité fine

Définition : La main est au service de l'intelligence, de la pensée. Écrire est donc un acte moteur imprégné d'intelligence et de d'affectivité, ce qui présuppose un certain degré de maturité. L'exercice des mains, des doigts en maternelle passe par la peinture, le dessin, l'enfilage des perles, les comptines, le déchirage, collage, découpage... l'ensemble facilitant l'apprentissage de l'écriture. Faire des exercices de motricité fine va contribuer à ce que l'enfant utilise de mieux en mieux ses doigts (tous comme quand on serre quelque chose, 1 quand on appuie sur un bouton, 2 quand on pince, 3 quand on tient un objet fin, 4 quand on appuie pour coller une bande), le bout des doigts, les articulations (doigts, poignet...) de manière à être le plus précis possible dans l'action et avoir choisi le geste le plus efficace. Nous allons voir que la motricité fine s'exerce dans beaucoup de domaines. L'important est que l'enseignant en dégage l'objectif précisément.

1. La préhension :

La préhension en graphisme-écriture consiste à tenir un instrument suffisamment (pour que la trace soit lisible ou pour ne pas que l'outil tombe) et sans crispation (pour ne pas faire de trous dans la feuille, par exemple). La préhension s'apprend à l'école maternelle en TPS/PS et quelquefois au-delà. Voici quelques exemples d'activités visant cet objectif d'amélioration de la préhension tout en insistant sur le fait que l'enfant doit adapter celle-ci à l'instrument saisi. Il est donc important de multiplier le choix des outils en graphisme mais aussi en arts. Il est également très intéressant de multiplier les situations où l'enfant va exercer la préhension de divers objets.

Par exemple, proposer au **coin poupées un peigne à queue et un peigne plein**, implique une **variation de la préhension** susceptible d'entraîner l'enfant à

adapter sa préhension de différents outils scripteurs : le peigne à queue se tient pleine main alors que le peigne plein se tient du bout des doigts



Pour certains enfants qui redoutent le moment du graphisme, ce détour offre l'avantage de pouvoir proposer le même apprentissage dans une situation beaucoup plus ludique et fait que les enfants conservent l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes (Briquet-Duhazé, 2009). Il est important de faire travailler l'extrémité des doigts (appelée la pulpe) en faisant suivre les contours de formes géométriques du bout des doigts ; en faisant reconnaître des objets cachés dans une boîte ; en faisant faire une boule puis un boudin en pâte à modeler... Faire travailler **la pince** dépend de l'outil que l'on propose à l'enfant : le rouleau n'y participe pas ; un gros feutre, oui.

2. La dissociation :

C'est ce qui permet de mettre en action une partie du corps sans que les autres ne bougent. En graphisme-écriture, une main écrit, l'autre maintien le support.

Il est nécessaire de bien travailler l'image mentale, la représentation notamment en demandant à l'enfant de fermer les yeux afin qu'il s'imagine écrire. Cela lui permet d'intérioriser l'acte, l'anticiper et le mémoriser.

La dissociation demande à créer l'indépendance des deux bras et des deux mains par rapport au corps. Or, chez les petits, le bras bouge dans son entier et les deux bras bougent ensemble notamment lors des activités physiques. L'enseignant(e) va donc, en premier lieu, proposer des jeux d'échauffement par exemple, où un bras sera tendu et l'autre près du corps... De même pour dissocier les deux

mains, il peut être demandé à l'enfant de tendre les deux mains et d'en ouvrir une pendant que l'autre se ferme : les comptines aident à formaliser ces exercices, de même que les marionnettes. L'hiver, le massage des doigts avant les exercices de graphisme-écriture, est une activité de dissociation. Faire des exercices courts en PS car ils demandent de l'énergie cognitive, de la concentration.

Enfiler des perles fait travailler la dissociation. Pour les PS, on proposera des grosses perles et des fils en plastique épais. Mais avant de proposer ce matériel, des abaqes et des perles seront à la disposition des enfants. En effet, dans un premier temps, tenir l'abaque d'une main et faire rentrer les perles en haut de chaque tige rigide et fixée sur le socle (c'est-à-dire ne pouvant bouger) est plus facile. La dissociation dans le cas de l'enfilage des perles sur un fil est plus complexe et donc plus proche de la dissociation en écriture. C'est ce que l'on nomme la double consigne, presque impossible à exécuter pour des petits, surtout lorsque le fil bouge.

3. Des activités pour exercer la motricité fine :

Les doigts : fermer le poing, griffer, bouger le pouce, écarter les doigts. Une main sur la table, soulever un doigt après l'autre avec l'autre main. Masser les doigts.

Faire du déchirage ou du collage n'est pas une activité en soi même si cela exerce la motricité fine. Il faut donner du sens à l'activité. Aligner des pâtes sur une ligne n'a pas de sens même si l'objectif est d'apprendre à écrire sur une ligne. Par contre, décorer de cette façon une boîte pour l'offrir à Noël ou à la fête des mères, a du sens pour l'enfant et pour l'enseignant. À ce propos toujours garder en tête l'exemple de la rédaction qui n'a aucun sens si l'on écrit uniquement pour l'enseignant et pour être évalué. Il faut d'abord apprendre à faire une rédaction et ce faisant, qu'il existe à chaque fois un destinataire vivant,

non un cahier de rédaction. Ensuite, transmettre l'objectif à l'élève qui peut être donné sous la forme d'une consigne « *je te demande d'aligner des pâtes et de les coller en suivant la ligne pour t'exercer à écrire sur une ligne* ». « *Pour cela, nous allons réaliser...* ». La pédagogie consiste ici à proposer une activité qui a du sens, fournir l'objectif à l'élève et différencier sa pédagogie (certains pourront apprendre le retour à la ligne en conservant la même activité). Varier la taille des pâtes va motiver l'enfant et lui donner la possibilité de s'exercer à plus difficile ou plus facile. Peut-on proposer cette activité en classe entière ? Souvent en graphisme écriture, la réponse est non. Quand il s'agit d'un renforcement c'est possible, mais pas lors d'un apprentissage. En effet, des enfants peuvent avoir aligné des pâtes ou des objets quelconques sans l'avoir fait dans l'ordre et le sens de lecture-écriture. L'évaluation a posteriori ne permet pas de contrôler la bonne exécution d'un geste. Des enfants écrivent le « e » dans le bon sens (pas en écriture miroir) mais en ayant commencé par la finale de la lettre.

Dès le départ, même si ce n'est pas l'objectif premier, on va apprendre à suivre le sens de lecture-écriture. Malgré tout, l'observation directe reste une bonne manière d'évaluer :

L'écriture du prénom : réflexion sur l'évaluation par l'observation directe :

QUENTIN (en moyenne section) a écrit son prénom :

Si Quentin apporte son travail, une fois terminé, je vais lui dire qu'il s'est trompé, que les lettres ne sont pas dans l'ordre.

Si j'observe Quentin écrire son prénom, je vais m'apercevoir qu'il a parfaitement respecté l'ordre des lettres de son prénom car il a écrit de la manière suivante :

Q N U E T I N

1	4	2	3	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Il a bien écrit le Q puis le U et le E et au moment d'écrire le N, il s'est aperçu qu'il avait laissé beaucoup de place entre le Q et le U, il a donc écrit le N à cet endroit !

Quentin connaît donc bien l'ordre des lettres de son prénom et a le souci de ne pas gaspiller de la place. À méditer !

Réfléchir à la taille des objets proposés : il y a une progression mais il est nécessaire aussi de proposer des objets différents afin que l'enfant s'essaie à. Si vous proposez une seule sorte de pâtes ; ils réussissent ou pas. Varier la taille c'est motiver l'enfant et lui donner la possibilité de s'exercer à plus difficile ou plus facile.

En résumé :

- Donner une activité qui a du sens.
- Donner l'objectif aux élèves.
- Différencier sa pédagogie.

Les coins jeux participent aux expériences motrices en veillant au matériel précis que l'on y met : coin cuisine, poupées, voitures...

III. Le tracé graphique

La trace qui deviendra écriture se fait d'abord avec le corps : pied trempé dans la peinture ; empreinte de la main dans le plâtre... Petit à petit, l'enseignant va varier les supports et les outils et faire verbaliser l'enfant à la fois sur son intention et sa réalisation.

1. Le tracé libre :

Il sert à s'exercer à... L'enseignant ne donne pas de consigne. L'élève éprouve le plaisir de laisser une trace, la joie de créer en ayant choisi le moment, le support, l'outil. Ce que l'enseignant vise en l'autorisant (car cela se passe en classe), c'est l'exploration des possibilités motrices de l'enfant ; l'exploration des supports et des outils.

2. Le graphisme :

Le point de départ est toujours **le travail avec le corps** afin que l'enfant puisse se créer une représentation. Si nous prenons l'exemple de la boucle, repasser ou dessiner des boucles sur une feuille ne peut être la première étape. Pourquoi ? L'adulte a tellement intégré l'écriture que certains gestes s'automatisent même si l'écriture peut s'oublier comme chez certains adultes illettrés. Lorsqu'un adulte écrit un « l » en cursive, il a intégré le fait qu'il y ait une rotation et donc un changement de sens sans que cela induise une rotation du poignet ou un déplacement du corps. Dire au petit enfant qui apprend à faire une boucle sur une feuille « *tu montes et tu tournes par-là* » peut être difficile à intégrer cognitivement car ses expériences motrices ne correspondent pas à la déclaration verbale de l'enseignant.

Ainsi, la boucle peut être réalisée en salle de jeux grâce à des cordes (voir partie suivante). Elle peut être réalisée par le geste de l'oiseau qui virevolte ; les ponts représentés par des parcours en salle de jeux. Le mouvement est d'abord intégré par le corps avant d'être à l'origine d'une trace sur une feuille.

3. La translation gauche-droite :

Elle peut s'entraîner en faisant des exercices d'étirement du bras vers la droite ; le regard suivant la main. Le regard est important en écriture. L'enseignant doit expliciter cela aux élèves lorsqu'ils commencent le graphisme. Suivre la main qui se déplace vers la droite dans un bac à sable puis suivre la main qui tient un outil sont des exercices facilitant cette translation et cette coordination. Les sens

sont sollicités : la vue, le toucher. Ce dernier va développer l'attention et la concentration mais aussi la mémorisation. Nous pouvons citer à ce propos le cas d'enfants qui mémorisent le nom d'une lettre parce qu'ils en ont fait le contour avec le doigt à partir d'un modèle en relief ; désigner une lettre sur le papier et leur faire répéter son nom n'aboutit pas forcément à sa mémorisation.

Dans la salle de jeux orientée (cerceau dans l'angle gauche), les enfants sont alignés côte à côte et sur plusieurs rangées. Le premier à gauche passe une balle à celui qui est à côté de lui et ainsi de suite. Le dernier (à droite) de la première rangée se déplace vers le 1^{er} de la seconde rangée ; ce qui permet de vivre le retour à la ligne, le sens de lecture-écriture et la translation-gauche-droite avec le corps.

4. Le graphisme est codé :

Le lien entre le langage oral et l'écriture est mal perçu par l'enfant d'où la nécessité de le faire verbaliser. Pour lui, le dessin est seulement plein d'imagination et d'affectif mais il se pose des questions sur le graphisme et l'écriture imposés par l'école, maîtrisés par les adultes. Il est nécessaire que l'enseignant explique à l'enfant ce que représente l'écriture, à quoi sert le graphisme. Certains Inspecteurs de l'Education Nationale ne manquent pas de demander à un élève de maternelle en train de reproduire des formes graphiques, ce qu'il fait. Bien souvent l'élève répond qu'il fait ce que lui a demandé la maîtresse- le maître. Le graphisme, pour l'enfant, c'est reproduire la même chose que tous les autres enfants alors que quand il dessine, même si l'enseignant a demandé de dessiner une fleur, il la dessine comme il le souhaite ! Quelle est la finalité de l'écriture ? Laisser une trace de son passage afin de communiquer, témoigner, contester, exister, ne pas être oublié...

5. La trajectoire :

Le geste de l'écriture suit un trajet précis avec des sens uniques et des sens de rotation. Si le geste n'est pas respecté dans le bon sens, l'écriture s'en trouve perturbée car les liens ne se font plus au bon endroit. L'écriture cursive se réalise vite et bien. **Chaque lettre est dotée d'une initiale, d'un corps et d'une finale.** L'itinéraire à suivre est donc précis, différent d'une lettre à une autre même s'il existe des constantes. Il faut donc à l'enfant des repères corporels, une orientation dans l'espace et une bonne latéralisation.

IV. Apprentissage du graphisme

Les modèles sur internet et autres reproductions de lettres cursives sur ordinateur ne répondent pas à la commande pédagogique de l'enseignement du graphisme et de l'écriture. En effet, proposer des lettres cursives réalisées par un ordinateur est anti-pédagogique et ne peut être un modèle pour l'enfant de GS. L'enseignant doit avoir réalisé les modèles de sa propre main et ne peut exiger de l'élève de reproduire une lettre informatique dont la reproduction en des millions d'exemplaires serait toujours identique, comme une « perfection » (encore serait-elle à discuter) inatteignable. L'écriture cursive est le propre de l'homme, non de la machine, son apprentissage revient à l'enseignant qui montrera à l'enfant comment réaliser la lettre et quelles exigences on peut attendre.

1. Les bases nécessaires pour apprendre le graphisme et l'écriture :

Leleu-Galland (2008)

Écrire est une activité physique pour les enfants mais aussi pour les étudiants se préparant au concours de professeurs des écoles qui ont quelquefois oublié

comment les lettres s'écrivent... Écrire mobilise une quinzaine de compétences, simultanées : écrire sur une ligne, entre deux lignes, respecter le retour à la ligne, la translation, la formation des lettres dans le bon sens, la hauteur des lettres, la liaison des lettres et leur trajectoire, la tenue du corps, le maintien du support, la tenue de l'outil scripteur, le rôle du regard, la distance entre le support et les yeux, un support tenu droit, la pression sur l'outil (dosée), les levers de crayons, le respect de l'espace (gauche-droite/haut-bas)...

La latéralisation est importante. Ce n'est pas uniquement la main dominante même si c'est très important. Les psychomotriciens ont eu l'idée d'étendre cela à tout le corps. Aujourd'hui, on parle donc de pied dominant, d'oreille dominante, d'œil dominant... Les antécédents permettent aussi d'expliquer certaines difficultés : ce sont des informations confidentielles comme la santé, les déménagements, les accidents, les fractures... qui peuvent perturber l'écriture.

Les exercices de graphisme sont possibles dès la petite section. Ils vont peu à peu favoriser :

- La décontraction ;
- L'acquisition du contrôle du geste ;
- Le respect de l'espace ;
- L'affinement des formes et des trajectoires.

Petite section :

- Aisance gestuelle (le bras entier bouge : grandes feuilles).
- Occuper une surface (les faire varier mais pas de petite surface) sur le plan vertical (car l'enfant est debout) sur le plan horizontal (il est assis).
- Limiter et préciser le geste dans l'espace.

- Commencer à organiser les tracés en passant de l'aléatoire à l'intentionnel.
- L'enseignant fait verbaliser ou verbalise les gestes, décrit, demande...
- Proposer de grandes feuilles car l'enfant utilise son bras entier le plus souvent.
- Proposer des feuilles qui ne soient pas uniquement blanches et rectangulaires afin que l'enfant apprenne à occuper une surface.
- Viser le contrôle du geste en mettant des obstacles sur la feuille (trous, objets à éviter...).
- Manipulation de différents outils scripteurs afin d'exercer la tenue et la pression.
- L'écriture majuscule d'imprimerie dite « écriture bâton » est autorisée (avant le passage à la cursive dès que l'enfant est prêt). C'est également l'écriture qui convient le mieux aux enfants dyspraxiques en élémentaire, car mobilisant beaucoup les verticales et les horizontales orientées dans l'espace et donc plus faciles à reproduire que les obliques par exemple.

Programmes de 2015 : « *En petite section, les exercices graphiques, en habituant les enfants à contrôler et guider leurs gestes par le regard, les entraînent à maîtriser les gestes moteurs qui seront mobilisés dans le dessin et l'écriture cursive, à prendre des repères dans l'espace de la feuille.* » [...] « *L'écriture en capitales, plus facile graphiquement, ne fait pas l'objet d'un enseignement systématique ; lorsqu'elle est pratiquée par les enfants, l'enseignant veille au respect de l'ordre des lettres et met en évidence les conséquences du respect ou non de cet ordre sur ce qui peut ensuite être lu* ». [**Commencer à écrire tout seul Un entraînement nécessaire avant de pratiquer l'écriture cursive : des exercices graphiques**]

Moyenne section :

- Contrôle de la trace.

- Oriente le geste pour produire et reproduire des formes à partir d'un répertoire de référence (cf progression).
- Varier les supports : sable (main puis outil...), pochettes plastiques.
- Petit à petit, l'enfant écrit au crayon à papier.
- Poursuite du prénom en lettres bâtons, passage à l'écriture cursive dès que l'enfant est prêt.
- Afficher la progression, ce qui permet de différencier l'apprentissage.
- Offrir aux enfants un ou plusieurs répertoires à disposition dans la classe ainsi que des outils variés et des supports feuilles différents (atelier graphisme/écriture à demeure).
- Écriture du prénom en capitales d'imprimerie et en cursive dès que l'enfant est prêt. Afin de différencier cet apprentissage, on peut proposer à quatre enfants lors de l'accueil de s'essayer à l'écriture de la première lettre de leur prénom (**ne pas les installer face à face** afin que l'imitation n'ait pas pour effet la production de lettres à l'envers).
- Commencer à réduire les formats des supports. Il est possible pour cela d'utiliser le dessin du bonhomme en plus petit (Briquet-Duhazé, 2005) sachant que la diminution du format de l'étiquette-modèle ne semble pas avoir d'incidence sur la diminution de la production du prénom chez l'enfant).
- Relier écriture et dictée à l'adulte.

Grande section :

- Varier les organisations spatiales.
- Écrire sur une ligne.
- Entre deux lignes en fin d'année.
- Remplir des espaces délimités.

- Respecter une trajectoire (oblique montante).
- Retour à la ligne.
- Agrandir, réduire une forme.
- Manier les outils d'écriture et la pression.
- Travailler sur des petits formats.
- Analyser sa production (difficulté, réussite...).
- Répéter pour acquérir des automatismes.

Programmes de 2015 : « *En moyenne et grande sections, ils s'exercent régulièrement à des tâches de motricité fine qui préparent spécifiquement à l'écriture. Ils s'entraînent également aux gestes propres à l'écriture et ils apprennent à adopter une posture confortable, à tenir de façon adaptée l'instrument d'écriture, à gérer l'espace graphique (aller de gauche à droite, maintenir un alignement...). L'enseignant varie les modèles et accorde du temps aux démonstrations qui permettent l'apprentissage de leur reproduction* ».

Les fondations nécessaires pour apprendre à écrire d'après M.C. Foy (2009)

- **Le corps** : il est nécessaire de percevoir la réalité de son propre corps. Ce que l'on appelle le **schéma corporel**. Et être en capacité de dessiner un bonhomme ; ce qui correspond à la représentation des différentes parties du corps que l'enfant apprend à nommer, à représenter, à situer dans l'espace. Il doit acquérir le fait qu'il les apprend grâce à ses cinq sens. **L'état de santé du corps** est important. Une mauvaise **vue**, une **audition** défectueuse (on ne peut faire le lien entre ce que l'on entend et ce que l'on écrit), ont des répercussions sur les apprentissages fondamentaux comme l'écriture, la lecture et le langage oral. D'autre part, **le degré de maturation neuromotrice** est également important : l'enfant doit être à l'aise avec son corps lorsqu'il entreprend une action motrice quelle qu'elle soit. Une bonne vue et une bonne audition sont des atouts

importants. L'enfant est-il à l'aise avec son corps lorsqu'il marche, s'assied, court, attrape, boit, mange... Est-il gaucher ou droitier ?

La **proprioception** est notre 6^{ème} sens grâce auquel nous pouvons reconnaître à tout moment les positions des différentes parties de notre corps même les yeux fermés (savoir qu'un de nos bras est tendu à l'avant, par exemple).

L'espace et le temps : Maîtriser l'orientation dans l'espace feuille est nécessaire pour écrire en respectant les normes (haut vers le bas, gauche vers la droite) même si la feuille est sur un plan horizontal. Dans ce cas, le haut et le bas existent quand même mais il est vrai qu'en maternelle passer d'un plan à l'autre (dessiner au coin peinture et écrire sur une feuille posée sur une table) peut aider ou perturber le repérage. Lorsqu'il écrit, l'enfant peut observer l'enfant assis en face de lui, qui écrit également et percevoir, croire, que la gauche et la droite sont inversées. L'écriture demande le passage d'un espace en 3 dimensions à un espace en 2 dimensions.

La structuration du temps est également importante car il s'agit d'apprendre à maîtriser le geste dans le temps, les liaisons, appréhender le temps nécessaire à l'écriture...

2. Les stades d'écriture d'après Foy (2009) :

L'écriture suit une courbe de croissance comme celle du développement physiologique qui figure sur le carnet de santé. On observe des stades qui se succèdent et on ne peut en « manquer » un.

Les stades :

- 1) **Vers 3-4 ans**, l'enfant fait à l'école maternelle des exercices graphiques qui favorisent sa motricité fine : peinture, collage, découpage, dessin, enfilage de perles... Il y a de grandes disparités entre les enfants mais ce n'est pas pathologique. Il est nécessaire d'examiner les tracés, leurs

différences, la mise en page, la qualité du trait (fin, tremblant...), la pression, l'occupation de l'espace feuille, l'orientation des tracés...

- 2) **Entre 5 et 7 ans**, l'enfant apprend le tracé de chaque lettre et les liaisons entre les lettres (toute la difficulté de l'écriture cursive). Le crayon à papier permet les essais-erreurs. Les pays anglo-saxons privilégient le script.
- 3) **Vers 7-8 ans, stade pré-calligraphique (CE1-CE2)**. Souvent les filles sont plus en avance que les garçons en écriture. Le trait est encore maladroit mais le mouvement cursif est atteint ; les liaisons sont en place.
- 4) **Vers 9-10 ans, stade calligraphique (CM1-CM2)**. L'écriture est en place, les formes, les proportions sont respectées. Les pauses graphiques comprises. On appelle « *pauses graphiques le lever du crayon qui se situe naturellement avant ou après certaines lettres et qui apporte une respiration à l'écriture par la détente musculaire qu'elle suscite.* » (Foy, 2009, p. 68).

À partir de là, l'écriture va se personnaliser mais il faut, pour cela, que la structure de base soit bien en place. Si l'écriture au stade calligraphique ne peut être atteinte, elle peut se déstructurer rapidement avant l'adolescence et montre un individu qui souffre, d'après l'auteure.

3. La tenue du crayon :

L'index : de manière naturelle et sans être dans une action d'écriture, tous les dessins sur le sable se font avec l'index. Tremper son doigt dans la casserole de chocolat fondu, lorsque l'on fait un gâteau, se fait également avec l'index. L'index est l'organe scripteur (Dumont, 2006, p. 42). Il a une mobilité que les autres doigts n'ont pas.

Le pouce : il est éloigné et peut effectuer des rotations. Il aide à former la pince avec les autres doigts. La pince pouce/index n'a pas assez de force. La pince

s'effectue entre le pouce et le côté de la dernière articulation du majeur (pas à l'extrémité), ce qui permet un maintien solide. L'index est mobile au-dessus.

Testez votre propre tenue de crayon.

L'index guide le crayon, en lui faisant suivre le trajet, comme lorsque l'on écrit dans le sable, avec l'index seulement. D'un point de vue langagier, on emploiera « *tenir le crayon* » et non « *pincer* » qui indique une action violente et prohibée.

Quand le crayon n'est pas tenu solidement, l'écriture ne progresse pas (manque de fermeté).

4. Des graphismes à l'écriture des lettres :

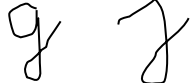





Pour D. Dumont (2006), les formes de base du graphisme sont :

- la boucle 
- le pont 

Deux formes dérivées de la boucle (variantes de ces formes de base) :




- la coupe 
- le rond 

Les formes secondaires :

- les jambages bouclés horaires 
- le jambage bouclé du  est antihoraire
- le  est réellement constitué d'une boucle à l'envers (les précédentes suivent une ligne 
- les jambages bâtonnés du  et du 

Les formes spécifiques :

Ce sont les formes spécialisées dans l'écriture d'une seule lettre. Deux catégories :

- les formes spécifiques intégrées : 
- les formes spécifiques annexes : la barre du , le . du , le tréma, la cédille, les accents.

Concernant les lettres, Dumont estime que :

- a, c, d, o, q + x ont une forme arrondie soit 27 %.
- b, e, f, h, k, l sont en forme de boucle soit 23 %.
- i, t, u, v, w, y sont en forme de coupe (coupe à fruits) soit 23 %.
- j, g, y boucle à l'envers soit 11,54 %.
- m, n, p, h, r ont une forme de pont soit 19,23 %.
- s, z échappent au classement soit 7,69 %.

Beaucoup de lettres ont un tracé antihoraire et si l'on examine l'attaque ou le corps ou la finale, toutes les lettres ont un tracé antihoraire.

La boucle est la première forme de base de l'écriture car elle peut être étirée en hauteur et en largeur mais le tracé demeure le même pour produire deux lettres
e l

5. Proposition d'étapes pour l'apprentissage d'un graphisme : **l'exemple de la boucle : S. Briquet-Duhazé, 2013.**

Voir blog Enseigner apprendre à l'école maternelle : progressions PS-MS-GS plus documents divers de graphisme et d'écriture : modèles de lettres, formation des lettres, les graphismes à apprendre pour écrire...

1. Donner l'objectif aux élèves : « *nous allons apprendre à faire des boucles afin de savoir écrire les lettres suivantes : b, e, f, g, h, j, k, l. Certaines boucles montent d'autres descendent* ». S'appuyer sur les prénoms des élèves.
2. Évaluer les élèves sur des grandes feuilles en leur proposant de faire des boucles. Bien insister sur l'arrêt et la reprise afin de vérifier les levers de crayon nécessaires à l'écriture de « *le lapin* » par exemple. Certains élèves maîtrisent parfaitement l'enchaînement des boucles mais sont incapables de les reprendre après un arrêt momentané. Nous considérons que le geste n'est pas complètement automatisé. D'autres feront des vagues, quand d'autres encore auront une maîtrise parfaite du geste. Trois groupes se dessinent le plus

souvent : le premier qui doit apprendre le geste requiert toute l'attention de l'enseignant. Le second a besoin d'automatiser sous surveillance partielle. Le troisième peut commencer à apprendre des lettres, des mots... utilisant la boucle.

3. Disposer des cordes de différentes longueurs dans la salle de jeux en reproduisant des boucles. Attention, nous sommes en graphisme-écriture, la salle de jeux doit donc être orientée comme une feuille (haut-bas, gauche-droite). Placer un cerceau rouge indiquant le haut à gauche (utiliser ce même symbole sur les feuilles de façon à ce que l'enfant la prenne toujours dans le bon sens et y soit attentif). Entraînement en salle de jeux en marchant sur des boucles en corde. Comme les boucles sont de différentes hauteurs, cela permet les rotations des élèves et le travail en pédagogie différenciée (même consigne, même objectif mais pas les mêmes supports : pas de lassitude, prise en compte des différences, réalisation de progrès grâce au « s'essayer à »). Les élèves travaillent les boucles avec l'ensemble du corps.

4. S'entraîner dans des bacs à sable, à semoule (fine pour gâteaux) ... D'abord avec le doigt afin de garder le contact direct du corps, puis avec un outil (bâtons de bois, vieux feutres...). Effacer, recommencer. Des formes évidées seront proposées, des règles pour écrire sur une ligne, retour à la ligne... Atelier à disposition permanente (voir blog, modèles évidés à poser sur le sable afin de faire le tracé).

5. S'entraîner sur des feuilles de formats différents avec des outils différents.

V. Modélisation de l'apprentissage de l'écriture d'après D. Dumont (2006)

L'acquisition de compétences techniques de l'acte d'écriture est du domaine de l'école maternelle.

L'acquisition de compétences techniques est l'objectif de l'ouvrage de D. Dumont afin que l'enfant soit libéré de ces contraintes au CP et puisse produire du texte.

L'idée de la méthode repose sur la construction par l'enfant, des outils dont il aura besoin pour réaliser l'écriture de façon automatisée. Cela évite de lui imposer cette performance sans qu'il en ait réellement les moyens.

p. 9 : *« Il s'agit donc d'inscrire dans l'inconscient cognitif l'ensemble des compétences à acquérir, autrement dit de montrer les automatismes du geste d'écriture, plutôt que de focaliser l'attention de l'enfant sur le détail de la trajectoire de chaque lettre isolément, ce qui risquerait d'être ensuite un handicap pour passer de l'acte de réalisation de la trace écrite à la perception du sens de l'écrit au fur et à mesure de son déroulement ».*

Une modélisation vise une finalité. Elle part de compétences de base visant un objectif à acquérir pour écrire correctement, soit atteindre la finalité. Cette modélisation donne le schéma de la mise en place des automatismes qui installeront le geste d'écriture dans l'inconscient cognitif.

L'auteur préconise que l'enseignement de l'écriture se réfère à la modélisation de l'automatisme du geste d'écriture. Cela est différent du répertoire de graphismes ou de lettres à reproduire. Il s'agit de préparer au geste d'écriture soit mettre en place les gestes neuronaux en œuvre dans l'acte d'écriture.

- Toujours veiller à bien acquérir une compétence avant de passer à la suivante.
- Choix de la main scriptrice.
- Repérage dans l'espace.
- Être latéralisé : savoir se repérer par rapport à son schéma corporel et en même temps, se repérer dans l'espace graphique.

Bien que la réalisation des formes soit préparée par la gestion dynamique de l'espace, en même temps que la façon de les mettre en place par la gestion statique de l'espace graphique, les formes ne seront réalisées que lorsque cette compétence de mise en place sera acquise : soit savoir comment déposer correctement les formes sur le papier avant de la faire.

La gestion statique de l'espace graphique requiert le développement de compétences visuo-spatiales et auditives. p. 15 « *C'est en développant les compétences nécessaires à la réussite de la gestion dynamique de l'espace graphique que l'enfant apprend à créer les formes de l'écriture et à assurer leur fluidité.* » Ces formes apparaissent fin PS, courant MS et début GS.

VI. Rôle de l'enseignant et évaluer l'élève en graphisme-écriture

1. Donner des repères

Règles de base :

- *Commencer la lettre au bon endroit :*

b (en bas à gauche) ; a (en haut mais légèrement à droite et non au milieu).

- *Ne pas lever le crayon durant son tracé*, sauf pour certaines lettres i, j, t, x (voir fiches sur le blog sur les levers de crayon).

- *Orienter le tracé des lettres dans le bon sens à l'aide des flèches.*

- *Éviter le trait avant les lettres : a, d, g, q, c, o.* Cela induit des erreurs quant à l'orientation du tracé de ces lettres. Ce sont des reliquats de l'écriture anglaise et de l'utilisation du porte-plume. Cela ralentit également l'écriture car il y a un trait supplémentaire avant la lettre et donc un lever de crayon. Mais quand on a appris comme cela, difficile de s'en défaire !

- *prendre appui sur la ligne verticale* pour beaucoup de lettres afin d'éviter qu'elles ne « s'écroulent ». Les enseignants ont, au fil des années, utilisé de moins en moins les lignes verticales pour adosser les lettres.

2. **La posture :**

- *Le crayon à papier en début d'apprentissage* (visuel peu engageant avec le stylo quand il y a des ratés, non effaçables voire sales).

- *Pour les gauchers*, décaler le cahier vers la gauche ou l'incliner très légèrement sur la droite. Le stylo-plume est recommandé pour les gauchers afin d'éviter les « *dysgraphies instrumentales* » c'est-à-dire dues à des erreurs liées au contexte d'écriture : positions, instruments, cahiers.

3. **Responsabiliser l'élève face à son apprentissage de l'écriture :**

- *La motivation par la répétition et l'amélioration des performances et la valorisation des réussites.* Faire une fois ne procure pas cela et fait naître l'injustice entre les enfants : ceux qui y arrivent du premier coup et ceux qui échouent toujours du premier coup. Ils ne sauront jamais qu'ils auraient pu réussir la deuxième ou la troisième.

4. Évaluation

A. La posture

- Détente des épaules et de avant-bras.
- Poignets en appui.
- Position et stabilité de la main qui écrit.
- La pince (3 doigts).
- Jambes non croisées.
- Dos droit, légèrement penché vers l'avant.
- Vérifier la hauteur de la table, de la chaise...

B. Mouvement de translation gauche-droite

- Le déplacement est-il dans le bon sens ?
- Écriture miroir.
- Suivi de la ligne horizontale (l'écriture monte-t-elle, descend-elle ?).
- Proportion des graphismes et/ou des lettres.
- Retour à la ligne.

C. Étude des signes graphiques ou lettres

- Le point de départ.
- Le sens du tracé.
- Avec ou sans modèle.

- Évaluer les lettres à partir du rond.
- Évaluer les lettres avec des verticales. Montantes, descendantes.
- Évaluer les lettres sans lever de crayon (f), avec (t).
- Le point d'arrivée.

D. Observer les levers de crayons.

E. Observer l'enchaînement des graphismes (les boucles avec arrêt). Le stop reprise : par exemple lors d'un enchaînement de boucles dire « stop » et observer si les boucles sont correctes au moment de la reprise. Dans le cas contraire, cela veut dire que le geste n'est pas automatisé lorsqu'il y a un lever de crayon (il l'est sans lever de crayon).

F. Observer les proportions.

G. Observer les espacements entre les mots.

H. La mise en page.

I. La pression de l'outil.

J. La vitesse.