



HAL
open science

L'écriture : un espace d'expression, une expression de l'espace

Mathilde Laborde

► **To cite this version:**

Mathilde Laborde. L'écriture : un espace d'expression, une expression de l'espace. Médecine humaine et pathologie. 2014. dumas-01018353

HAL Id: dumas-01018353

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01018353>

Submitted on 4 Oct 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DE BORDEAUX

Institut de formation en Psychomotricité

Mémoire pour l'obtention
du Diplôme d'Etat de Psychomotricien

L'écriture : Un espace d'expression, une expression de l'espace.

Quand un travail psychomoteur sur la revalorisation des espaces psychiques et corporels joue un rôle sur l'écriture

LABORDE Mathilde

Née le 31 Décembre 1991 à Orléans (45)

Juin 2014

Remerciements

Je tiens à remercier mes maitres de stages qui m'ont accompagné durant cette année, et qui ont su me proposer des stages complémentaires pour me former à ma future profession, tout en m'enrichissant de leurs pratiques et savoirs.

Je remercie tout particulièrement mon maitre de mémoire, pour m'avoir aidé et soutenu durant l'écriture de celui-ci.

Puis je remercie mon entourage qui m'a soutenu durant cette période, ainsi que cette promotion si « spéciale » à laquelle j'appartiens depuis ces trois ans de formation.

Sommaire

Introduction	1
CHAPITRE 1 : Un espace d'expression	
I. Ecriture – Généralités.....	4
A. Définitions	4
1. Définition de l'écriture pour Maxime et Franck.....	4
2. Définition générale de l'écriture	5
B. Fonctions de l'écriture.....	7
1. La fonction instrumentale : « Rester »	7
2. La fonction relationnelle de l'écriture : « Communiquer »	8
3. La fonction de représentation personnelle : « Exprimer ».....	9
II. De la naissance de l'écriture à nos jours.....	10
A. La première trace non volontaire.....	10
B. La trace prend sens à postériori.....	11
C. L'avènement de l'écriture	11
1. Du signe au symbole.....	12
2. Un code conventionnel pour communiquer ensemble	13
3. Evolution de l'outil scripteur	14
4. Evolution du support scripteur	16
III. Le développement du dessin chez l'enfant.....	17
A. La première trace non volontaire.....	17
B. De la trace au tracé.....	17
C. La trace prend sens à postériori.....	19
D. Une volonté de « re-présenter » quelque chose.....	20
1. Le stade du « réalisme manqué » : de quatre à cinq ans	20
2. Le stade du « Réalisme intellectuel » : de sept à neuf ans	22
3. Le stade du « Réalisme visuel » : à neuf ans.....	22
IV. L'écriture en tant que prolongement du dessin chez l'enfant.....	23
A. L'apprentissage des formes géométriques	23
1. De l'acquisition du trait vertical et horizontal	23
2. ... A l'acquisition des formes géométriques	24

B.	La ressemblance avec les lignes d'écriture	25
	1. Les formes pré-scripturales	25
	2. L'apprentissage des lettres de l'alphabet.....	26
	3. L'écriture se « lie »	27
V.	Une expression de soi à travers la forme de son écrit	27
A.	Malgré une codification de l'écriture	28
	1. Une utilisation adéquate de l'outil scripteur	28
	2. Une maîtrise gestuelle	28
	3. Une posture adaptée	29
	4. Une maîtrise de l'espace donné	30
B.	... L'écriture possède une dimension esthétique	30
C.	... Qui reste un espace personnel, propre à chaque individu.....	31
	1. Une variabilité interindividuelle	31
	2. Une variabilité chez un même individu.....	32
VI.	Une expression de soi à travers le fond de son écrit	34

CHAPITRE 2 : Une expression de l'espace

I.	L'écriture ou la mise en jeu d'un espace relationnel	37
A.	Le corps pensable à travers l'autre	37
B.	Processus de séparation et d'individuation	38
	1. La « Dépendance absolue » : symbiose entre la mère et son enfant	39
	2. La « Dépendance relative » : Vers une défusion.....	39
	3. « L'indépendance » : Une individuation	40
C.	La mise en place de l'identité chez l'individu.....	41
II.	L'écriture ou la mise en jeu d'un espace psycho-cognitif.....	43
A.	L'appropriation d'un code : lecture/écriture.....	43
B.	La mise en lien des acquis : la mémoire	44
C.	Une maîtrise du sens : l'attention/inhibition.....	45

III. L'écriture ou la mise en jeu d'un espace psychomoteur	46
A. L'intérêt d'un travail psychomoteur autour de l'espace postural	46
1. L'utilisation de l'accordage tonique dans la relation	46
2. La prise de conscience de l'axe postural.....	48
3. Notions de proxémie et de kinésie.....	49
B. Une réduction de l'espace locomoteur à l'espace graphique	52
C. L'intérêt d'un travail psychomoteur autour de l'espace gestuel.....	53
1. Du grasping à la prise tri-digitale	53
2. L'inhibition motrice.....	55
3. Les coordinations bi-manuelles et oculo-manuelles.....	56

CHAPITRE 3 : Quand l'écriture est troublée

I. L'ITEP : Lieu de mon écriture	60
A. Les pathologies rencontrées.....	60
B. Place et rôle du psychomotricien à l'ITEP face à l'écriture	61
II. La dysgraphie et ses moyens d'évaluation	63
A. Définition de la dysgraphie	63
B. La dysgraphie dans les différentes classifications mondiales.....	64
C. Hétérogénéité des formes de dysgraphie.....	65
D. Bilans spécifiques à l'écriture utilisés en psychomotricité	66
1. Le BHK : Le Brave Handwriting Kinder (1987)	66
2. L'échelle E d'AJURIAGUERRA	67
3. L'échelle D de dysgraphie d'AJURIAGUERRA.....	67
4. Bilans utilisés pour l'évaluation qualitative de l'écriture.....	68
III. Présentation de deux études de cas.....	69
A. Maxime ou la valeur du symptôme : « Je suis dysgraphique ».....	69
B. Franck ou l'écriture et le rapport au vide : « J'ai pas de mots sur mon cahier », « C'est difficile pour moi avec les autres ».....	77
Conclusion	87

Introduction

Pour la réalisation de ce mémoire, j'ai décidé d'aborder le thème de l'écriture chez l'enfant, écriture troublée, suite à mon propre intérêt pour le graphisme, depuis la première année de psychomotricité.

Cette idée m'est parvenue relativement tôt, car avant mon entrée en psychomotricité, il m'arrivait souvent de dessiner : qu'importe le modèle que j'avais sous la main, l'important étant juste de laisser une trace. Puis encore aujourd'hui, il m'arrive souvent d'écrire des lignes de lettres ou de mots, de différents styles d'écriture, le geste permettant de m'apaiser, un réel plaisir se faisant ressentir.

Je me suis alors intéressée à ce qui pouvait m'attirer à travers le fait de laisser une trace, ce que cela m'apportait, et je me suis aperçue que mon intérêt s'orientait davantage vers l'écriture à proprement parlée. Je me suis alors questionnée « à quoi sert l'écriture ? », et c'est en tentant de répondre à cette question que j'ai cru comprendre ce qui m'attirait tant dans cet exercice : un retentissement à la fois personnel et social.

Puis, c'est suite aux rencontres avec deux enfants lors de mes stages, qui seront décrites lors du troisième chapitre de mon écrit, que je me suis intéressée aux fonctions de l'écriture, qui ne sont autres que la communication, l'expression et la fonction opératoire. En effet, lors de ces rencontres, j'ai pu m'apercevoir que leur écriture était troublée, mais que ce n'était pas seulement le geste moteur qui était perturbé, mais aussi l'expression et la communication, rendant l'écrit peu lisible, comme si le fait de produire un message lisible pour autrui leur était difficile.

Cette constatation a accompagné celle d'un sentiment de dépréciation, de dévalorisation important chez ces enfants, qui n'était non pas uniquement envers leur écriture mais aussi envers leur personne à part entière.

Face à ces situations, je me suis questionnée sur comment pouvait-on en psychomotricité aborder l'écriture d'une façon spécifique pour permettre à l'enfant de retrouver une image de lui positive, qui lui permette de pouvoir s'exprimer et communiquer, et de ce fait jouer un rôle sur la qualité de son écriture.

Je me suis donc intéressée à l'écriture et à l'importance de l'approche psychomotrice face aux autres approches éducatives, bien qu'indispensables elles aussi, et me suis alors demandée :

Comment un travail en psychomotricité peut-il permettre à l'enfant de trouver le plaisir de s'exprimer par l'écrit ?

Durant ce mémoire, je tenterai de répondre à la question, en partant de l'hypothèse qu'un travail en psychomotricité autour de la « renarcissisation » des espaces psychiques et corporels permettrait une meilleure appropriation de l'espace graphique et de sa fonction d'expression.

A travers le terme de « renarcissisation », j'entends le fait de redynamiser l'estime de soi, de donner à l'enfant la possibilité de s'exprimer, d'être ce qu'il est, sans jugement. Redonner ainsi de la valeur à son écriture, reflet de l'image de soi, par le biais d'un travail sur les différents espaces psychocorporels, permettrait un meilleur investissement de l'espace graphique. Tout ceci à partir d'une relation instaurée entre le psychomotricien et l'enfant, dans un cadre contenant et sécure. Ma trajectoire durant ce mémoire sera donc non pas de partir de la dysgraphie mais d'y arriver.

Je vais donc dans un premier temps m'intéresser à l'écriture à part entière avec sa définition, ses fonctions, ainsi que son évolution depuis son apparition dans l'histoire de l'Homme, ainsi que chez le jeune individu ; pour dans un second temps, me pencher davantage sur sa fonction expressive, puis relever l'importance d'un travail sur les différents espaces psychiques et corporels pour permettre l'appropriation de l'espace graphique. Ce n'est que dans un dernier temps que j'aborderai la dysgraphie, ayant fait le choix de ne pas partir d'elle pour mon étude, mais d'y parvenir au fur et à mesure, en abordant une partie concernant « l'écriture troublée ».

J'imagerai mes explications par des vignettes cliniques (illustrées en gras et encadrées dans mon écrit) d'enfants rencontrés dans mes différents lieux de stage, que sont un Centre Médico-Psycho-Pédagogique (CMPP) et un Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique (ITEP), mais aussi par deux études de cas, concernant les deux enfants ayant fait l'objet de mon attention pour cet écrit, et qui me semblent convenablement illustrer mon hypothèse.

Chapitre 1

Un espace d'expression ...

« Je me suis souvent demandé pourquoi j'aimais écrire (manuellement, s'entend), au point que, dans bien des occasions, l'effort souvent ingrat du travail intellectuel est racheté à mes yeux par le plaisir d'avoir devant moi (telle la table du bricoleur), une belle feuille de papier et une bonne plume : tout en réfléchissant à ce que je dois écrire (c'est ce qui se passe en ce moment même), je sens ma main agir, tourner, lier, plonger, se lever et, bien souvent, par le jeu des corrections, raturer ou faire éclater la ligne, agrandir l'espace jusqu'à la marge, construisant ainsi, à partir de traits menus et apparemment fonctionnels (les lettres), un espace qui est tout simplement celui de l'art. Je suis artiste, non en ce que je figure un objet, mais plus fondamentalement parce que, dans l'écriture, mon corps jouit de tracer, d'inciser rythmiquement une surface vierge (le vierge étant l'infiniment possible) [...]. Écrire n'est pas seulement une activité technique, c'est aussi une pratique corporelle de jouissance. »¹

¹ Préface de ROLAND BARTHES à « La civilisation de l'écriture » par ROGER DRUET et HERMAN GREGOIRE, 1976

I. Écriture – Généralités

J'ai souhaité commencer mon écrit par un exposé des généralités sur l'écriture afin de mettre en avant le thème de mon sujet et d'avoir en main les caractéristiques de l'écriture, pour me permettre une meilleure appropriation de cet exercice et de ses fonctions, lors des prises en soin psychomotrices.

A. Définitions

D'après **J. de AJURIAGUERRA**, père fondateur de la psychomotricité, « **l'écriture qui est graphisme et langage, est intimement liée à l'évolution des possibilités motrices qui lui permettront de prendre sa forme, et à la connaissance de la langue qui lui donnera un sens. L'écriture est donc praxie et langage** »².

D'après cette définition, je relève deux axes principaux, que je vais développer dans mon sujet, qui sont celui de la gestion corporelle qui déterminera l'acte graphique, ainsi que celui de l'expressivité de l'écriture, qui permet la communication avec autrui.

En partant de cette définition, j'ai souhaité interroger les deux enfants faisant l'objet de mes études de cas, afin qu'ils me donnent, eux, leur propre définition de l'écriture, et ainsi voir s'il existait une différence d'investissement entre les dimensions praxique et communicative chez chacun d'eux.

1. *Définition de l'écriture pour Maxime et Franck*

Suite à une interrogation de ma part sur la définition de l'écriture pour ces deux enfants, j'ai été surprise par leur réponse, en totale cohérence avec l'expression de leur propre trouble. En effet, Maxime et Franck, présentent un trouble de l'écriture, qui n'est pas uniquement de l'ordre de la réalisation motrice, mais aussi de l'ordre de l'expressivité et de la communication.

Maxime me décrit alors l'écriture comme « **des lettres que l'on trace avec un stylo** » (*Comment ?*) et il m'avoue « **ne jamais avoir trop compris à quoi ça servait** » (*Pourquoi ?*), et qu'il l'utilise uniquement parce qu'on le lui demande. On retrouve ici une non-intégration de l'aspect communicatif et expressif de l'écriture chez Maxime, qui semble être alors pour lui un obstacle à sa correcte réalisation. Avec cet enfant, il sera alors envisageable, en psychomotricité, de se saisir de manière globale de ces aspects, afin de l'aider à donner du sens à l'écriture et à trouver le plaisir d'écrire.

² JULIAN DE AJURIAGUERRA, *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, 2^{ème} édition chez Masson, p.245

Quant à Franck, il me décrit l'écriture comme étant « **une chose qui sert à apprendre, à recopier des leçons** » (*Dans quel but ?*) et lie alors cette activité plutôt aux apprentissages, à la connaissance, et donc à la pédagogie scolaire. Cependant, il identifie aussi ça à « **une activité qui peut s'exercer par plaisir mais que ce n'est pas le cas pour lui, car c'est le geste qu'il n'aime pas, et qu'il préfère alors écrire avec son clavier** » (*Comment ?*). Avec Franck, il sera alors important de lui redonner le goût de l'activité motrice, afin qu'il puisse s'exprimer de façon personnelle et qu'il puisse intégrer l'écriture en tant qu'activité motrice et globalement psychique.

De la même façon que dans les interactions précoces mère enfant on peut distinguer une dimension opératoire et relationnelle, on pourrait reconduire cette double valence dans l'activité graphique.

Ainsi, la gestualité et la posture de l'enfant pendant qu'il écrit correspondraient à la dimension opératoire (comment il écrit ?) et à la dimension relationnelle (pourquoi il écrit ?).

Chez ces deux enfants, on peut mettre en lien ce défaut d'investissement à l'écriture, comme étant du à une carence affective du côté de Franck, remettant alors en jeu cette difficulté de plaisir sensorimoteur que l'on retrouve dans l'acte graphique, associé à une non-intégration de la notion d'identité de part sa pathologie. De même, un trouble d'ordre relationnel plus tardif chez Maxime, semble être en lien avec ses difficultés expressive et relationnelle.

2. Définition générale de l'écriture

L'écriture est « un système de signes graphiques servant à noter un message oral afin de pouvoir le conserver et/ou le transmettre. »³

D'après cette définition, l'écriture est donc un prolongement du langage oral qui permet de communiquer avec autrui, en dehors de notre présence, et qui va pouvoir perdurer dans le temps. C'est en quelque sorte une remémoration du passé dans le présent, qui va pouvoir se prolonger dans le futur. Un travail en psychomotricité sur la dimension temporelle (chronologie, réversibilité, succession, séquentialisation et autres) sera donc à prendre en compte dans tout travail sur le graphisme, aussi bien sur le déroulement du geste graphique dans le temps que sur l'organisation spatio-temporelle du graphe.

Par exemple, un travail autour du rythme pourra se jouer, en abordant les notions de séquentialisation (« je tape / tu tapes / on tape ensemble / silence ... puis on recommence ») permettant d'acquérir la scansion du temps, ainsi que la succession par la répétition. La notion de réversibilité peut également être mise en jeu, en effectuant le schéma rythmique

³ Définition du dictionnaire Larousse

dans l'autre sens. Cet exercice peut par la suite être amené à des fins graphiques, en choisissant un code couleur pour chacun, et répétant la structure rythmique graphiquement. Puis, dans un jeu relationnel, on peut ensuite remplacer les codes couleurs par des onomatopées, qui mènent alors l'enfant dans un travail d'écriture, qu'il lui sera moins difficile d'aborder après avoir effectué les autres étapes en amont.

De plus, le temps, lorsqu'il est régulier est constructeur d'un cadre contenant et sécurisant, autorisant ainsi la libre expression de l'enfant, et permet aussi de rejouer les notions temporelles de l'écriture figurées par le « avant, maintenant, après ». Pour certains enfants, il sera alors nécessaire de vérifier les traces faites la fois précédente, ou les choses écrites, afin de les ramener dans le présent de la séance et s'assurer qu'elles sont toujours là. De même, il sera quelque fois indispensable de projeter ce que nous ferons la fois prochaine et de laisser trace de cette décision, ceci permettant de structurer l'enfant, en lui donnant la possibilité de prendre conscience de sa continuité d'exister.

Outre cette dimension temporelle de l'écriture, elle est un moyen de communication très répandu, qui fait l'objet d'un apprentissage scolaire dès le plus jeune âge (6/7ans), en classe de CP, au même titre que la lecture. Elles vont d'ailleurs toutes deux, être enseignées l'une avec l'autre, à partir de l'alphabet, composé de signes et de symboles. Cet apprentissage concomitant va nécessiter l'engagement de la fonction symbolique chez le jeune enfant.

Cet apprentissage de la lecture et l'écriture se fait de manière réciproque, car il existe une correspondance entre écrit et oral, cependant pas en sens unique : à chaque graphème sera associé un seul phonème, tandis que l'inverse n'est pas toujours valable. Il est donc nécessaire d'effectuer une transformation pour passer de l'un à l'autre, demandant alors un certain niveau cognitif, incluant la maîtrise du langage oral, la mémorisation, ainsi que l'attention ; notions sur lesquelles je m'attarderai davantage dans un deuxième chapitre.

Cet apprentissage de l'écriture va donc devoir se faire de façon progressive pour parvenir à une certaine maîtrise. Cependant, le résultat tracé ne cessera de se modifier tout au long de la vie. En effet, l'écriture n'est pas quelque chose de fixé, de définitivement acquis et statique. Elle se définit comme très personnelle, variée selon les individus, mais aussi pour un même individu selon les moments et les états. Tout au long de la vie, l'écriture évolue, elle peut progresser, dans les premiers âges d'apprentissage, elle peut aussi régresser suite à un blocage affectif ou moteur par exemple, ou bien encore se détériorer par perte de capacités cognitives et/ou motrices, chez le sujet âgé. C'est une évolution qui va se faire parallèlement au développement psychologique et psychomoteur de l'individu.

Au départ, l'écriture provient d'une intention extérieure, d'une « obligation sociale » de l'apprentissage de l'écriture à l'école puis, petit à petit, par habitude, cette intention extérieure va se déplacer chez certaines personnes vers une motivation interne, avec un sentiment de plaisir associé au geste graphique et à l'expression personnelle. C'est sur cette motivation là que je vais

particulièrement me pencher au fil de ce mémoire et que je vais tenter de développer chez l'enfant en séance de psychomotricité.

Ainsi au travers de ces différentes définitions plus ou moins objectives, on perçoit différents aspects de l'écriture ainsi que différentes fonctions associées à cet acte, que je vais maintenant approfondir.

B. Fonctions de l'écriture

Robert OLIVAUX, dans son ouvrage « **Pédagogie de l'écriture et graphothérapie** » s'intéresse à ces diverses fonctions de l'écriture, et en distingue trois principales, décrites ci-dessous. Je m'attarderai plus précisément sur les fonctions d'expression et de communication, faisant davantage échos à mon sujet.

1. La fonction instrumentale : « Rester »

« La fonction la plus évidente de l'écriture est de fixer la pensée ou la parole afin de la transmettre »⁴.

L'écriture est un exercice psychique, permettant de figer les idées dans le temps, et de lutter contre l'oubli. L'expression latine d'Horace, « **Verba volant, scripta manent** », signifiant « **les paroles s'envolent, les écrits restent** », était d'ailleurs utilisée dans l'Antiquité pour inciter à retranscrire les connaissances à l'écrit, dans le but de faire perdurer les savoirs.

Cette fonction opératoire, permet la transmission des informations à plus grande échelle, avec notamment les informations concernant l'histoire de l'Homme, ou bien à plus petite échelle, en permettant le maintien des souvenirs individuels et collectifs en mémoire. En effet, il n'est pas anodin, dans la vie de tous les jours, de se faire des « pense bêtes », des « aides mémoires », pour ne pas oublier de faire telle ou telle chose.

Seulement, par cette mise en mot sur papier, on va être obligé d'être davantage attentif à ce que l'on pose par écrit, contrairement aux paroles beaucoup plus impulsives, inconsciemment liées à la connaissance de leur caractère volatil. **Notre première parole n'est jamais pensée, la seconde l'est.** En effet, l'écriture est davantage réfléchie. On prend plus de temps pour mettre du sens sur ce que l'on souhaite dire, et sur l'intention que l'on a de produire chez l'autre un impact positif ou négatif. A l'oral, ce n'est que de la justification, du surenchérissement, suite à un premier mot accrocheur, tandis qu'à l'écrit il y a la possibilité de remplacer ce mot par un autre, et de moduler son impact sur l'interlocuteur.

⁴ **ROBERT OLIVAUX**, « *Pédagogie de l'écriture et graphothérapie* », p.3

Dans notre pratique, le fait de laisser une trace qui provient de son propre geste peut permettre à l'enfant de lui donner une image de soi qui reste. Et comme énoncé dans la définition générale de l'écriture, cette trace peut lui permettre d'avoir un sentiment de lui qui perdure dans le temps.

En plus de cette fonction là, il ne faut pas oublier que si l'écriture existe c'est pour être lue, sinon les souvenirs ne seraient transmis d'un individu à l'autre. Elle a donc pour autre objectif de rentrer en relation, en communication avec autrui, et cela même en l'absence du destinataire.

2. La fonction relationnelle de l'écriture : « Communiquer »

« L'écriture est un mode de communication, d'expression, de transmission important pour chaque individu »⁵

Comme je viens de le dire, l'écriture est faite pour entrer en communication avec autrui. Lorsqu'on écrit on « **laisse une trace** ». Étymologiquement le verbe « **laisser** » signifie « **abandonner** », qui reprend l'idée précédente de la fonction instrumentale avec un message qui reste, qui se fige dans le temps, mais signifie aussi « **transmettre** », faire un don à quelqu'un, qui met en avant la fonction relationnelle liée à l'écriture.

En effet, écrire c'est laisser un message qui pourra être lu, partagé, échangé avec autrui, à condition bien sûr que le code soit le même pour les personnes en communication.

D'ailleurs, j'ai pu remarquer que chez les deux enfants présentés précédemment, le code n'était pas le même, ce qui leur rend la tâche d'écrire difficile. Chez Maxime, le code se différencie au niveau de l'instrument, de la forme, n'écrivant qu'en majuscule d'imprimerie, tandis que chez Franck le code diffère au niveau de la considération de « l'autre », du possible interlocuteur, de part sa pathologie, n'entraînant pas le plaisir de communiquer par l'écrit.

Dans notre pratique, on utilisera abondamment cet aspect communicatif, relationnel au travers des séances avec l'enfant. Avec certains, il s'agira d'un prétexte, pour permettre de travailler l'acte graphique (Maxime), tandis que pour d'autres, il s'agira d'utiliser l'écriture comme moyen, entre autre, pour permettre la relation (Franck).

Cependant, cette fonction de communication ne peut être assurée que si l'enfant est en capacité de s'exprimer, et qu'il est dans un processus de plaisir face à cette expression.

En psychomotricité, il sera intéressant de travailler autour des autres modes d'expression qui interviennent chez l'individu (mimique, tonicité, gestuelle, verbalisation,

⁵ ROBERT OLIVAUX, *op. cité*, p.4

tonalité, phrasé, articulation, ...), soit dans un travail en amont de l'exercice graphique, soit dans un travail concomitant à cet exercice. Dans le cadre d'une séance, il sera, par exemple, possible de jouer avec l'enfant différentes expressions pendant la mise en jeu de l'acte graphique, en associant une mimique, un ton, un tonus et un tracé à l'expression. Ou bien il sera possible, par exemple, de demander à l'enfant de s'exprimer, au travers d'un jeu, de façon très lente mais sans jamais entrecouper les mots, puis de transcrire ceci de la même façon par écrit. Et cela pouvant se décliner en diverses variantes, en associant les différents modes d'expression de l'enfant. Toutes ces activités peuvent se mettre en place au travers de jeux à deux, de jeux de mime, ou bien encore au travers d'un accordage tonique entre le psychomotricien et l'enfant.

Il est important de mettre en avant, que jamais on ne proposera à l'enfant d'écrire de la sorte dans la vie de tous les jours, mais que ce travail permet à l'enfant d'exploiter toutes les possibilités, tout en reprenant goût à l'acte graphique, au travers de consignes inhabituelles et ludiques, en relation avec autrui.

3. *La fonction de représentation personnelle : « Exprimer »*

« Il s'agit d'un dialogue ; le scripteur est vraiment là, dans et par son écriture »⁶.

L'écriture est un acte individuel et singulier qui permet l'expression du scripteur de façon psychique mais aussi corporelle. En effet, selon les individus, l'écriture va différer, à la fois dans les mots exprimés, tout comme dans la construction, la mise en jeu de l'acte graphique.

Cet acte propre à chacun, s'inscrit dans un prolongement du corps, avec ou sans outil scripteur. C'est une marque d'identité, une empreinte, une signature qui vient mettre en avant un vécu subjectif porteur d'affects.

Je m'attarderai plus longuement sur l'écriture en tant qu'acte individuel, ainsi que sur les aspects psychocorporels et psychoaffectifs de cette expression personnelle, un peu plus tard dans cet écrit, chapitre 1 « une variabilité chez un même individu », avec une vignette clinique autour d'un travail sur les émotions liées à l'acte graphique, p.32-33.

Après avoir défini ce qu'était l'écriture et ses fonctions, il me paraît important de restituer l'apparition de cette écriture ainsi que son évolution jusqu'à nos jours.

⁶ ROBERT OLIVAUX, *op. cité*, p.6

II. De la naissance de l'écriture à nos jours

Afin de comprendre les différentes étapes que traverse le jeune enfant pour parvenir à l'écriture, je me suis intéressée à l'évolution de cette dernière dans l'histoire de l'Homme, qui s'avère reconstituer les mêmes étapes pour voir naître l'écriture chez un sujet.

A. La première trace non volontaire

On a l'habitude de dire que la Préhistoire se termine avec la naissance de l'écriture. En effet, c'est effectivement avec ce changement culturel que l'Homme va entrer dans l'Histoire et commencer à laisser des traces. La première trace retrouvée étant l'empreinte du pied de l'homme dans le sable, dans la terre ou autre surface. Cette première trace, involontaire, n'a à ce moment aucun but, aucune intention, mais elle met déjà en avant, le caractère temporel de quelque chose qui va perdurer.

« Le temps n'efface pas la trace des grands hommes. »⁷

Cette première empreinte individuelle va mettre en avant l'aspect personnel, l'unicité de chacun. En effet, elle pourrait correspondre en quelque sorte à une signature, porteuse d'identité, par laquelle on pourrait être reconnu. Par cette trace l'individu se montre, demeure visible à l'autre et à lui-même. Il n'est d'ailleurs pas rare, dans les classes de maternelle, de faire appliquer aux enfants leurs empreintes de pieds ou de mains sur de l'argile, ou bien avec de la peinture, en guise de cadeau personnel pour la famille.

Cette trace non volontaire va pouvoir être retravaillée en psychomotricité, notamment avec des enfants en difficulté d'expression, afin de développer cette fonction chez eux. C'est par exemple ce que nous avons fait avec un groupe « éveil » lors d'une séance au CMPP, à l'aide de peintures sur une grande toile au sol. Il s'agissait de faire découvrir aux enfants les différentes possibilités de tracés associées à différents mouvements. Ainsi par le biais d'un outil scripteur, ils pouvaient exprimer et constater la conséquence d'un geste exprimé sur le papier, de façon durable. Chaque tracé pouvant être associé à une expressivité du mouvement de l'enfant.

Parallèlement à ce qu'on retrouve dans les cavernes, avec la réalisation des traces d'abord fortuites réalisées avec du sang d'animal projeté sur les parois, qui deviendront par la suite

⁷ Euripide dans *Andromaque*, de Racine

intentionnelles, on trouve chez le jeune individu ce que **PIAGET**⁸ décrit comme les « **réactions circulaires primaires** ». Entre 1 mois et 4 mois et demi, le jeune enfant va conserver une action dont le résultat découvert par hasard lui semble intéressant, par répétition volontaire.

C'est ainsi que ces expériences graphiques involontaires vont être renouvelées, de manière volontaire cette fois-ci, et vont prendre peu à peu sens.

B. La trace prend sens à postériori

L'Homme préhistorique, après avoir expérimenté diverses façons de laisser une trace, va diriger ses productions vers quelque chose d'intentionnel, de l'ordre de la représentation. Pour cela, l'homme a commencé à graver, à peindre, à modeler pour réaliser des formes, des dessins, puis petit à petit un enchaînement de dessins formant des scénettes, représentant des tableaux de chasse, de pêche. On a retrouvé, dans l'histoire, il est vrai, des traces datant de plus de 40 000 ans, représentant les premiers dessins figuratifs sur les parois des cavernes. L'homme préhistorique va alors donner du sens à ses représentations en associant une interprétation à l'image réalisée.

D'après ces représentations, sans vraiment encore parler d'écriture, on peut déjà remarquer que nos ancêtres avaient cherché à communiquer, à transmettre des messages, peut être à témoigner de quelque chose. On se rend alors compte que l'homme va rapidement utiliser ce nouveau moyen de communication pour raconter des histoires... et surtout son histoire !

En effet, « **L'humain c'est la narrativité** »⁹. En psychanalyse, en Histoire, en sociologie, l'humain a la capacité de faire un récit, de se raconter à lui-même sa condition d'humain. Cette narrativité se construit d'ailleurs peu à peu et prend d'abord forme de façon corporelle.

A la suite de ces représentations volontaires, des centaines de milliers d'années plus tard, l'homme va à chaque coin du globe s'approprier des signes, puis des symboles, qui lui permettront d'avoir un langage commun, de communiquer avec les autres. C'est l'apparition de l'écriture.

C. L'avènement de l'écriture

L'écriture devient, par la suite, un moyen de communication de plus en plus prisé et devient même un véritable besoin, avec le développement d'une société hiérarchisée, l'existence

⁸ BERNARD GOLSE, *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, p.181

⁹ BERNARD GOLSE, *Conférence Corps et psyché au CHP de Pau organisée par l'AFREPI*

d'un pouvoir centralisé et l'émergence des religions. Elle va, d'une part, permettre de hiérarchiser la population entre ceux qui ont accès à l'écriture et qui vont avoir la possibilité de s'exprimer, de lire et de communiquer (les savants, les moines, les nobles) et ceux qui n'y ont pas accès, c'est à dire le reste de la population. Ceux qui ont accès à l'écriture pourront alors se faire entendre et accéder à un certain pouvoir par rapport aux autres.

L'écriture devient alors un enjeu sociétal. C'est un outil précieux, que seuls les privilégiés utilisent, une minorité de la population, l'écriture étant alors très peu utilisée à cette époque. Puis, peu à peu, cette pratique va se développer, notamment avec l'arrivée des échanges commerciaux, où il faudra formaliser les actes de ventes, compter, faire des inventaires. Les Hommes vont alors initier un premier système d'écriture constitué de signes et de symboles, pour garder trace de ces actes.

1. Du signe au symbole

Le signe est une trace, un indice, qui n'a pas encore un « sens » commun pour tous, chacun peut y amener son interprétation. Tandis qu'un symbole peut être une image, un mot, ou une marque particulière qui représente quelque chose d'autre par association, ressemblance ou convention (comme l'alphabet). Le signe va donc devenir un symbole à partir du moment où quelqu'un va y mettre un sens commun pour tous.

Lors des premières apparitions de l'écriture, datant de plus de 6000 ans, en Mésopotamie et en Egypte, on va retrouver des signes qui vont permettre aux Hommes de communiquer ensemble. Ces symboles apparaissent avec une émergence lente, résultant de longs tâtonnements, tout comme le sont l'apprentissage et l'intégration de l'écriture chez l'enfant.

En psychomotricité, il pourra être intéressant de travailler à l'aide de symboles, établis ensemble, pour aborder l'aspect communicatif de l'écriture, sans pour autant passer directement par les symboles « lettres ». Pour cela, il est possible d'utiliser le principe de musicothérapie active¹⁰ qui regroupe toutes les expressions musicales et corporelles dans le but d'une expression de soi, en l'adaptant à des fins graphiques.

Par exemple, suite à un accord fait entre l'enfant et moi-même, sur le choix d'un code commun, nous avons pu associer l'expression gestuelle, corporelle à l'expression graphique. Ainsi, un symbole dessiné tel que le • représentait une frappe et le symbole | matérialisait un silence. Un code tel que « | • | • | » se jouait donc « silence/frappe/silence/frappe/silence ». A travers cet exercice se jouait une activité de lecture et d'écriture graphique passant par une écriture et lecture gestuelle.

¹⁰ J.M. GUIRAUD CALADOU et J. VERDEAU-PAILLES, *Technique psychomusicale active de groupe*, 1976

Par la suite, ce n'était qu'en s'assurant de la bonne intégration des consignes par l'enfant, que nous pouvions proposer une progression alliant des notions de rythmes plus complexes, d'intervalles, de réversibilité, toutes indispensables à l'acte graphique.

Certains caractères vont alors être choisis pour représenter les sons fondamentaux du langage articulé : les sons produits par la bouche ou la gorge, correspondant aux consonnes, et ceux produits par les cordes vocales, correspondant aux voyelles. Chaque symbole correspondant à un son.

En psychomotricité, un travail autour du symbole associé au son pourra être proposé, en vu d'un exercice graphique, afin de travailler l'intégration motrice des différentes lettres, en associant une phonologie à un geste kinesthésique. Par exemple, un code sonore, basé sur des sifflets et des onomatopées, peut être établi entre le psychomotricien et l'enfant lors de la réalisation d'une lettre, permettant la correspondance d'un son à un geste précis.

Ce genre d'exercice peut ainsi permettre à l'enfant de ne pas se centrer directement sur le sens de formation de la lettre, mais de le faire de façon ludique, en faisant une association son-mouvement. Tout ceci dans un cadre relationnel plaisant entre le psychomotricien et l'enfant, qui permet une bonne communication.

2. *Un code conventionnel pour communiquer ensemble*

« L'écriture est une forme d'expression du langage qui implique une communication symbolique à l'aide de signes isolés par l'homme ».¹¹

Les Hommes, pour pouvoir communiquer tous ensemble, vont mettre en place ce qu'on appelle l'alphabet. Cet alphabet apparaît d'abord consonantique dans les alphabets hébreu, arabe ou phénicien, illustrant uniquement les consonnes. Il se développe ensuite en associant l'illustration des voyelles, en plus de celle des consonnes. L'alphabet présente de ce fait 26 lettres en français, qui pourront recevoir un ou plusieurs signes diacritiques (accent, cédille, tréma, tilde,...) afin d'étendre le stock de graphèmes si celui-ci est insuffisant pour noter les différents sons de la langue ou permettre d'éviter les ambiguïtés que l'on peut retrouver à l'oral.

En psychomotricité, il sera important de travailler avec cet alphabet, car il est ce qui constitue la base même de l'écriture et qui permet la construction des mots, des phrases, et donc

¹¹ JULIAN DE AJURIAGUERRA, *L'écriture de l'enfant : l'évolution de l'écriture et ses difficultés*, éd Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1971

l'expression écrite de l'individu. Seulement, il sera possible de l'utiliser de manière ludique, de façon corporelle afin d'intégrer corporellement l'ensemble des lettres le constituant, notamment avec de jeunes enfants.

Par exemple, il nous ait arrivé de travailler en masquant les lettres au travers de dessins d'animaux, de formes, qui permettent ainsi une meilleure approche de l'écriture chez l'enfant, au travers du dessin. Ou bien en engageant directement le corps de l'enfant ou du psychomotricien qui se place au sol ou contre un mur pour reproduire la forme des lettres, en adoptant diverses postures (voir tableau de l'alphabet corporel Annexes 1&2). L'autre dessine, alors, le contour de la personne placée, d'abord avec le doigt, puis avec un pointeur laser par exemple, puis avec une craie ou un feutre n'engageant pas directement l'outil scripteur habituel, afin de faire varier les expériences et les plaisirs. Ces différents types d'exercices permettent alors une meilleure intégration des orientations spatiales de la lettre en y associant des éléments psychoaffectifs et un investissement corporel.

3. Evolution de l'outil scripteur

Parallèlement à l'évolution de l'écriture, je me suis intéressée à l'évolution de l'outil scripteur durant ces millénaires ; le changement d'outil ayant des conséquences sur l'expressivité du geste.

Lors des premières traces décrites plus haut, réalisées par les hommes préhistoriques, le principal outil utilisé était leur propre corps. Ils se servaient de leurs membres et plus particulièrement de leurs mains pour mettre en forme leur pensée, ceci leur permettant d'avoir un champ d'actions et de possibles varié dans le résultat graphique.

Bien plus tard avec l'apparition de l'écriture, des outils tels que le calame ou la plume d'oie sont apparus, requérant une maîtrise du geste importante, afin de reproduire parfaitement les pleins et les déliés. L'écriture était alors un exercice qui demandait du temps, de la concentration, par l'utilisation d'outils requérant une grande maîtrise pour être maniés. De plus, les plumes devaient être rechargées constamment et s'abimaient très vite, ne donnant pas la possibilité d'écrire de nombreuses pages sans arrêt.

Plus tard, dans les années 1800, la plume d'oie sera remplacée par une plume en acier, moins fragile mais, demandant elle aussi à être rechargée en encre régulièrement, entraînant une segmentation de l'écrit. A cette époque, l'écriture était alors un exercice minutieux, qui demandait un investissement important de l'enfant, tant au niveau gestuel, qu'au niveau psychique, pour éviter les salissures et les ratures. En effet, cette activité était tellement précise,

dictée, que les écritures se ressemblaient parfois, laissant moins de place à l'expressivité gestuelle de l'individu pouvant témoigner de sa personnalité.

C'est à la fin du 19^{ème} siècle, qu'apparaît le stylo à encre, ayant un flux d'encre continu, qui permet alors un tracé non interrompu et une continuité de la pensée chez l'individu scripteur. Grâce à cette innovation, c'est un gain de temps et une facilité d'usage qui sont mis en avant. En effet, l'écriture devient une activité beaucoup moins stricte, demandant moins de temps et moins de maîtrise gestuelle, les pleins et les déliés se faisant plus rares. Paradoxalement à ce gain de temps, les individus vont accélérer leurs gestes, entraînant une diminution de la qualité de l'écriture. Et c'est à cause, ou devrait on dire grâce à cette simplification de l'écriture que l'expressivité de la personne va pouvoir davantage être perçue.

Puis le stylo bille a fait son entrée dans le monde de l'écriture, dès les années 1960-1970. Plus facile d'usage, il nécessite moins de précaution dans sa manipulation, il fuit moins, est bon marché, mais cependant produit un tracé moins soigné. Il est aujourd'hui l'outil le plus couramment utilisé, toutes générations confondues. Depuis ces dernières années, on voit l'écriture manuscrite se perdre au profit de l'écriture dactylographique. En effet, peu de gens de nos jours écrivent à la main, préférant désormais les touches de clavier pour communiquer. Avec l'augmentation croissante de ce mode de communication, la personnalité de l'individu en train d'écrire est complètement effacée : les lettres sont identiques, l'écriture est impersonnelle, seul le contenu permet alors une expression propre à chacun.

Au vu de cette évolution, il me paraît alors important en psychomotricité, de permettre à l'enfant de trouver le plaisir de s'exprimer à travers l'écriture manuscrite, non pas uniquement par le fond, mais aussi par la forme, en engageant son corps dans la réalisation des lettres. Ceci pouvant être réalisé en variant l'outil scripteur, et pourquoi pas en utilisant des outils qu'ils ne connaissent plus aujourd'hui ...

Il me semble alors intéressant d'utiliser à des fins rééducatives des outils scripteurs moins faciles d'usage pour travailler techniquement la façon de tenir le stylo, le dosage tonique, la séquentialisation, la lenteur, l'application. Comme avec l'utilisation du porte plume par exemple, qui demande pour être manipulé une certaine justesse et précision du geste, qui « oblige l'enfant à » faire d'une telle façon. Seulement, l'enfant se verra utiliser telle position, car elle lui sera nécessaire pour pouvoir écrire, et non pas parce qu'on lui aura dicté une façon de faire. Il s'apercevra, alors, de lui-même de la « bonne méthode » à utiliser.

Pour cela, en psychomotricité, nous pourrions utiliser toute une palette d'outils possible permettant à l'enfant de s'adapter à chacun d'eux, au vu de leurs contraintes respectives (craie, pinceau, stylo, stylo à encre, encre de chine, peinture au doigt, feutre, plume, porte plume et bien d'autres).

4. Evolution du support scripteur

De la même façon je me suis intéressée à l'évolution des supports graphiques ayant été utilisés dans les écoles, en questionnant les gens de mon entourage, ainsi qu'en recherchant des anciens cahiers d'école de famille. Je me suis, ici, limitée à l'évolution des supports au niveau scolaire, bien que je sache que différents types de supports ont pu être utilisés depuis l'apparition de l'écriture, par choix de correspondance avec le travail que j'ai pu entreprendre en psychomotricité.

J'ai alors pu observer une variété des interlignes notamment sur les cahiers des écoliers, allant d'un espace le plus libre, le moins directif avec la feuille blanche, à un espace beaucoup plus structuré, limité par la présence de lignes et d'interlignes permettant un repère spatial pour la formation des lettres. **(Voir différentes sortes d'interlignes Annexe 3 et 3bis).**

Au vu des différents types de papier proposés, il me semble intéressant d'aborder avec l'enfant un travail autour de ces différents supports. En effet, en fonction du papier, les exigences ne vont pas être les mêmes : le papier formé de 5 lignes et 4 interlignes (grands carreaux classique = carreaux Seyès) demande à l'enfant une maîtrise de l'espace tel qu'il pourra être capable de différencier et distinguer ces lignes et y inscrire le tracé des lettres. Tandis qu'un papier contenant un nombre réduit d'interlignes paraît intéressant pour délimiter la hauteur des lettres troncées et des lettres hautes ou basses, d'un point de vue rééducatif. Ou encore le papier vierge, demandant alors à l'enfant une structuration spatiale correcte de la lettre pour pouvoir la représenter sans repère.

Ainsi, en psychomotricité, on pourra utiliser ces différents espaces sous forme de jeu, en demandant, par exemple, à l'enfant d'écrire une première lettre sur le support qu'il souhaite et de la taille qu'il désire. Puis par la suite, on pourra lui demander de reproduire cette même lettre sur différents supports en veillant à respecter la même taille et la même forme, sans se faire déranger par les repères spatiaux modifiés.

Après avoir énoncé comment l'écriture et ses instruments se sont développés dans l'Histoire de l'Homme, je vais à présent m'intéresser au dessin chez l'enfant.

III. Le développement du dessin chez l'enfant

Je m'intéresse à présent au développement du dessin chez l'enfant, qui n'est autre « **qu'une représentation au crayon, à la plume ou au pinceau d'un objet, de figure, de paysage ; un art qui permet d'effectuer ces représentations** »¹², afin d'aborder la créativité et la part d'expressivité que l'enfant peut amener au travers de celui-ci. De plus, l'écriture semble être la suite logique du dessin, en terme d'expression, sur le plan graphique, donc il me semble important de l'aborder en psychomotricité, peut être dans un temps précédant le travail d'écriture, qui est moins souvent associé au plaisir que le dessin.

Durant toute l'enfance, on va pouvoir observer une évolution du dessin en plusieurs stades qui vont se succéder, pour permettre l'accession à l'écriture.

A. **La première trace non volontaire**

Comme dans le développement historique de l'écriture, le jeune enfant, dans les premières années de sa vie va produire ses premières traces de manière tout à fait involontaire, résultant d'une impulsivité motrice libératrice. En effet, il n'est pas anodin chez le jeune enfant de retrouver des situations où il est au prise avec sa motricité, pouvant entraîner une trace possible sur un support. C'est par exemple, l'enfant qui va recracher sa nourriture, la projetant un peu partout dans l'espace, ou bien l'enfant qui va tremper ses mains dans sa nourriture ou ses selles et qui va laisser des traînées sur une surface quelconque. Souvent ces expériences sont réprimandées par les figures parentales : « c'est interdit ». C'est alors que l'enfant va prendre conscience de la conséquence de ses gestes, ce qui l'entraînera plus tard à reproduire ses gestes volontairement, afin de s'affirmer en tant qu'individu différencié de ses parents, en bravant l'interdit ou simplement par la sensation d'un réel plaisir sensorimoteur qu'il cherche à retrouver pour se construire. Ce que **PIAGET**¹³ énonce comme étant la phase de « **réaction circulaire secondaire** ».

B. **De la trace au tracé**

Par la suite, lorsque l'enfant est en âge de tenir un objet scripteur entre les mains, il va de la même manière produire des traces, mais celles-ci auront un caractère parfois volontaire d'action, mais pas encore toujours de communication : ce sont les **gribouillis**. Cette forme

¹² Définition dictionnaire *Le petit Larousse illustré, 1978*

¹³ **BERNARD GOLSE**, *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant, p.181*

primitive graphique est une première création personnelle de l'enfant, impulsive et non encore totalement élaborée.

G.H.LUQUET¹⁴ définit ce stade de « **gribouillage** » allant de un an à trois ans, comme un stade où l'enfant entre dans un réel plaisir moteur ou sensorimoteur qui entraîne des tracés non maîtrisés mais cependant jubilatoires pour lui. Ces tracés résultent d'une réelle décharge motrice de l'ensemble du bras, intervenant sans intentionnalité de représentation et sans signification précise de ce qu'il produit. Il est alors possible d'établir un corollaire entre le plaisir sensorimoteur et un jeu de tracé sur une feuille, que nous pouvons proposer en psychomotricité.

Par exemple, on pourra demander à l'enfant de remplir entièrement une feuille, en essayant de passer partout. Cet exercice pourra être travaillé en amont, en salle de psychomotricité, en demandant à l'enfant de parcourir l'ensemble de la salle comme si nous avions de la peinture sous les pieds et qu'il fallait que le sol soit entièrement repeint.

De la même façon, sur un support papier, on pourra jouer avec l'enfant à utiliser l'espace graphique, comme il a pu jouer avec l'espace de la salle, en associant un ton de voix à un tracé. Par exemple, plus le son est aigu, plus il va falloir s'approcher des bords, et plus le son est grave, plus il faudra se placer au centre de la feuille. Cette consigne pouvant aussi s'appliquer avec d'autres notions intervenant dans l'écriture, telles que le continu/discontinu, l'anguleux/arrondi, le fort/moins fort, le dense/dilaté. Au travers de ce jeu relationnel, l'enfant va prendre plaisir à expérimenter ces différentes possibilités d'action, tout en intégrant les différentes variantes de déplacement, qui lui seront indispensable pour le graphisme et l'écriture. Les rôles pourront être inversés.

On remarque, de plus, que durant ses expériences motrices primaires, l'enfant va souvent « déborder », sortir du cadre graphique. Ces débordements peuvent correspondre à cette décharge motrice qui prend le dessus sur une volonté de ne pas dépasser le cadre, de rester à l'intérieur. Mais elle pourra aussi, plus tard, par la maturation neurologique (permettant une maîtrise plus fine de la motricité distale) correspondre à une action volontaire d'expression. Ceci permettra alors à l'enfant de s'affirmer bien avant qu'il puisse exprimer cela au travers des mots à l'oral ou à l'écrit.

Il paraît donc intéressant chez certains enfants inhibés, n'osant pas s'exprimer, de pouvoir leur refaire expérimenter ces phases en psychomotricité, en leur proposant de pouvoir dépasser du support, de pouvoir dépasser en coloriant, ou bien de pouvoir écrire en dehors de la zone délimitée. Il n'est souvent pas facile pour ces enfants de réaliser ceci, car ils « collent » souvent trop bien au modèle, ne laissant pas exprimer leurs propres envies. On

¹⁴ GEORGES-HENRI LUQUET, *Le dessin enfantin*, 1927

propose, ainsi, en psychomotricité de faire les choses différemment, n'ayant pas de « mauvaise façon de faire ».

Puis ce n'est que peu à peu que les tracés vont devenir davantage intentionnels et mieux dirigés, autant au niveau moteur qu'au niveau spatial, respectant davantage le cadre du support. Certaines formes qui restent cependant abstraites pour l'entourage vont prédominer, laissant derrière elles les tourbillons elliptiques des premières esquisses.

C. La trace prend sens à postériori

Aux alentours de ses trois ans, l'enfant va spontanément ou suite aux questionnements de son entourage, signifier ce que représente son dessin. Il est possible aussi que cette signification ne soit que la conséquence d'une induction de sens par l'entourage à la production de l'enfant: « oh qu'il est beau ton bonhomme », l'enfant n'ayant peut être pas encore mis de sens à sa réalisation.

H.WALLON disait « **le sociologique s'empare du biologique pour en faire du psychologique** »¹⁵.

L'enfant va alors faire un rapprochement entre le tracé hasardeux qu'il a produit et l'apparence d'un objet. Seulement, la signification qu'attribue l'enfant à son dessin ne semble pas avoir un rapport direct avec la forme du tracé, et il est d'ailleurs possible que l'enfant donne plusieurs significations différentes à son dessin. **G.H.LUQUET** parle du stade de « **Réalisme fortuit** ». C'est précisément à ce moment là, que nous allons trouver la représentation du bonhomme têtard.

Je n'énonce que brièvement ce stade, car il me semble moins significatif pour la compréhension de mon sujet, cependant il me paraît quand même important de le faire figurer pour poursuivre le fil de l'évolution du dessin chez l'enfant

Puis ce n'est que plus tard, aux alentours de ses quatre ans, que le jeune enfant va produire dans le but de représenter quelque chose de défini par avance, avec plus ou moins de bonheur.

¹⁵ HENRI WALLON, *La vie mentale*, 1982

D. Une volonté de « re-présenter » quelque chose

Je m'intéresserai plus amplement à cette approche de production et surtout de reproduction volontaire, qui s'apparente davantage aux premiers apprentissages de l'écriture, notamment lors de la copie.

Entre sa quatrième et cinquième année, l'enfant va réaliser la possibilité qu'il a de pouvoir représenter les choses réelles qui l'entourent. Il va donc à partir de là, rechercher des ressemblances entre ses productions et des objets, des formes connues. Il va se trouver dans l'intention de représenter quelque chose. Cependant la conformité entre cette intention et la réalisation va être assez éloignée du modèle du fait de ses possibilités limitées mais va peu à peu évoluer, s'améliorer avec l'âge et l'acquisition des fonctions psychomotrices.

De plus, à partir de cette période l'enfant ne va plus seulement dessiner pour lui, pour son plaisir propre, mais pour l'Autre. Il a le besoin de « présenter » sa production à l'adulte, et de lui en faire don, comme pour recevoir une approbation de la ressemblance de son dessin à la réalité. L'enfant va alors acquérir le besoin de communication associé à l'expression graphique. Chose qu'il éprouvera à nouveau par la suite, à travers l'écriture, mais qu'il faudra parfois réinitialiser.

Il sera, alors peut être judicieux, lors d'un travail en psychomotricité d'aborder le dessin dans un besoin de communication avec l'enfant, avant d'entreprendre directement un travail autour de l'écriture, a priori moins plaisant au départ.

Par exemple, il sera possible de construire ensemble une sorte de bande dessinée, pour laquelle il faudra sûrement expliciter les actions, les états émotionnels, le contexte au travers de bulles, engageant alors l'écriture. Cet exercice permet un jeu pictural dans la relation, la communication qui va venir s'emparer d'un jeu graphique, dans le plaisir.

Cette évolution du graphisme de l'enfant va d'ailleurs faire l'objet de la description de plusieurs stades chez **G.H.LUQUET**, sur laquelle je vais m'appuyer. (*D'autres auteurs comme D.WIDLOCHER ou J.ROYER ont aussi écrit sur le sujet, mais par simplicité d'illustration de mes propos je vais m'en tenir à l'approche de G.H.LUQUET*).

1. Le stade du « réalisme manqué » : de quatre à cinq ans

Une fois que l'enfant a exercé ses premières ébauches graphiques, il va tenter de représenter des objets faisant partie de son environnement, seulement il va être confronté à deux difficultés primordiales :

- **Un obstacle physique** : l'enfant ne maîtrise par encore correctement ses mouvements et leur direction, et fait encore preuve de maladresse, ce qui rend le dessin souvent méconnaissable sans son explication associée.
- **Un obstacle psychique** : à cet âge là, l'enfant possède peu de ressources attentionnelles. Il est difficile pour lui de se centrer à la fois sur ce qu'il veut reproduire et sur les gestes qu'il doit établir pour réaliser son dessin. Il n'est pas rare de trouver des dessins du bonhomme, à cet âge là, ne présentant ni bouche, ni oreilles ou autres éléments. L'enfant connaît les détails mais oublie de les représenter, son attention étant utilisée ailleurs. De plus, l'enfant a encore beaucoup de mal à se situer et orienter les éléments, rendant des tracés peu liés et disproportionnés.

J'énonce, ici, le dessin du bonhomme en tant que test du schéma corporel et de l'image du corps, qui outre le fait d'être une réalisation souvent prisée par les enfants, correspond aussi à un test à dimension projective sur la personnalité de l'enfant. En effet, lors de la passation d'un bilan, où l'on propose à l'enfant le test du dessin du bonhomme de **J.ROYER**, il n'est pas rare, que l'enfant projette ses propres peurs, ses propres désordres dans ce dessin, pouvant être représentés par l'absence de parties du corps, une taille disproportionnée, un tracé peu sur, ou au contraire très insistant. Il faut donc aussi prendre en compte cet aspect là, lors des réalisations de dessins chez l'enfant, et ne pas uniquement s'apparenter aux obstacles psychique et physique, bien que réels eux aussi.

Il peut alors être intéressant de faire un travail à deux autour de la réalisation d'un bonhomme, en plaçant chacun son tour un élément, et en laissant choisir à l'enfant la partie que nous allons ajouter. Souvent, il demandera de représenter les éléments qu'il ne sait pas dessiner. Ceci permettant à l'enfant de prendre appui sur l'adulte, pour affronter ses difficultés ou ses peurs. Ainsi, autour d'un travail basé sur le dessin à deux, nous pouvons doucement glisser sur le graphisme et l'écriture, en formant par exemple des formes à deux, en même temps ou en décalé, puis des lettres. L'important étant alors, ici, de maintenir la relation qui a permis la réalisation d'un dessin à deux, pour qu'elle puisse se transférer sur d'autres activités que le dessin, telle que l'écriture. Ce travail s'étayant bien sûr sur toutes les stimulations psychomotrices proposées pour accompagner la maturation du schéma corporel.

Ces différentes imperfections du dessin vont peu à peu s'atténuer à mesure que l'attention de l'enfant devient moins discontinue : il va être capable de penser à un détail en même temps qu'il est en train d'en réaliser un autre et qu'il pense à ceux déjà produits. Une continuité de la pensée et du tracé se met en place, permettant de mettre les détails en relation. Il pourra ainsi faire des liens, qui sont essentiels pour l'écriture.

2. Le stade du « Réalisme intellectuel » : de sept à neuf ans

Grâce à l'association des progrès moteurs de l'enfant, des progrès de son analyse et de ses connaissances, le dessin va évoluer, va devenir davantage précis, complet et réaliste. Seulement il va encore différer de celui de l'adulte, pour qui un dessin ressemblant à l'objet original va être en quelque sorte la photographie de l'objet. Pour l'enfant, la représentation de l'objet se doit de comporter l'ensemble des détails de l'objet, même ceux qu'on ne perçoit pas sous l'angle de vue choisi. Pour cela, l'enfant va utiliser plusieurs techniques nouvelles (**voir Annexe 4**) :

- **La transparence**
- **Le détachement**
- **La schématisation**
- **Le rabattement**
- **L'étagement des plans**

Par le recours à ces différentes méthodes, qu'il peut d'ailleurs utiliser simultanément sur un même dessin, l'enfant est capable de reproduire des choses, mais ses représentations vont se centrer sur ce qu'il sait et non sur ce qu'il voit vraiment, sa pensée étant limitée à ce moment là, et se centrant beaucoup sur lui.

Lors de ce stade, l'enfant investit de nouvelles acquisitions spatiales, basées sur l'orientation du schéma corporel dans l'espace, qui lui seront essentielles pour l'organisation spatiale de l'écriture : le franchissement du miroir permettant l'accession à la décentration, le début de la perspective. Cependant, elles restent encore immatures. En effet, à ce stade là, l'écriture de l'enfant est encore maladroite, due à une immaturité motrice et perceptive.

3. Le stade du « Réalisme visuel » : à neuf ans

A ce stade, les représentations vont être les plus proches du réel. En effet, l'enfant va commencer à être capable de tenir compte de la perspective lors de ses productions. Seulement l'utilisation de cette perspective ne va pas être exacte, et ce n'est que par apprentissage, entraînement et expérience que ces erreurs se modifieront.

La période du dessin chez l'enfant se termine par cette étape, où il va davantage investir la géométrie, l'écriture et laisser un peu de côté le dessin, en raison de l'attention scolaire prononcée envers ces disciplines. L'écriture apparaît ici comme le prolongement du dessin dans le développement de l'enfant, bien qu'à un moment donné les deux disciplines se chevauchent. En effet, lors de l'apprentissage de l'écriture, les enseignants utilisent beaucoup les formes pré-scripturales, semblant être un compromis entre le dessin et la représentation de futures lettres.

Je vais alors m'intéresser plus particulièrement à ce passage du dessin à l'écriture dans cette prochaine partie.

IV. L'écriture en tant que prolongement du dessin chez l'enfant

A. L'apprentissage des formes géométriques

Il me paraît important d'évoquer l'apprentissage des formes géométriques au cours de l'apprentissage scolaire, car elles constituent un point de départ de la lettre alphabétique sur lequel on pourra s'appuyer dans le travail psychomoteur. Elles permettent alors dans un premier temps d'initier l'enfant à la reproduction de formes connues qui demandent une précision motrice puis elles permettent aussi l'apprentissage de l'organisation de l'espace ainsi que de son orientation.

1. De l'acquisition du trait vertical et horizontal ...

Dans le développement psychomoteur, l'enfant va dans un premier temps pouvoir effectuer des mouvements qui vont partir du centre vers la périphérie et inversement. A travers ces mouvements d'écartement et de rapprochement par rapport à l'axe de son corps, l'enfant va rejouer sur un plan psychomoteur l'ouverture et la fermeture par rapport au monde extérieur qui l'entoure, reliées à la notion de communication.

D'ailleurs, lors des premiers gribouillis de l'enfant, se sont souvent des balayages horizontaux du bras que l'on retrouve, allant du centre vers la périphérie puis plus tard revenant vers soi. Ces premiers mouvements correspondent, sur un plan anatomique, à un mouvement d'abduction et d'adduction de l'épaule qui deviendra par la suite possible au niveau du poignet par la maturation proximo-distale. Ce n'est qu'à partir de cette maturation que l'enfant va pouvoir accéder à une maîtrise plus précise du geste graphique, et qu'il va pouvoir réaliser une ligne horizontale sur un espace graphique réduit.

Au même moment, l'enfant va être capable d'effectuer des mouvements de flexion et d'extension, d'abord au niveau proximal (au niveau de l'épaule), puis dans un second temps au niveau distal (au niveau du poignet). L'enfant va alors, suite à cette maturation, acquérir la possibilité de réaliser des lignes verticales sur un support graphique.

Ainsi, lors d'un travail psychomoteur avec un enfant ayant des difficultés d'orientation spatiale perceptibles au niveau de l'écriture, il sera important de reprendre les premiers mouvements de base qu'acquiert l'enfant dans son développement psychomoteur. D'abord au

travers d'un travail corporel global pour ensuite aller vers une représentation graphique, qui ne serait réalisable sans l'expérience corporelle.

Prenons l'exemple d'un travail basé sur les lettres en majuscule d'imprimerie. Il est possible de travailler dans un premier temps en salle, à l'aide d'une corde, la formation de lettre à partir d'orientations verticales, horizontales et diagonales. Par exemple pour la lettre « A » : on demande à l'enfant à l'aide de deux cordes s'il peut représenter cette lettre. Une fois que l'enfant a réussi cela, on peut lui demander de représenter le trajet qu'il vient de faire par de grands gestes dans l'espace, et lui demander en combien de déplacement l'a-t-il fait ? Dans quel ordre et quelle orientation ? Puis dans un autre temps, suite à cette proposition, il sera possible de tracer sur le papier le trajet parcouru par l'enfant, en suivant les mêmes étapes, en lui énonçant par exemple : « tu te rappelles tout à l'heure ce qu'on a fait en salle ? On va maintenant essayer de reproduire tes déplacements sur la feuille ». En progression de cet exercice, nous pourrons faire la même chose avec les lettres minuscules, plus difficiles.

2. ... A l'acquisition des formes géométriques

Lors de ses premières réalisations graphiques, le tracé de l'enfant n'est pas correctement maîtrisé et contrôlé. En effet, c'est la main qui dirige le tracé et l'œil qui suit la main, à cette époque là, entraînant des tracés peu précis. L'enfant est alors capable de reproduire des quadrillages, seulement il est en incapacité de produire un carré, pour le moment, qui demande une précision du geste, un arrêt contrôlé.

Par la suite, c'est l'œil qui va effectuer un contrôle sur les mouvements de la main. C'est ce que **P.GREIG**¹⁶ appelle le « **contrôle double** » : le regard commande la main et les doigts, en visant le point d'arrivée en même temps que l'œil suit précisément la main lors du tracé. A partir de cette acquisition, vers 3 ans, l'enfant peut donc démarrer mais aussi arrêter son tracé de façon précise. Il devient alors capable de former des ronds, des carrés. Le tracé des triangles et autres formes géométriques se fait plus tardivement.

Cette composante du contrôle double peut être travaillée en psychomotricité, avec des exercices tels que les points à relier, demandant alors une précision du geste et un contrôle main œil. Il est possible de demander à l'enfant de relier différents points de plusieurs façons en les ayant numérotés auparavant : la première en lui donnant la consigne de ne regarder que la pointe de son stylo durant son tracé, la seconde en lui demandant de

¹⁶ PHILIPPE GREIG, *L'enfant et son dessin : naissance de l'art et de l'écriture*, éd Broché, 2000

toujours fixer le point vers lequel il va se diriger, et la troisième en lui demandant de regarder le point se trouvant au delà du point à relier. Bien que sachant que la méthode la plus efficace corresponde à un balayage permanent entre le point à atteindre et la pointe du stylo, il me paraît important de rejouer tous les possibles afin que l'enfant s'aperçoive par lui-même de la méthode la plus efficace. Il est ensuite possible d'amener ce travail vers la formation de lettres, en proposant une succession de point à relier dessinant une lettre de l'alphabet. De la même façon, on va demander à l'enfant d'expérimenter plusieurs façons de faire, pour parvenir à la « meilleure » des façons, la plus précise.

B. La ressemblance avec les lignes d'écriture

1. Les formes pré-scripturales

« Les exercices graphiques autour des formes pré-scripturales utilisent les mécanismes de la scription et servent de base au contrôle et au développement de la précision, de la vitesse et de la pression. La simplicité de ces formes les rend aisées et agréables à tracer par leur absence de traits droits et anguleux et la souplesse de leur continuité. Ces formes portent en elles l'écriture, s'en rapprochent beaucoup, mais ... ce n'est pas de l'écriture ! »¹⁷

L'apprentissage de l'écriture va débiter à l'école maternelle par un graphisme mêlant la forme dessinée et la future forme écrite. Ce sont les formes pré-scripturales. Elles sont neutres, dépourvues de sens, et permettent une meilleure intégration de l'écriture à proprement parlé. Cet apprentissage ne se fait pas de manière aléatoire, mais suit un ordre de difficulté croissant, respectant le développement moteur de l'enfant et ses capacités d'élaboration mentale.

Il n'est pas rare, en psychomotricité, lors de la rencontre avec un enfant présentant des difficultés de scription, de repartir sur un travail autour des formes pré-scripturales afin de permettre à l'enfant d'intégrer correctement les différentes composantes spatiales et motrices de l'écriture. Cependant, en psychomotricité, ce travail va s'exercer autour d'une dynamique relationnelle importante et essentielle, permettant une meilleure intégration des acquisitions. C'est par exemple, l'utilisation d'exercices inspirés de la méthode de « BON DEPART » de **THEA BUGNET**, que l'on va pouvoir utiliser et qui consiste en l'éducation simultanée de la motricité, du rythme et de la perception visuelle. De plus, il sera aussi important de permettre à l'enfant de lui faire réaliser ces formes de différentes façons : avec plus ou moins de tonicité, dans un sens puis dans l'autre, le plus vite ou le moins vite possible, les yeux ouverts et fermés... Ceci permettant alors à l'enfant de faire jouer tous les possibles de façon ludique et lui

¹⁷ ROBERT OLIVAUX, *op cit*

permettant de se rendre compte de ses capacités, agissant alors sur la revalorisation de l'estime de soi.

Prenons l'exemple de la spirale. Il sera possible dans un premier temps de réaliser des exercices dans l'espace environnant, en décrivant cette forme spiralée. On pourra alors demander à l'enfant de la reproduire dans plusieurs sens (sens horaire, antihoraire, de l'extérieur vers l'intérieur ou inversement) et à chacun de ses déplacements on pourra donner à l'enfant une caractéristique de déplacement : par exemple, « plus tu formeras des cercles petits, plus tu iras lentement, et plus ils seront grands, plus tu te déplaceras vite ». On peut ainsi jouer, sur les variations toniques, de vitesse, de fluidité, ceci pouvant être par la suite retranscrit sur feuille, en se remémorant les différents déplacements réalisés.

A la suite d'un travail autour de ces différentes formes (vagues, obliques, ronds, spirales, ponts, ...), l'enfant est en capacité d'appréhender les lettres communément utilisées, en prenant alors compte leur formation, leur orientation, leur continuité ou non. C'est alors que commence l'apprentissage des lettres de l'alphabet.

2. *L'apprentissage des lettres de l'alphabet*

Dès son entrée à l'école maternelle, l'enfant va être immergé dans le monde « des lettres », en commençant par repérer celles de son prénom, puis diversifiant petit à petit son apprentissage aux autres lettres de l'alphabet, notamment par le biais de comptines ou de chanson.

Puis ce n'est que plus tard que l'enfant va intégrer l'image de ces lettres et qu'il va être en capacité de les recopier. C'est alors qu'il va réinvestir le tracé des formes pré-scripturales qui ont chacune pour objectif le futur tracé d'une lettre, de part la ressemblance du geste moteur ou du tracé final.

Par exemple, les lettres cursives telles que le *a, c, d, g, q* demandent le même engagement moteur que le tracé du rond ; les lettres cursives *e, l, h, b, i, t, f, j, y* celui de la boucle à l'endroit ou à l'envers ; les lettres *m, n, p* sont relatives au pont ; les lettres cursives *t et s* relèvent du tracé du trait.

Par la suite, l'enfant se verra capable d'associer plusieurs de ces lettres pour former des mots, afin de pouvoir s'exprimer et communiquer.

3. *L'écriture se « lie »*

Pour que l'enfant entre dans l'écriture de l'adulte, qu'il écrive comme celui-ci, il sera nécessaire qu'il apprenne à lier et lire ses connaissances. Les lettres qu'il vient d'apprendre dans l'alphabet vont devoir s'assembler pour former des syllabes, des mots, puis des phrases. C'est donc un apprentissage qui se fait en concordance avec la lecture, afin de repérer la correspondance entre phonème et graphème, notamment dans la méthode « b-a, ba ».

Cette mise en lien pourra être retravaillée en psychomotricité, notamment autour du lien entre les lettres, les syllabes, ou bien au contraire un travail autour des sections, permettra à l'enfant de prendre en compte les entités « mots » dans une phrase.

Cela me fait penser à un exercice que nous avons mis en place à l'ITEP, où à partir de l'utilisation des lettres du jeu « syllabo » ou du « scrabble », nous proposons avec les lettres piochées de former le maximum de mots possibles, en inter changeant la place des lettres ou associations de lettres. Par la suite, nous écrivions les différents mots trouvés, puis nous en choissions un seul. Par exemple « LAPAROLE » formé par les syllabes LA-PA-RO-LE. On proposait alors à l'enfant de réécrire le mot, en « coupant » à chaque fois à un espace différent (LA PAROLE, LAPA ROLE ...) après lui avoir montré un exemple, en lui disant « tu vois là je m'arrête lorsque je parle, et quand je l'écris je le représente par un espace ». Associé à la mise en mot, ceci permettait alors à l'enfant de prendre conscience de l'importance des liens et des espaces dans une phrase.

Suite à cette présentation de l'évolution du dessin jusqu'à la maîtrise de l'écriture chez l'enfant (associés à différents exercices possiblement réalisables en psychomotricité suivant la phase de maturation de l'enfant), je vais m'intéresser plus particulièrement à l'écriture et à sa fonction expressive.

V. Une expression de soi à travers la forme de son écrit

Je vais à présent m'intéresser à la forme individuelle de l'écriture, c'est-à-dire à la place de la personnalité qui se laisse entrevoir au travers de notre écrit, et plus particulièrement au travers de la forme de notre écrit : formation des lettres, posture adoptée, gestion de l'espace et prise de l'instrument.

A. Malgré une codification de l'écriture ...

Lorsqu'on apprend à écrire, de nombreuses conventions spatiales, motrices, posturales et gestuelles sont indiquées, afin de permettre un tracé le plus fluide possible, le moins contraignant, tout en permettant une économie au niveau tonique, sans contraction inutile. Ce sont les « règles » qui sont indiquées lors de l'apprentissage de l'écriture à l'école.

1. Une utilisation adéquate de l'outil scripteur

Pour écrire, il est nécessaire de maintenir correctement l'outil scripteur. Il existe une position qui semble être la moins contraignante, correspondant à une prise tri-digitale, entre le pouce et l'index avec un appui sur le majeur afin de permettre le bon maintien de l'outil. De plus, il paraît indispensable d'appliquer un tonus adapté, qui permettra à la fois un maintien correct de l'outil, mais pas trop excessif pour éviter les tensions au niveau de la main et du poignet, pouvant s'étendre jusqu'à l'épaule et déranger la scription.

En psychomotricité, il sera possible de réaliser un travail autour de la prise de l'outil (nature de la prise, hauteur de la prise, force appliquée) et de son adaptation tonique. Pour cela, on peut choisir de faire expérimenter à l'enfant l'ensemble des prises possibles de façon ludique, afin qu'il ressente par lui-même, la position dans laquelle il se sent le mieux. Souvent, une fois que l'enfant a trouvé la prise adéquate, il va la répéter car c'est lui qui a trouvé la « bonne façon de faire » et non pas parce que c'est une demande, une obligation venue de l'extérieur.

2. Une maîtrise gestuelle

De la même façon, d'autres règles sont établies pour écrire « correctement », notamment des règles visuo-spatiales. En effet, pour écrire de manière convenable, doit être acquise la reconnaissance des lettres, ainsi que leur mode de reproduction, suivant un sens précis, avec un point de départ et un point d'arrivée. De manière générale, les lettres se font dans le sens sénestrogyre, afin de faciliter l'inscription et la progression dans la direction de gauche à droite. Cette convention a été choisie par facilité de scription pour l'individu droitier ; seulement pour les individus gauchers elle est contraignante, leur demandant alors une plus grande adaptation.

Pour parvenir à la reproduction de lettres reconnaissables, l'individu va devoir utiliser les notions spatiales (haut, bas, droite, gauche, en diagonale, dessus, dessous, devant, derrière) dès

qu'il est capable d'orienter les mouvements de sa main et de son bras pour former correctement les lettres. Par exemple, pour la reproduction d'un « T », l'enfant devra identifier les mouvements spécifiques à la réalisation d'un trait vertical puis d'un trait horizontal.

3. *Une posture adaptée*

Il existe aussi d'autres exigences, au niveau postural, qui permettent le meilleur tracé attendu. En règle générale, la posture demandée comme étant la plus juste (« Tiens-toi bien », « Tiens-toi droit »), la moins contraignante pour le scripteur se définit ainsi :

- Les deux pieds à plat au sol, à largeur d'épaule
- L'assise reposant sur les cuisses et les ischions
- Le dos sans appui sur le dossier de la chaise
- Le poids du buste reposant sur le bras non scripteur pour permettre la libération du geste du bras scripteur

A.BULLINGER¹⁸ parle, lui, d'une posture de l'écriture qui doit être nécessairement asymétrique. En effet, il faut que le poids du corps soit basculé au niveau du haut du corps sur le côté dominé au niveau de l'avant bras, afin de pouvoir libérer le membre dominant scripteur.

Il existe aussi un consensus quant à la distance à laisser entre la feuille et le visage de l'individu scripteur, qui est de l'ordre de 20-30 cm, pour permettre la meilleure visibilité possible, sans contrainte.

Il peut être intéressant de confronter l'enfant à différentes postures possibles, afin qu'il puisse mettre du sens sur cette posture qui est en effet la mieux adaptée et la moins contraignante. On peut lui proposer d'écrire debout, d'écrire allongé, d'écrire assis de profil sur une chaise, ou à califourchon, d'écrire en ne reposant pas sur les ischions, entraînant alors l'obligation d'un maintien sur les avant bras, qui entraîne une diminution de la mobilité du membre supérieur. Ou bien encore d'écrire en ayant le poids du corps renversé sur le côté scripteur. Par ces expériences l'enfant va prendre conscience par lui-même, de la position la plus adéquate, et va y mettre du sens. De la même façon que pour la prise de l'outil scripteur, l'enfant va revenir automatiquement vers cette posture car ce sera le fruit de sa propre expérience sensorimotrice et non une obligation soumise par autrui.

¹⁸ ANDRE BULLINGER, *Espace du corps, espace de l'écriture et de la lecture*, Bulletin d'audiophonologie, p.361-370

4. Une maîtrise de l'espace donné

Pour écrire, il est primordial d'avoir un support, qui est en règle générale la feuille de papier. L'enfant doit alors découvrir un autre espace que celui où il vit quotidiennement dans son monde d'enfant. Cette feuille présente comme tout objet des limites formant un cadre, qui se doivent d'être intégrées par l'enfant, pour ne « pas déborder » à la fois psychiquement et corporellement. Ce cadre permet de générer un espace graphique précis, qui s'organise ensuite par plusieurs règles prédéfinies : une écriture parcourant la page depuis un repère en haut à gauche jusqu'à un autre repère en bas à droite, en formant des lignes droites, régulières.

Pour que cela soit possible, l'enfant doit avoir compris la linéarité de l'écrit qui suit la linéarité du discours. Les mots doivent être régulièrement espacés, permettant leur distinction, et parallèles au bord de la feuille, laissant une marge tout autour. Chaque phrase doit débiter par une majuscule et se terminer par une ponctuation, qui est en général le point.

Cependant malgré toutes ces conventions, chacun adapte ensuite sa position, son tonus, sa prise, ses mouvements, utilise la posture dans laquelle il se sent le plus confortable, qui demande le moins d'effort possible au niveau tonique. On peut, alors, laisser une marge de tolérance par rapport à la normativité, notamment en fonction de l'histoire de vie du sujet. Si l'on perçoit que ce n'est pas possible pour l'enfant de faire autrement pour le moment, le psychomotricien va s'adapter à cela et faire avec ce qu'il est.

Outre ces conventions strictes au niveau de l'écriture, qui pourraient rendre l'écrit bien monotone et le priver de singularité, l'implication personnelle de chacun rend l'exercice unique et individuel. L'individu cherchant même à donner une image de lui plus ou moins « belle », ce que l'on retrouve dans la pratique des arts.

B. ... L'écriture possède une dimension esthétique ...

A travers l'écriture en tant qu'art, on va souvent chercher le beau, ce qui plaît au regard. C'est ainsi que les conventions citées plus haut permettent une écriture la plus « belle » associant cette recherche de beauté à une facilité d'utilisation.

Ce caractère de joliesse va se retrouver à la fois à travers le fond de l'écrit mais aussi à travers la forme. En effet, il existe plusieurs styles d'écriture et il existe même un art, nommé calligraphie, qui est l'art de bien former les lettres. Cet art, au même titre que la danse, la peinture, le cinéma permet à l'individu de se montrer, de s'exprimer, d'offrir une part de sa personne. A travers cela, c'est l'importance de donner une jolie image de soi, propre, régulière

qui est recherchée. C'est d'ailleurs souvent une dimension qui pêche chez les individus ayant une écriture troublée, car souvent liée à une mauvaise image/estime de soi.

Il est possible en psychomotricité de travailler autour de la beauté de l'écriture, non pas en écrivant comme on demande à l'enfant d'écrire tous les jours mais en utilisant des formes originales et variées. Pour ceci, on peut amener la notion de TAG qui allie forme et couleur, se rapprochant davantage du dessin, ou bien encore un travail sur les lettres en perspective, permettant à l'enfant de jouer avec les lettres, sans être aux prises avec les contraintes habituelles. Ainsi, l'enfant va davantage prendre en compte l'aspect communicatif, qui donne à voir une part de soi à l'autre, et qui pourra par la suite se retrouver dans l'écriture ordinaire.

C. ... Qui reste un espace personnel, propre à chaque individu.

Malgré les codifications données pour parvenir à écrire de la façon la plus juste, l'écriture est une activité personnelle que chacun investit à sa manière. Il semble d'ailleurs important que cette personnalité de chacun se retrouve à travers son écrit. Sinon toutes écritures seraient similaires et il serait alors difficile de différencier l'émetteur du message, et donc de considérer la personne comme un être unique et différencié de l'autre.

1. *Une variabilité interindividuelle*

Comme j'ai pu l'énoncer dans une partie antérieure, concernant « les fonctions de l'écriture », nous avons pu remarquer qu'elle est un acte individuel qui amène une expression de l'identité de l'individu scripteur. En effet, lorsqu'un individu va écrire, il va engager une part de ses sentiments, de ses émotions, en faisant transparaître ce qu'il est, ce qu'il veut exprimer. Cela va se faire par le choix de l'écriture, du style, de la taille des lettres, de la pression appliquée, par exemple.

Chez certains individus, il existe des traits spécifiques de l'écriture qui vont davantage transparaître et faire partie intégrante de leur écriture. On pourrait considérer cela comme une « marque de fabrique » de l'individu. C'est d'ailleurs ce que les graphologues étudient dans leur pratique. A travers des caractéristiques de l'écriture ils identifient des traits de personnalité de l'individu scripteur.

De plus, on va aussi pouvoir repérer une spécificité chez chacun des individus dans la mise en acte de l'écriture : tenue du stylo, posture, tracé des lettres par exemple.

Il peut alors être intéressant de travailler sur l'imitation à ce moment là, en proposant à l'enfant de faire pareil que soi, au niveau de la posture et du tracé, puis inversement. Imitation qui peut se faire de manière simultanée, ou bien en différée. Tout cela masqué sous forme de jeu, en sur-jouant les situations du côté du psychomotricien, afin que l'enfant y trouve du plaisir.

En plus de ces variations interindividuelles, on peut aussi retrouver des variations chez un même individu, en fonction de son état émotionnel, de son investissement dans l'écrit, de son âge, de l'interlocuteur à qui il s'adresse ou bien encore des supports et outils utilisés.

2. *Une variabilité chez un même individu*

a) Le développement neuro-moteur du jeune enfant

Chez un individu, dès son premier âge et jusqu'à un âge plus avancé, il existe de nombreuses modifications à la fois aux niveaux moteur, cognitif, ou bien gestuel. L'ensemble de ces modifications qui se jouent lors de l'évolution de l'individu au cours de sa vie vont avoir un impact spécifique à chacun sur l'écriture.

En effet, au début de sa vie, le jeune enfant possède une organisation tonique telle qu'il n'est pas encore en capacité d'investir complètement ses membres distaux, et ainsi maîtriser leur utilisation, l'ensemble du tonus étant davantage concentré à ce niveau là. Les possibles prises manuelles se font par un réflexe primaire appelé grasping. Par la suite, cette organisation tonique va évoluer vers une augmentation du tonus au niveau du tronc et une diminution du tonus au niveau des membres permettant alors à l'enfant d'investir davantage ses bras, puis ses mains, qui pourront dès lors attraper un objet, à pleine main de façon volontaire. Ensuite, cette prise va davantage évoluer vers une prise plus fine, tri-digitale. Au même moment, le tonus se développe dans le tronc permettant le maintien d'une posture plus érigée qui va se développer petit à petit.

A l'inverse, à un âge avancé, la personne âgée perd ses capacités toniques, ce qui entraîne une moins bonne tenue de l'axe, avec notamment un tonus général moins élevé et donc de la posture ainsi que des modifications de la prise du crayon.

Ainsi on peut remarquer qu'au niveau neuro-développemental se jouent des modifications qui vont intervenir dans la mise en acte de l'écriture et ainsi produire des changements de tracé chez un même individu.

De la même façon, l'écriture de l'individu peut être influencée par son état émotionnel. C'est pourquoi en psychomotricité il nous sera possible de faire un travail autour de l'expression

de l'individu, à la fois au travers de scènes théâtrales dans un premier temps, autour d'un travail centré sur les émotions, pour ensuite aller vers un travail centré sur l'écriture.

A l'ITEP, nous avons réalisé un exercice de la sorte avec un enfant âgé de 11 ans, présentant une instabilité. Dans un jeu relationnel avec l'enfant, nous lui avons proposé d'écrire de différentes façons, en essayant de trouver une caractéristique pour chacune des émotions énoncées (peur, joie, colère, timidité). Il se trouvait que lors de certaines expressions nous pouvions remarquer un changement d'attitude dans la posture, dans la tenue du stylo ou bien dans le tonus appliqué au geste. Par la suite, nous inversions les rôles, proposant à l'enfant de nous énoncer des émotions que nous devions transcrire à l'écrit. Puis dans un dernier temps, nous dialoguions ensemble chacun exprimant un trait de caractère, en surjouant l'expression afin qu'elle soit facilement identifiable par l'autre pour qu'il puisse la retranscrire par écrit.

b) Les différents stades de l'écriture

Il existe aussi des variations de l'écriture en fonction de l'âge de l'individu scripteur. Selon l'âge de l'enfant que nous prenons en soin, et donc le stade dans lequel il se trouve, nous n'allons pas nous centrer sur les mêmes choses, prenant en compte ses difficultés et ses capacités, afin de valoriser l'enfant face à son écriture.

En effet, on constate trois grands stades définis par **J. de AJURIAGUERRA et M.AUZIAS¹⁹** :

- **Le stade pré-calligraphique de 6 à 8 ans** : l'écriture présente beaucoup de composantes enfantines, de maladresses étant dues à une immaturité motrice et perceptive de l'enfant qui cause des difficultés.

A ce moment là, le travail en psychomotricité autour de l'écriture pourra davantage s'axer sur des formes, des lettres à recopier, en repassant par-dessus le modèle, avec pourquoi pas l'utilisation des points à relier par exemple.

- **Le stade calligraphique de 9 à 11 ans** : c'est « l'âge d'or de l'écriture ». Les difficultés motrices sont dépassées : l'enfant semble moins crispé sur son instrument, capable de produire des formes beaucoup plus harmonieuses, seulement le tracé est très lent.

¹⁹ J. de AJURIAGUERRA, M.AUZIAS & A.DENNER, *L'écriture de l'enfant : l'évolution de l'écriture et ses difficultés*, éd Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1971

Dans cette tranche d'âge, le travail s'axera davantage sur le recopiage d'un modèle « à côté », l'enfant étant capable de réaliser des formes de façon plus fluide, associant alors à ces exercices les variations de vitesse, caractéristiques de ce stade.

- **Le stade post-calligraphique de 11 à 12 ans** : avec l'entrée de l'enfant au collège, la lenteur n'est plus adaptée au rythme, aux exigences du milieu (prises de notes). On voit alors apparaître des simplifications personnelles, des lettres moins appliquées, mais davantage personnelles.

A ce stade, on pourra travailler davantage sur la personnalisation de l'écriture à condition que les lettres restent identifiables et donc reconnaissables par autrui. On va chercher avec l'enfant une assimilation de sa personnalité au code social.

Au travers de toutes ces variations, l'individu exprime sa personnalité. Seulement il peut aussi exprimer une part de lui-même au travers des mots choisis, des formules utilisées.

VI. Une expression de soi à travers le fond de son écrit

Lorsqu'un individu écrit, en plus d'engager son corps de manière personnelle dans cet acte, il engage une part de ses sentiments, de ses émotions, en exprimant ce qu'il souhaite faire transparaître de lui, ce qu'il veut exprimer. Cela se fait par le choix des mots et des ponctuations, entre autres. De plus, il existe aussi un écrit des plus personnels : la signature.

Elle correspond à « **toute marque distinctive et personnelle manuscrite, permettant d'individualiser, sans doute possible son auteur et traduisant la volonté non équivoque de consentir à un acte** »²⁰.

Elle correspond donc au nom de la personne, à sa propre identité, appartenant à un système, à une famille, à une renommée. Elle est aussi un écrit très personnel qui est figé dans le temps. C'est ce qui nous représente, nous affiche, et elle nous est demandée dans tout papier administratif.

On repère d'ailleurs chez certains enfants en quête d'identité, une difficulté à choisir une signature, s'identifiant souvent à l'un de ses parents en imitant l'adulte. Il peut alors être important de travailler cela en psychomotricité avec ces enfants en leur permettant d'accéder à leur propre identité, à leur propre signature.

Outre la signature, l'individu peut s'exprimer au travers des mots qu'il emploie, dépendant alors du destinataire à qui il va s'adresser (ami, famille, administration ...).

²⁰ Définition du dictionnaire Larousse

Un jeu autour des mots peut être réalisé en psychomotricité, en associant une volonté de dire une chose et une façon de le faire. On pourra alors se référer à différents jeux comme le jeu des synonymes, permettant d'exprimer une même idée mais avec des mots différents, ou bien encore le jeu de « ni oui ni non », en ayant pour consigne d'essayer de trouver chaque fois une nouvelle façon de répondre.

Ainsi, au travers de ce chapitre j'ai mis en avant l'importance de l'enjeu expressif de l'écriture, en passant de la forme la plus archaïque (le dessin) à la forme la plus socialement valorisée (l'écriture en lettre cursive), en passant de la forme la plus minimaliste à la mise en jeu la plus corporelle, pour pouvoir dans un second chapitre mettre en exergue l'importance de la mise en jeu des différents espaces dans cette activité.

Chapitre 2

Une expression de l'espace ...

« *Les pré-requis essentiels à la mise en place et maîtrise de l'écriture* »

Au travers de ce chapitre je vais avancer l'hypothèse que pour écrire, il est indispensable d'avoir investi plusieurs champs : au niveau relationnel, au niveau psycho-cognitif, ainsi qu'au niveau psychomoteur, que je vais développer ci dessous.

En effet lorsqu'un individu écrit, il met en jeu son corps (par sa position mais aussi par sa distance à l'autre), l'espace, le temps, le rythme, les coordinations, la latéralité. En psychomotricité c'est donc un jeu autour de ces notions qui va se mettre en place dans un contact relationnel entre l'enfant et le psychomotricien, d'abord de façon globale pour dans un second temps s'axer de façon plus précise sur l'acte graphique. Tout le travail préétabli avant permettant de tisser une relation stable avec le psychomotricien, face à qui l'enfant sera à l'aise pour s'exprimer.

Le travail en psychomotricité concernant l'écriture, mis ici en avant, sera donc un travail sur les différents espaces corporels et psychiques. Ceci par le biais d'expérimentations diverses, qui permettent à l'enfant de mettre en avant ses capacités et non pas ses difficultés. En règle générale, on ne demandera jamais, dans une approche pédagogique et éducative, à l'enfant de sortir du standard de l'écriture, d'utiliser l'espace autrement que celui prédéfini. Cependant en psychomotricité, des expériences psycho-neuro-sensorimotrices et relationnelles vont servir d'appui pour redonner le plaisir à l'enfant de s'exprimer et de communiquer par l'écrit.

I. L'écriture ou la mise en jeu d'un espace relationnel

Pour écrire, acte d'expression et de communication, l'enfant doit avoir acquis et intégré la notion de Moi et de Non-moi. Pour cela, il faut qu'il se sente comme un être unique et différencié, capable d'entrer en relation avec un autre individu, ayant lui aussi un Moi propre. Cette connaissance et intégration de la notion de Moi se construit dans les premières années de la vie, au travers des interactions précoces entre la mère et son enfant.

L'espace psychoaffectif qui se développe dans ces premières relations avec la mère est indispensable pour permettre la construction identitaire de l'enfant à la fois sur un plan corporel et psychique. En effet, l'identité est un sentiment qui n'est pas inné à la naissance, il va devoir se construire peu à peu. Le sujet ne peut pas se construire tout seul, il a besoin de l'environnement pour se développer autant au niveau psychologique, physiologique que neurologique. **D.W.WINNICOTT** disait d'ailleurs « **un bébé tout seul, ça n'existe pas** ».

De plus, lors de la construction de cette identité personnelle, l'enfant va développer de nombreuses compétences qui lui seront indispensables pour la réalisation de l'écriture, comme les notions de distance, de rythme, d'ordre, de succession, d'anticipation qui vont figurer dans cette partie.

A. Le corps pensable à travers l'autre

Avant même la naissance, l'enfant existe déjà dans l'imaginaire et dans le discours des parents, notamment par l'évocation du sexe souhaité, du prénom choisi, mais aussi par les différents projets établis pour lui. A sa naissance, les mots de la famille vont continuer à accompagner le développement de l'enfant, ainsi que son identité en considérant son corps comme élément différent de la mère.

L'enfant, lorsqu'il passe d'un espace clos, calme à un espace ouvert aux multiples stimulations (à la fois auditives, tactiles, visuelles, kinesthésiques ...), dans les premiers mois de sa vie, se retrouve aux prises avec ses sensations à la fois corporelles et émotionnelles. Seulement, il n'est pas en capacité de les identifier et de se les représenter, bien qu'il y associe tout de même un comportement. Par exemple, lorsqu'il a froid, le bébé va se mettre à pleurer. Et c'est à ce comportement non significatif que la mère va donner du sens. C'est ce que **W.BION** appelle la « **fonction détoxifiante** » de la mère (transformation de l'élément bêta en l'élément alpha pensable), face à des éléments Beta agressifs, désorganisateurs.

En effet, pour donner du sens aux éprouvés de son enfant, la mère va mettre des mots sur son comportement et va répondre favorablement de manière « **suffisamment bonne** »
D.W.WINNICOTT.

Il est important en psychomotricité de mettre des mots sur les éprouvés de l'enfant. Afin qu'il puisse leur donner du sens. De la même façon que la mère avec son enfant, le psychomotricien se doit aussi d'avoir une qualité de relation « suffisamment bonne », qui permette à l'enfant de s'exprimer, sans qu'il se sente trop « intrusé » ou trop « délaissé » dans la relation.

Puis, ce n'est qu'avec la répétition de ces comportements adaptés et porteurs de sens que l'enfant va peu à peu s'approprier ses sensations.

« Les interprétations de la mère sont donc très importantes et conditionnent l'avenir psychique de l'enfant ».²¹

D'autant qu'à cette période de la vie, l'enfant se vit comme un corps morcelé, non différencié de l'espace qui l'entoure, ce qui ne lui permet pas de percevoir sa propre identité. C'est alors une nouvelle fois à l'objet maternant de jouer un rôle important dans cette identification. En effet, par des expériences de portage, de peau à peau, l'enfant va se sentir contenu psychiquement et physiquement. C'est le « **Holding** » (caractérisé par la façon dont le bébé est tenu et soutenu lors des soins) et le « **Handling** » (la manière et la qualité avec laquelle sont prodigués les soins) dont parle **D.W.WINNICOTT**. Ces comportements vont se devoir d'être répétés, réguliers afin que l'enfant prenne conscience de son sentiment continu d'exister.

En psychomotricité, avec des enfants qui ont présenté une carence affective dans la prime enfance ou bien avec des enfants qui ont des troubles de la personnalité, il va être important de rejouer le comportement contenant, sécurisant et porteur de sens de la mère, pour permettre à l'enfant de se sentir en tant qu'être unifié, unique et différencié. Ceci au travers d'expériences de relaxation, de massage, de mise en mots sur les sensations, par exemple, dans le cadre d'une prise en charge psychomotrice globale qui précède le travail graphique comme durant ce travail lui-même.

B. Processus de séparation et d'individuation

Dès la naissance, on assiste à une première séparation entre la mère et l'enfant par la section du lien corporel : le cordon ombilical. Seulement, une proximité extrême va se poursuivre entre la mère et son enfant, jusqu'à qu'il puisse se sentir différent d'elle et non pas

²¹ SUZANNE ROBERT-OUVRAY, *L'enfant tonique de sa mère*, p.18

comme sa continuité. **M.KLEIN** disait à ce propos que « **la bouche du bébé est le prolongement du sein de la mère** », symbolisant la symbiose entre ces deux partenaires.

D.W.WINNICOTT, identifie plusieurs étapes tendant vers la construction de l'identité du sujet, que je vais maintenant développer.

1. La « Dépendance absolue » : symbiose entre la mère et son enfant

Durant la période de 0 à 5 mois, l'enfant est en interaction avec son environnement. Seulement ces interactions sont apportées par l'objet maternel, et l'enfant vit en partie à travers son entourage. En effet, **M.MALHER** parlait d'une fusion entre le bébé et la mère. Fusion qui était à la fois affective et relationnelle et qui formait un système tout puissant. Le « je », à cette période là, n'est donc pas encore différencié et intégré pour le bébé.

C'est alors que la mère va apporter une qualité de présence qui amène le bébé à penser qu'il est acteur de sa vie et qu'il est le créateur des objets qui l'entoure. C'est ce que **D.W.WINNICOTT**, nommait « **l'objet-presenting** ». La mère va présenter à l'enfant l'objet au moment voulu afin que l'enfant pense que c'est par sa pensée que l'objet se crée. A ce moment là, l'enfant ne fait pas la différence entre ses sensations internes et externes. Il n'a pas d'intériorité psychique qui lui permette de se vivre en tant qu'être différencié.

2. La « Dépendance relative » : Vers une défusion

Cette période s'étend de 6 mois à 1 an environ et est marquée par une désadaptation progressive de la mère, qui s'accorde aux progrès rapides de son enfant. Une distance s'installe entre l'enfant et sa mère, impliquant l'apparition de défaillance volontaire dans le comportement de l'objet maternant qui va cependant être beaucoup mieux vécue par le bébé qu'auparavant.

Dans les situations d'interaction, l'enfant va s'apercevoir qu'il n'est pas à l'origine de celle-ci et que c'est davantage la mère qui les permet. Il va donc s'apercevoir que l'ensemble « lui et sa mère » ne forme pas un tout commun, mais qu'il existe une différenciation entre les deux. C'est un phénomène de « **défusion** » entre le bébé et la figure maternelle qui va lui permettre d'accéder au principe de réalité.

En effet, comme dit ci-dessus, l'enfant est auparavant dans l'illusion de création des objets, mais grâce à cette « **défusion** » il va se rendre compte que la mère en était à l'origine en utilisant des réponses adéquates à ses comportements. Il va alors prendre peu à peu conscience qu'il existe un autre différent de lui.

Suite aux « défaillances » de la mère, l'enfant va être obligé de puiser dans ses ressources pour s'apaiser, par lui-même. Il va alors prolonger les bons moments qu'il passe avec sa mère, afin de les maintenir dans le temps, lorsque ceux-ci se terminent. **G.HAAG** parle de « **boucle de retour** »²² : l'enfant soutenu dans les bras de sa mère va vivre un moment agréable, un moment de rassemblement, qui va prolonger juste après par un mouvement du bras partant de la tête et revenant. Ceci pour maintenir ce sentiment de se sentir exister en l'absence de la mère. De même, grâce à des images mentales, qu'il aura créées en présence de la mère, il va pouvoir s'auto-calmer, et faire face à ces moments douloureux, de solitude et de frustration.

On constate à ce moment là l'apparition d'un nouvel objet, qui va prendre beaucoup de place dans la vie de l'enfant. C'est le « doudou », « **l'objet transitionnel** » qui permet à l'enfant de mieux accepter la séparation avec sa mère, et d'éviter le vide en son absence. Cet objet va permettre à l'enfant d'être davantage sécurisé, apaisé et de ce fait, il va pouvoir s'ouvrir au monde environnant. Il va alors pouvoir se concentrer sur toute autre sensation et perception qu'il peut vivre à travers son corps, mais aussi discriminer celles qui ne proviennent pas de lui, mais de l'autre. Il va s'apercevoir de son sentiment continu d'exister en l'absence de l'autre.

Pour cette même étape, **J.LACAN**, parle du « **stade du miroir** ». L'enfant va se constituer une image propre à son corps, par la reconnaissance de l'image de sa mère. Avec l'image du miroir, l'enfant va voir deux personnes l'une à côté de l'autre à travers le miroir, l'une qu'il reconnaît, étant l'image de sa mère, et l'autre étant, par déduction, forcément la sienne. Il devient alors conscient, à travers son image reflétée, d'un tout corporel, chose dont il doutait auparavant.

« L'apparition de l'identité du bébé est considérée par le rassemblement du corps en une image globale »²³

Il devient visible à lui-même, et c'est ainsi que l'enfant va peu à peu accéder à sa propre image et qu'il va commencer à se vivre comme un être différencié de sa mère.

3. « L'indépendance » : Une individuation

A ce stade, 1 an et demi à 2 ans environ, le sentiment de différenciation d'avec la mère va davantage se développer, en même temps que les parents continuent d'assurer ses besoins à l'enfant, de le sécuriser à travers une relation stable.

Cette sécurité assurée, va permettre à l'enfant de pouvoir explorer le monde sans le besoin de sa mère, qu'il va alors investir en tant qu'objet. Peu à peu, il va apprendre à localiser ses sensations, ses perceptions, ses émotions par le biais des variations toniques notamment. Il va

²² BERNARD GOLSE, *Conférence Corps et Psyché*, CHP Pau, organisée par l'AFREPI

²³ SUZANNE ROBERT-OUVRAY, *L'enfant tonique et sa mère*, p.82

apprendre aussi à distinguer ce qui est interne, comme le sentiment de faim, de sommeil, de ce qui est externe (l'entourage, les objets). Les manipulations d'objets, les expériences corporelles vont lui permettre de prendre conscience des limites de son corps et de ce fait conforter l'idée de se sentiment d'individu en tant qu'être différencié.

C'est ce que **D.W.WINNICOTT** appelle le « **Self** ». **C'est une fonction essentielle du Moi régissant l'image que le sujet développe de lui-même.**

M.MALHER, elle, définit, durant la période du 6^{ème} mois au 36^{ème} mois, 4 stades permettant d'accéder à ce sentiment d'individuation.

On relève une phase de différenciation, où le corps propre est différent de celui de la mère. A ce stade, l'enfant fait de nombreuses expériences d'exploration en lien avec le développement de sa motricité. Il va alors s'éloigner de plus en plus de sa mère, en même tant que son désir d'aller vers l'extérieur grandit. S'en suit une phase pratique, où l'enfant « marche » vers l'individuation. Il va s'intéresser à autre chose qu'à sa mère, et va se créer son propre espace temps, qui n'est alors plus rythmé par celui de sa mère. Il devient capable de « jouer seul »
D.W.WINNICOTT.

Ensuite, on retrouve une phase de rapprochement où l'enfant se trouve dans une ambivalence entre l'attrance par le monde extérieur, et le besoin de sentir que sa mère est toujours disponible pour lui, qu'elle est toujours garante de sa sécurité. Il va alors demander à partager ses nouvelles expériences avec sa mère. Puis cette période, se termine par une phase de constance de l'objet, où l'enfant se rend compte de son sentiment d'individualité : ce n'est pas lui qui fait exister sa mère, et inversement. Chacun d'eux existe à part entière, et continue d'exister en l'absence de l'autre. Il sait à présent que « **quand maman n'est pas là, c'est qu'elle est ailleurs** »²⁴. Ceci lui permettant de mieux vivre la séparation avec sa mère, car il sait qu'elle existe toujours même quand il ne la voit pas, et qu'elle pourra revenir.

Parallèlement à ces interactions, une construction de l'identité se met en place.

C. La mise en place de l'identité chez l'individu

L'identité est un phénomène complexe et multidimensionnel qui résulte d'une construction progressive qui débute dans les toutes premières années de la vie. Cette identité personnelle a d'abord une signification objective, par le fait que chaque individu est unique, différent de tous notamment par son patrimoine génétique. Mais elle a aussi une signification subjective, qui renvoie au sentiment d'individualité « je suis moi et pas un autre », de singularité « je suis différent des autres » et d'une continuité dans le temps et dans l'espace « je suis toujours la même personne ».

²⁴ **BERNARD GOLSE**, *Conférence Corps et Psyché*, CHP Pau organisée par l'AFREPI

L'individu va progressivement accéder à cette identité comme énoncé précédemment, puis va apparaître un peu plus tard une seconde émergence de l'identité différenciée avec l'apparition du « non ». L'enfant se trouve dans une période où il dit non à tout pour s'opposer et montrer sa différence par rapport à l'autre. Il est alors dans une toute puissance évidente qui le caractérise. Seulement, l'identité ne se limite pas à cela, elle est aussi une identité sexuelle.

En effet, dès son plus jeune âge, l'enfant est amené à se reconnaître en tant que fille ou garçon. Cette identité sexuelle n'est pas uniquement la réponse au genre anatomique mais également aux images et identifications qui se mettent en place autour du complexe d'Œdipe, autour de 3-5 ans. Au départ, cette identité sexuelle se met en place accompagnée des images données par la famille puis plus tard c'est accompagné des modèles de féminité ou de masculinité proposés par la culture et la société que l'enfant va se construire sa propre identité.

Il me paraît donc important d'avoir en tête les modalités de la construction de l'identité chez l'enfant, lorsqu'on aborde un travail en psychomotricité avec de jeunes enfants, car elle permet d'adapter la prise en soin et d'amener l'enfant vers une intégration de cette identité si ce n'est pas déjà fait.

Au niveau de l'écriture, cette notion va être d'autant plus importante que c'est elle qui permet à l'individu de pouvoir s'exprimer et entrer par la suite dans un processus relationnel mis en avant par l'acte graphique.

Lors des séances de psychomotricité nous allons nous appuyer sur cette construction progressive de l'identité, qui permet la relation, à la fois pour amorcer une alliance thérapeutique mais aussi pour engager un travail autour de l'écriture. Par exemple, il sera possible dans un premier temps de travailler à deux, en enrobant l'enfant de mots contenant et sécurisants, pour dans un second temps, le laisser davantage s'exprimer et montrer ce qu'il est. Seulement si l'enfant n'a pas encore fait quête de son identité, ou présente une fragilisation du « Moi », il aura du mal à investir l'écriture en tant que moyen d'expression propre et de communication. Un travail autour de cette identité sera alors à réaliser en amont.

Seulement, l'aspect d'expression et de communication n'est pas le seul à entrer en jeu dans l'activité d'écriture, il sera alors nécessaire de s'intéresser à d'autres champs intervenants. En effet, pour écrire il est indispensable d'avoir certaines compétences cognitives.

II. L'écriture ou la mise en jeu d'un espace psycho-cognitif

Pour écrire, acte codé, doté de sens, l'enfant doit s'appuyer sur différentes compétences psycho-cognitives, qui passent par l'appropriation d'un code (alphabet) dans lequel il devra y trouver du sens. Ce sens va s'acquérir petit à petit, au travers d'un apprentissage concomitant entre la lecture et l'écriture, faisant intervenir la notion symbolique, avec l'appropriation d'une correspondance graphique, phonique et gestuelle.

En psychomotricité, nous allons nous appuyer sur cette mise en mot, ayant du sens, pour permettre à l'enfant d'accéder à l'écriture. Il n'est d'ailleurs pas rare de trouver des enfants qui n'ont pas ou peu d'appétence pour écrire car ce qu'ils écrivent ne fait pas sens pour eux, et correspond davantage au résultat d'un apprentissage discipliné.

Pour cela, nous allons faire rejouer les pré-requis déjà établis autour de la mémorisation, de l'articulation écriture et lecture, ainsi que de l'attention et de l'inhibition, intervenant dans l'écriture. Cependant, cela se réalisera dans un cadre ludique, permettant à l'enfant de prendre plaisir à jouer avec les mots et de leur redonner sens.

A. L'appropriation d'un code : lecture/écriture

Lorsqu'un enfant lit, il se saisit d'une information extérieure qu'il compare et met en lien avec l'image symbolique d'une lettre qu'il a en tête, qu'il a appris, et qu'il associe à une phonétique. C'est une forme générale qui va être mise en lien avec une forme connue, apprise, à laquelle on a donné un sens. Au départ, l'enfant va reconnaître les lettres une à une, associant alors la phonétique de chacune avec la phonétique de celles qui l'entourent, ignorant le sens du mot qu'il est en train de décrypter. Par exemple : les sons [t] et [a] qui font [ta].

L'enfant procède alors à un déchiffrement lettre par lettre, qui par expérimentation et apprentissage, deviendra un déchiffrement syllabe par syllabe, puis mot par mot. Une étude a prouvé, notamment par la psychologie de la forme, « le Gestalt », qu'à l'âge adulte nous ne considérons plus les lettres une à une, mais directement la forme générale de l'entité « mot ». Par exemple, si nous lisons un texte dans lequel on a ôté des lettres, après quelques lignes d'adaptation, nous lisons le texte sans aucune difficulté. C'est la forme générale qui est perçue avant tout.

Le plaisir de lire vient du plaisir à décoder visuellement et oralement ce qui est écrit. C'est une activité de déchiffrement qui se joue ici et lors de la mise en acte de l'écriture c'est une mécanique inverse qui va se dérouler.

En terme de vecteurs, l'écriture contrairement à la lecture correspond à quelque chose qui sort de l'individu, qui se projette vers l'extérieur, pour autrui. Seulement pour être capable

d'écrire, il faut avoir emmagasiné des informations provenant de l'extérieur (de la lecture), afin d'associer, en sens inverse, une phonologie à un tracé. De la même façon, l'écriture se séquence au départ lettre par lettre en fonction de la phonologie entendue, puis petit à petit avec l'apprentissage, l'enfant écrira directement les mots, car à l'oralisation du mot, il identifiera une forme correspondante.

Si on en reste à l'image des vecteurs opposés sortant et entrant, on peut définir l'écriture et la lecture en terme de relation à l'autre comme une chose que l'on donne et une autre que l'on reçoit. Nous pouvons alors travailler en psychomotricité sur la mise en sens des mots, afin de redonner à l'enfant le plaisir d'écrire, de communiquer, de donner de soi à l'autre, et de recevoir de l'autre.

Cela me fait penser à une prise en soin avec un préadolescent de 11 ans avec lequel nous avons joué avec les mots. Le but était d'écrire chacun de notre côté, un mot (existant ou non) que l'on devait transmettre à l'autre afin qu'il le déchiffre et qu'il en définisse le sens ou ce à quoi ça lui faisait penser. Puis sur un autre papier, on écrivait ce à quoi nous avons chacun pensé en écrivant notre propre mot. Par la suite, nous mettions en commun nos « définitions », et nous gardions pour sens la définition de l'individu scripteur. Cet exercice cognitif permettait dans un jeu relationnel de mettre du sens à la trace qu'on laissait, tout en mettant en jeu la capacité d'imagination de l'enfant. Après avoir répété l'exercice avec plusieurs mots, nous en choissions quelques uns et inventions une histoire ensemble, en reprenant le sens donné des mots inventés ou réels afin de construire un récit sensé. Nos écrits représentaient ainsi le socle pour le bon déroulement de cet exercice.

B. La mise en lien des acquis : la mémoire

Comme énoncé dans la partie précédente, pour écrire, il est indispensable de faire un décryptage. Seulement pour que le décryptage soit cohérent et doté de sens, l'individu doit engager sa mémoire.

En effet, pour qu'il y ait un fil conducteur à la phrase, il faut que les mots s'enchaînent en formant du sens. Pour cela il est nécessaire de prendre en compte le mot précédent ainsi que le suivant, pour former un ensemble logique et sensé. Par exemple, prenons la phrase « la table est bleue ». Je ne peux y donner du sens qu'à condition de connaître, et donc de me souvenir du sens de chacun de ces mots et de leur rassemblement.

De la même façon, pour pouvoir écrire, est engagée la mémoire de travail permettant de construire un ensemble raisonné.

Il y a aussi une mémoire d'apprentissage qui se met en jeu lors de l'écriture, qui va permettre de ne plus séquencer les mots lettres par lettres, comme l'enfant pouvait le faire auparavant, au début de son apprentissage de l'écriture, mais qui permet alors d'entamer le mot en ayant déjà en tête son image finale.

En psychomotricité nous allons pouvoir jouer avec cette mémoire, afin de la rendre plus efficace, ou de valoriser l'enfant s'il est compétent dans cet exercice. On repère qu'il existe plusieurs types de mémoire liés à l'écriture (phonologique, visuelle, kinesthésique). Au travers d'un travail autour de la mémorisation, nous allons pouvoir décrypter le mode de fonctionnement de l'enfant, préférant un modèle de mémoire plutôt qu'un autre, ce qui nous permettra par la suite, de réutiliser son canal préférentiel pour permettre une meilleure intégration des informations par l'enfant. Ce canal pourra être utilisé dans le cadre d'un travail lié à l'écriture.

C. Une maîtrise du sens : l'attention/inhibition

De la même façon que l'enfant a besoin du rapport à la lecture, au langage verbal et à la mémoire pour écrire, il va être indispensable qu'il acquière la capacité d'inhibition, permettant alors de séquencer correctement les mots en fonction de leur sens. En effet, si l'enfant n'acquiert pas cette fonction inhibitrice, il ne sera pas en capacité de découper les entités « mot », et formera un ensemble commun, non doté de sens. Pour reprendre l'exemple cité auparavant, cela donnera le mot « latableestbleue ».

Dans le cadre d'exercices pratiques, il pourra alors être proposé à l'enfant, que chaque fois que le psychomotricien s'arrête de parler, il lève le stylo et laisse un « espace blanc » sur la page. Ainsi, on pourra s'amuser avec un même mot ou une même phrase à « découper les mots » de plusieurs façons, afin de travailler de façon ludique tout en étant dans la relation.

Pour affiner cette maîtrise de l'attention et de l'inhibition en amont de l'écriture, nous réalisons souvent des jeux d'attention perceptive (tel que le « BAZAR BIZARRE » ou encore « le DUO »).

Il paraît donc essentiel de mettre en avant un travail sur les fonctions cognitives de l'enfant lorsqu'on aborde l'écriture. Mais il sera tout aussi important de faire un travail autour des fonctions psychomotrices qui agissent dans l'écriture.

III. L'écriture ou la mise en jeu d'un espace psychomoteur

Pour écrire, acte individuel faisant intervenir le sujet en tant que tel au niveau corporel et psychique, l'enfant doit avoir acquis lors de son développement précoce des notions de base concernant la distance, le rythme, la tonicité, la posture, les coordinations, la latéralité, comme explicité en début de chapitre.

Ainsi en psychomotricité, avec un enfant présentant des troubles de l'écriture, nous allons retravailler l'ensemble des dimensions précitées, en prenant en compte l'état de maturation de l'enfant pour rester dans une dynamique valorisante, tout en associant une dynamique relationnelle importante, permettant à l'enfant de retrouver le plaisir d'écrire.

A. L'intérêt d'un travail psychomoteur autour de l'espace postural

Il me paraît essentiel de réaliser un travail autour de l'espace postural, lorsqu'on traite de l'écriture, car la mise en jeu de cet acte demande un certain ajustement tonique ainsi qu'une posture associée. Seulement, pour que cet ajustement soit possible, il faut que l'enfant soit conscient de sa capacité à moduler son tonus et à mouvoir son corps.

C'est donc au travers d'expériences diverses que nous allons faire expérimenter à l'enfant ces modulations toniques, afin qu'il puisse adapter son tonus, par la suite, à l'acte graphique. Pour cela nous allons nous appuyer sur la notion de contraste qu'utilisaient par exemple **A.LAPIERRE** et **B.AUCOUTURIER**²⁵ afin de permettre une meilleure intégration des notions fondamentales.

De plus, cette notion d'espace postural, sous tend la notion d'espace de relation, d'échange, dont le psychomotricien va user, tout au long des séances, afin d'observer les réponses de l'enfant et obtenir des indications sur la façon de le prendre en soin.

1. *L'utilisation de l'accordage tonique dans la relation*

L'accordage tonique correspond à « **une adaptation mutuelle et réciproque de deux sujets dont la tonicité se répond et s'ajuste à celle de l'autre** ».

²⁵ A.LAPIERRE, B.AUCOUTURIER, *Les contrastes et la découverte des notions fondamentales*, éd Doin, 1974

Cette notion rejoint les notions de « **dialogue tonique** » de **J. de AJURIAGUERRA**, correspondant aux ajustements corporels interactifs entre la mère et son enfant, lors des premières interactions et de « **dialogue tonico-émotionnel** » de **H.WALLON** mettant en jeu une relation entre un état tonique et un état émotionnel chez un sujet. C'est par exemple l'hypertonie d'appel signalant un malaise chez l'enfant et l'hypotonie de réplétion, exprimant une sensation de bien être.

Ces modulations toniques, qu'elles soient chez un individu en rapport avec ses émotions ou bien en lien avec un accordage à l'autre, appartiennent au registre de la communication non verbale, et se font de manière inconsciente.

Je m'intéresse, ici, à ces notions, car dans quelque travail en psychomotricité que ce soit, il sera essentiel pour le psychomotricien de s'ajuster et de s'adapter à l'individu qu'il aura en face de lui. Pour cela, il observera le comportement du patient : tonus, mimique, posture, distance, au même titre que le patient le fera dirigé vers le psychomotricien. C'est en quelque sorte une prise d'information de chacune des personnes permettant une mise en relation.

Lors d'un travail sur l'écriture avec des enfants présentant des difficultés toniques lors de l'acte graphique, il me paraît intéressant de réaliser un travail autour de l'accordage tonique en amont, car il va permettre à l'enfant de pouvoir prendre conscience de sa capacité à moduler son tonus, sa posture, ses mouvements. Ceci d'abord au travers d'expériences en salle, non directement centrées sur l'écriture, pour se diriger par la suite vers des expériences graphiques à connotation tonique.

En effet, un travail autour d'un accordage tonique entre le psychomotricien et l'enfant peut se jouer au travers d'un objet médiateur qu'ils interposent entre eux deux, le but étant de ne pas le faire tomber, obligeant alors l'ajustement à l'autre.

Par la suite, il sera possible, si l'enfant a pu s'engager dans cet échange, et qu'il se sent en confiance, de faire la même expérience mais sans objet médiateur, en ayant un contact direct main contre main par exemple. Le but étant de se déplacer sans parole, juste par la pression appliquée par l'un et l'autre, entre leur main, permettant alors à chacun d'eux d'être « au commande » du trajet.

Cet accordage tonique entre les deux individus demande alors un dosage de la part de l'un et de l'autre. Et c'est d'autant plus, l'observation des réactions de l'individu face à cet exercice que sa capacité à ajuster son tonus, qui seront importantes.

En effet cet exercice ramené à l'écriture permet d'appliquer un tonus, ni trop élevé pour permettre la mobilité du membre, ni trop faible pour permettre le maintien de l'outil scripteur. Donc une fois réalisés ces exercices avec l'enfant, il sera possible de lui proposer un travail graphique, basé sur l'adaptation. Cela pouvant être de l'ordre de l'imitation « je vais t'imiter en train d'écrire, puis tu vas, toi aussi, m'imiter lorsque j'écris » ou bien de la complémentarité « si quand je suis en train d'écrire, je suis de la sorte (contracté, près de la feuille, écriture appuyée et saccadée par exemple), tu feras tout l'inverse », en même temps ou bien en canon.

Ainsi le jeu, n'est pas essentiellement axé sur le graphisme. Mais par le média de l'imitation, l'enfant accepte d'autant plus facilement l'acte graphique qu'il se joue dans la relation.

Par la suite, lorsqu'on travaillera autour de l'écriture pure, il sera alors d'autant plus facile pour l'enfant de réaliser ce qu'on lui demande (trait léger, trait appuyé), qu'il aura expérimenté la chose auparavant, mais dans un autre intérêt que l'écriture, et qu'il sera rassuré par le fait qu'on ne pointe pas du doigt sa difficulté dans le geste graphique.

2. La prise de conscience de l'axe postural

Dans le développement maturatif de l'enfant il existe une évolution de la tonicité qui se rapporte à la notion d'axe corporel, identifié par la colonne vertébrale. En effet, lorsque l'enfant naît, il possède une tonicité importante au niveau des membres et une tonicité faible au niveau de l'axe, entraînant une posture fermée, « d'enroulement » comme l'énonçait **S.R.OUVRAY**²⁶. Puis ce n'est que par maturation neurologique que le tonus va se répartir autrement au niveau du corps. Il va évoluer vers une augmentation progressive de la tonicité au niveau de l'axe ainsi que vers une diminution de la tonicité au niveau des membres. Ceci permet une ouverture au monde extérieur par un maintien de l'axe et une libération des membres, en suivant les lois de maturation proximo-distale et céphalo-caudale.

Ce n'est donc que par le maintien solide de l'axe du corps qu'une libération de la tonicité au niveau des membres va pouvoir se remarquer.

Lors d'un travail autour de la posture dans l'acte graphique, on va pouvoir se servir de cette connaissance pour faire expérimenter à l'enfant différentes façons de faire afin qu'il prenne conscience par lui-même de l'importance de la posture indiquée comme « idéale » pour écrire.

²⁶ SUZANNE ROBERT-OUVRAY, *L'enfant tonique et sa mère*, 2007

Un travail peut être entrepris autour de la posture assise, en faisant prendre conscience à l'enfant de la présence des ischions, qui permettent le redressement de la colonne vertébrale. Ainsi, par un travail de perception sur ces os, on peut proposer à l'enfant de faire un jeu de transfert d'appui sur chacun des ischions en observant la différence entraînée au niveau de la posture générale (tonus, équilibre, ...).

Suite à ces différentes expériences, il est possible de proposer à l'enfant d'écrire dans ces différentes positions, dans un jeu de relation. L'expérimentation des différents états toniques liés à différentes organisations posturales lui permet alors de prendre conscience de la position la plus adaptée pour l'écriture.

De plus, on peut aussi élaborer un exercice autour de la respiration. Par des inspirations, expirations prolongées ainsi que des apnées, on peut faire expérimenter à l'enfant, les modifications que cela entraîne dans sa posture, dans son tonus et dans un second temps dans l'acte graphique. Il n'est pas rare de voir des enfants qui ont tendance à écrire en apnée entraînant alors une hypertonie au niveau du haut du corps avec une élévation des épaules et une moins grande mobilité des membres supérieurs.

3. Notions de proxémie et de kinésie

Les éléments kinésiques et proxémiques sont constitutifs de la relation qui se crée entre deux acteurs de la communication : ils favorisent ou découragent le contact, influent sur le contenu, apportent des indices sur la distance prise par l'émetteur par rapport à son message.

La notion de proxémie étudiée par **E.T.HALL**²⁷ correspond « à la **distance physique qui s'établit entre des personnes prises dans une interaction** ». Elle varie selon les cultures, et s'apparente à un marqueur d'identité. C'est une façon d'occuper l'espace en présence d'autrui, qui correspond à l'un des paramètres de la communication non verbale.

²⁷ EDWARD T. HALL, *La dimension cachée*, 1978

Il définit, suite à cette étude quatre bulles d'espaces, de distances vécues avec autrui, délimitant les rapports entre les Hommes :

- **La distance intime (entre 15-45cm)**
- **La distance personnelle (45cm-1m20)**
- **La distance sociale (1m20-3m60)**
- **La distance publique (3m60-7m50 et au-delà)**

Il me paraît intéressant d'avoir en tête ces notions de « bulles » que définit **E.T.HALL**, lorsqu'on travaille en psychomotricité, afin d'établir un contact correct et adapté avec chaque enfant, sans être trop intrusif ou trop distant, pouvant tout deux être source d'angoisse.

Lors d'une première rencontre avec l'enfant, il peut être intéressant d'observer comment il se positionne par rapport à nous, et si la distance qui nous sépare l'un de l'autre le préoccupe ou non. Ces indications pourront nous servir par la suite, pour entreprendre un travail avec l'enfant, afin qu'il se sente en confiance et qu'il puisse s'exprimer, sans avoir peur du jugement de l'autre.

Une fois l'alliance thérapeutique correctement instaurée entre les deux partenaires, un travail autour de la modulation des distances va pouvoir se jouer. Ainsi des consignes pourront être données à différents niveaux de distance, de façon volontaire par le psychomotricien, afin de repérer chez l'enfant les conséquences sur son comportement.

Autour d'un travail sur l'écriture, l'enfant n'engagera pas la même chose, si la consigne est donnée juste au dessus de son épaule, avec un regard attentif du psychomotricien sur son exercice, ou si la consigne est donnée depuis une place éloignée, et un regard non dirigé. La réaction ne sera pas la même chez l'enfant, interprétant cette distance comme un intérêt plus ou moins grand du psychomotricien envers sa production, ce qui va lui permettre d'investir plus ou moins son écriture.

Cette notion de distance peut aussi se travailler en étant utilisée en tant que prétexte sur le graphisme. En effet, suite à des expérimentations en salle, on peut rappeler à l'enfant, les différentes notions de distance, et essayer de les matérialiser sur une feuille, par des traits de différentes tailles. Par la suite, autour d'un jeu en relation, on va pouvoir proposer à l'enfant des déplacements sur une même feuille, chacun avec son stylo, en essayant de respecter la distance préétablie, séparant les deux stylos, au départ et correspondant à l'un des traits matérialisés. Ceci pouvant se réaliser avec les différentes distances proposées, le

but étant de maintenir cette distance définie. Distance qui se doit par la suite dans l'exercice graphique d'être respectée et régulière entre les mots, les lignes, avec les marges.

Quant à la kinésique étudiée par **R.BIRDWHISTELL** elle correspond à « **une étude des gestes et des mimiques utilisés comme signes de communication, soit eux-mêmes, soit comme accompagnement du langage parlé** »²⁸.

Elle paraît donc, elle aussi, essentielle à la mise en relation entre le psychomotricien et l'enfant dans un premier temps, puis elle deviendra essentielle à l'investissement de l'enfant par rapport à toute activité, y compris l'acte graphique.

Il est donc important que le psychomotricien prenne en compte sa propre attitude, son comportement dans la réalisation du travail de l'enfant. Il pourra cependant, aussi jouer avec cela, en surjouant certaines attitudes, mimiques, tonalités de voix, pour engager l'enfant dans une relation à l'écriture différente de celle qu'on lui propose habituellement en classe. Ceci permettant à l'enfant d'engager un rapport plaisant face à cette activité.

De plus, l'aide apportée à l'enfant dans la perception des différentes distances, mimiques, tonalités, postures fait partie du processus thérapeutique. Le psychomotricien est alors utilisé, ici, en tant qu'outil, en tant que médiateur face à l'acte graphique.

Le rôle et l'attitude du psychomotricien sont donc très importants dans la prise en soin d'un enfant venant consulter pour des troubles de l'écriture. Son rôle principal est avant tout de redonner le plaisir d'écrire à travers diverses méthodes d'approche, permettant alors un meilleur investissement de l'écriture qui peut se traduire par une amélioration du tracé.

Cependant, en plus de l'engagement personnel du psychomotricien, il est important d'aborder d'autres approches pour permettre une amélioration de l'investissement spatial de l'écriture.

²⁸ Définition du Larousse, www.larousse.fr

B. Une réduction de l'espace locomoteur à l'espace graphique

Afin que l'enfant intègre au mieux les notions spatiales de bases, qui entrent en jeu dans l'écriture : haut, bas, droite, gauche, dessus, dessous, devant derrière, il paraît indispensable que l'enfant ait expérimenté et intégré ces notions corporellement auparavant.

Il sera alors possible de s'appuyer sur la dimension spatiale environnementale au vu de troubles de l'écriture de l'enfant, en repassant par des exercices en salle, où il pourra expérimenter diverses situations. De la même façon, on pourra travailler autour du rythme, de la vitesse, de la régularité et de la séquentialisation, notions essentielles qui interviennent lors de l'écriture.

Le schéma de travail serait de passer d'un espace agi à un espace représenté, matérialisé, pour arriver à un travail sur l'espace graphique. En effet, l'une des idées fondamentales de la psychomotricité est que l'intelligence se développe par les expériences corporelles qui y sont associées.

H.WALLON²⁹ disait d'ailleurs à ce propos : « **la pensée naît de l'action pour retourner à l'action** ».

Pour cela, nous avons expérimenté diverses propositions avec un enfant de l'ITEP, où nous avons fait des expériences locomotrices dans la salle de psychomotricité, de différentes façons pour commencer. Dans un second temps, nous avons mis des repères, au sol, dans la salle, que nous avons décidé de numéroter. Les repères n'étant pas placés au hasard, permettent la possible formation de lettres de l'alphabet. Puis à l'aide d'un dé nous obtenions des numéros qui correspondaient alors chacun à un repère dans l'espace. Ainsi, nous faisons des trajets entre les divers repères tirés au dé, ou désignés par moi-même, que nous expérimentions aussi dans le sens inverse (réversibilité) en se déplaçant de multiples façons. Le but étant de retenir le parcours que nous venions de faire, afin de pouvoir, dans un autre temps le reproduire sur un espace graphique.

Dans un deuxième temps, au bureau, nous proposons à l'enfant de reproduire le plan de la salle dans laquelle nous avons fait les exercices de déplacements, avec notre aide. Puis, à la suite de cela, on lui proposait de reproduire les différents repères que nous avons mis en place dans la salle, tout en se souvenant des déplacements que nous avons faits. Ainsi, l'enfant percevait l'image finale, la représentation d'une lettre. Ceci permettait à l'enfant par

²⁹ HENRI WALLON, *De l'acte à la pensée*, 1942

un moyen détourné de respecter le sens de formation des lettres, et de ce fait de l'intégrer corporellement et psychiquement.

L'expérience pouvait par la suite, se faire en sens inverse. On demandait à l'enfant à partir des repères déjà dessinés de réaliser une autre lettre, un « E » par exemple. L'enfant énonçait alors la séquence chiffrée nécessaire à la réalisation de la lettre, et nous allions vérifier dans la salle, si son hypothèse était juste. S'il s'avérait qu'elle était incorrecte, on aidait l'enfant en lui donnant l'indice qu'il pouvait faire son chemin en plusieurs étapes. D'abord le « [» puis le « - ». L'enfant intégrant alors, le besoin de s'arrêter pour reprendre son déplacement à un autre endroit, ce que nous identifions au niveau du tracé par un levé de stylo.

A la suite d'exercice mettant en jeu la totalité du corps dans l'espace, il est aussi possible d'élaborer un travail autour de la manipulation gestuelle, essentielle à la mise en acte de l'écriture.

C. L'intérêt d'un travail psychomoteur autour de l'espace gestuel

Il me paraît intéressant de réaliser un travail autour de l'espace gestuel, car pour écrire, comme j'ai pu l'énoncer dans le chapitre 1, il est essentiel d'avoir une certaine maîtrise gestuelle permettant la formation des lettres, ainsi qu'une bonne prise de l'outil avec un tonus adapté, intervenant aussi dans la bonne formation du tracé.

Pour cela un travail particulier au niveau de la pince, de l'inhibition motrice et des coordinations oculo-manuelles et bi-manuelles, me semble essentiel à la prise en soin d'un individu qui présente des troubles du graphisme en lien avec une mauvaise maîtrise de la gestuelle.

1. Du grasping à la prise tri-digitale

Dans le développement psychomoteur de l'enfant, on repère un développement particulier de la prise manuelle. Elle débute par une prise des plus générales, mettant en jeu la totalité de la main (on parle de grasping, mouvement reflexe chez le bébé), pour aller vers une prise de plus en plus déliée à 7-8 mois (prise en pince inférieure : pouce + bout des doigts). Ensuite apparaît une prise en pince supérieure (pouce + index) pour parvenir à une maîtrise plus tardive et contrôlée à la fin de la première année : la pince tri-digitale.

Il me semble intéressant de connaître le développement neuro-moteur de la prise chez l'enfant, car on pourra s'affranchir de cette évolution avec des enfants ayant des difficultés de manipulation digitale tout en respectant le développement maturatif.

De plus, il sera important de faire un travail autour du déliement digital, qui permet à l'enfant d'acquérir une pince plus ou moins fine.

Avant de demander à un enfant d'écrire, il faut s'assurer que l'enfant possède de bonnes compétences digitales avec la capacité de dissocier, d'une part ces deux mains, et d'autre part les différents doigts de chacune de ses mains (acquisition de la connaissance qu'ils peuvent fonctionner séparément les uns des autres). Pour cela un premier travail de déliement et dissociation digitale pourra être fait, avec des exercices tels que la manipulation de toupies, d'osselets, « les pichenettes », les courses de doigts, la désignation de chacun des doigts tout en les manipulant, et utilisant un support visuel et ludique tel qu'un gant lumineux.

Après s'être assuré de cette capacité, il sera possible de faire travailler l'enfant sur les différentes prises possibles de l'objet scripteur. En effet, le fait de faire expérimenter à l'enfant, dans un jeu relationnel, ces différentes manipulations lui permettra de prendre en compte par lui-même la prise la plus adéquate.

Nous avons réalisé un exercice de ce genre, en proposant à l'enfant de choisir une prise qu'il souhaitait, qui s'avérait être sa pince habituelle, et nous lui proposons d'autres prises, parmi lesquelles faisait partie la pince tri-digitale recommandée. A chaque type de pince, nous associons ensemble un son correspondant. Par la suite, sur un jeu de séquentialisation, au travers d'une correspondance phonologique et motrice, nous demandions à l'enfant de modifier sa pince, à chaque fois qu'il entendait le son correspondant. Ainsi il pouvait se rendre compte de la prise la moins contraignante et la moins coûteuse sur le plan tonique et postural.

Au travers d'un exercice de ce genre, associant phonologie et gestuelle, l'enfant prenait plaisir à manipuler différemment l'outil scripteur, permettant de ce fait de ne pas se centrer directement sur sa problématique en lui demandant de tenir le stylo avec une pince tri-digitale. A la suite de cet exercice, il était donc plus facile pour l'enfant, suite à une demande du psychomotricien, de maintenir la pince d'une telle façon. Ceci ayant été travaillé auparavant de façon ludique. On pouvait alors lui dire : « tu te rappelles tout à l'heure de la pince avec les trois doigts directeur, on va essayer de la garder et de faire un exercice en essayant de la maintenir le

plus longtemps possible ». Ainsi n'importe quel exercice basé sur l'acte graphique devenait plus abordable pour l'enfant.

2. *L'inhibition motrice*

H.WALLON parle de l'inhibition comme quelque chose « **qui supprime ce qu'il peut y avoir d'inutile dans l'acte** ». Elle rend possible l'ajustement moteur en éliminant les mouvements parasites.

J-C.CARRIC, lui, dit que « **l'inhibition est indispensable pour concentrer l'attention, adapter la réponse et diminuer les mouvements parasites** »³⁰.

En effet, l'inhibition motrice est une acquisition neuro-motrice qui permet à l'individu de pouvoir segmenter ses actions : s'arrêter, reprendre, faire une pause. On voit bien ici comment cette acquisition motrice peut jouer un rôle important dans l'écriture.

Cette inhibition est liée à la notion de plaisir. En effet, durant les premières années de sa vie, le jeune enfant va faire l'expérience d'une première maîtrise de cette inhibition, lorsque la mère lui demande de faire ses selles sur le pot. Il va devoir différer cette activité lui produisant du plaisir, pour respecter les normes, conditions évoquées par la mère.

C'est aussi ce que l'on va remarquer au niveau de l'écriture et qui va être demandé. En effet, le geste sensorimoteur amenant du plaisir, l'enfant va devoir couper, repousser son activité de plaisir pour séquencer les mots, pour former les lettres et revenir à la ligne. C'est pourquoi il me paraît essentiel d'effectuer un travail autour de cette notion face à un enfant présentant des troubles de l'écriture.

De plus, pour pouvoir écrire, il est indispensable qu'il y ait une dissociation au niveau des membres supérieurs : l'un étant le membre scripteur et l'autre le membre appui. Pour cela il ne faut plus que l'enfant soit encore au prise avec les syncinésies tonico-cloniques (elles disparaissent généralement vers l'âge de 7-8 ans) permettant ainsi une tonicité dissociée dans les deux hémicorps de l'enfant.

C'est ainsi que dans un travail psychomoteur nous allons travailler par des expériences motrices agies sur le dosage tonique, à la fois en mettant en jeu la dissociation mais aussi le contrôle tonique général de l'ensemble du corps, pour se centrer progressivement sur l'acte graphique, dans un second temps.

³⁰ J-C.CARRIC, *Lexique du psychomotricien*, 1999

Nous avons alors exercé, dans le but d'un contrôle tonique, des jeux en salle, tels que le « 1,2,3 ... soleil », où l'enfant devait se déplacer dans la salle, et s'arrêter lorsqu'il entendait le mot « soleil », ou bien encore au travers d'un jeu de statue, qui consistait à prendre une posture et à la maintenir sans bouger, pendant que le psychomotricien tentait de déconcentrer l'enfant. Ceci se fait en inter-changeant les rôles. Ainsi, nous pouvons étudier la capacité de l'enfant à maintenir un tonus, une posture, sur demande, chose essentielle pour l'acte graphique.

Nous avons aussi réalisé des exercices autour de la dissociation haut/bas du corps, ainsi que droite/gauche, au travers de jeux de rythmes, engageant ces différentes parties du corps.

Ce n'est qu'une fois que l'enfant a acquis cette capacité à dissocier une action, ainsi qu'à contrôler son geste en l'inhibant, qu'il sera en capacité de maîtriser l'acte graphique. On pourra ainsi par la suite, proposer des exercices graphiques, en demandant à l'enfant de faire un trait continu sur tout l'espace de la feuille, qu'il devra arrêter lorsqu'il entendra le mot « CLAP », et qu'il devra reprendre lorsqu'il entendra le mot « GO ». Ainsi, l'enfant se trouve dans une situation de jeu, qui demande une certaine concentration, mais à laquelle il prend plaisir. Ceci peut se déplacer par la suite, au niveau des mots, comme indiqué dans l'exercice décrit à la partie « Une maîtrise du sens : attention/inhibition ».

3. *Les coordinations bi-manuelles et oculo-manuelles*

La coordination est la capacité à réaliser un geste bien défini et précis grâce à l'action conjuguée du système nerveux central et de la musculature squelettique.

Elle peut être de différentes formes : statique, en mouvement, et faire intervenir différentes parties du corps. Pour ma part je vais, ici, me centrer sur les coordinations oculo-manuelle et bi-manuelle, intervenant dans l'acte graphique.

La coordination bi-manuelle est la capacité à utiliser les deux mains simultanément pour atteindre un objectif commun, comme par exemple déchirer une feuille, découper une feuille avec un ciseau, ou bien encore écrire, nécessitant l'action de la main tenant l'outil scripteur et de la main « appui ».

Elle se développe chez l'enfant et représente le résultat d'une maturation neurologique. En effet, durant toute la première année de sa vie, l'enfant tend vers des mouvements à prédominance uni-manuelle. Et ce n'est qu'aux alentours des 15 mois, que l'enfant affine sa capacité à utiliser les deux mains dans une même action.

Lors d'un travail sur le graphisme il peut être intéressant d'aborder la notion de coordination afin d'affiner les manipulations de l'enfant. Il est possible par exemple de travailler autour des organisations rythmiques engageant les mains, dans un premier temps (comptine, chansons pour frapper des mains...). Il sera ainsi mis en jeu un travail autour de l'inhibition, la concentration, la mémorisation, l'orientation et l'organisation spatiale, toutes essentielles à l'acte graphique.

Dans un second temps, il sera intéressant de relier ces coordinations à l'acte graphique, en proposant par exemple à l'enfant d'utiliser les rythmes joués précédemment avec les mains, pour les matérialiser sur feuille.

Par exemple, on peut demander à l'enfant de faire une forme noire lorsqu'il tape avec la main droite, une forme bleue lorsqu'il tape avec la main gauche, puis une forme verte lorsqu'il tape avec les deux mains ensemble (ceci nécessite auparavant de s'être assuré de la bonne acquisition de la latéralité chez l'enfant). Par la suite, il est possible de glisser vers un travail sur l'écriture, en proposant à l'enfant d'écrire une phrase, puis de la segmenter en syllabe afin de pouvoir taper un rythme sur chaque syllabe. Puis à chacune d'elle nous pouvons demander à l'enfant de recopier la phrase en s'accordant au schéma rythmique qui s'était joué auparavant.

Par exemple, si le schéma était « frappe main droite, frappe main gauche, frappe des deux mains », on peut alors proposer à l'enfant d'essayer de se souvenir de la séquence pour la retravailler à l'écrit en utilisant sur la première syllabe la main droite pour écrire, puis sur la seconde la main gauche, et la troisième avec les deux mains et ainsi de suite. Ceci permet alors à l'enfant de mettre en action ses mains ensemble ou séparément, de manière ludique et détachée de l'exigence première de l'écriture, en faisant intervenir les notions de coordination et d'inhibition essentielles à l'acte graphique.

Il est avant tout important de s'assurer auparavant de la différenciation tonique entre les deux hémicorps, et plus précisément entre les deux membres supérieurs. On peut alors lui proposer de serrer fort d'un côté et de relâcher l'autre, et inversement. Ainsi au travers de ces expériences toniques l'enfant va pouvoir prendre conscience de la différenciation entre ces deux côtés et sa capacité à produire ensemble ou séparément.

Quant à la coordination oculo-manuelle, elle correspond à **la capacité d'ajuster ses mouvements en fonction d'une cible visuelle**. Elle est nécessaire à toutes activités de motricité fine. Elle désigne une utilisation coordonnée des yeux, des bras, des mains et des doigts dans des mouvements fins de précision.

Elle se développe progressivement chez l'enfant. Dès les premiers jours de vie, la vue provoque des mouvements de bras et parfois la projection d'un bras dans la direction de la cible. Plus tard, l'enfant va se saisir de cette acquisition pour diriger volontairement ses mouvements et

contrôler toutes ses activités visuellement guidées. Comme j'ai pu l'énoncer dans le chapitre 1, dans un premier temps la main dirige le tracé et l'œil suit la main, puis par la suite c'est l'œil qui va effectuer un contrôle sur les mouvements de la main (« contrôle double » **P.GREIG**).

Il paraît donc intéressant de travailler cette notion en psychomotricité lorsqu'on élabore un travail sur l'écriture car elle est indispensable à la réalisation de cet acte (anticipation, contrôle du mouvement, appréciation de la vitesse et de la trajectoire). Pour cela il est possible d'aborder des exercices globaux, mettant en jeu, dans un premier temps, l'ensemble du corps pour peu à peu affiner le travail à l'écriture.

Par exemple, on peut proposer dans une progression un jeu avec l'enfant autour de passes ou de visées avec une balle lestée, pour ensuite proposer un jeu de fléchette qui demande une précision plus grande ainsi que l'utilisation de la pince tri-digitale demandée lors de l'écriture. Par la suite, il est possible de proposer à l'enfant de parcourir un chemin avec un pointeur laser, permettant de s'approcher doucement de l'outil scripteur, le côté ludique en plus. Puis, il sera dans un second temps, intéressant de travailler sur l'espace graphique, notamment au travers de labyrinthe, ou de points à relier, pour terminer sur un travail plus élaboré sur l'écriture même.

Je terminerai ce chapitre ici, en ayant proposé un éventail d'exercices à but graphique, pour à présent m'intéresser plus précisément aux troubles de l'écriture à proprement parlés.

Chapitre 3

Quand l'écriture est troublée

...

Lorsqu'un individu possède une écriture non appropriée, n'entrant pas dans les normes, on entend différentes façons de qualifier cette écriture : « tu écris mal », « tu n'écris pas bien », « il est dysgraphique », « il a une écriture troublée » et d'autres encore. Seulement, en fonction de l'expression utilisée, on peut voir apparaître une incidence plus ou moins variable sur l'enfant. Il peut alors se sentir plus ou moins acteur de cet acte, plus ou moins coupable par rapport à cette image qui laisse à voir de sa personne. En effet, lorsqu'on dit à l'enfant qu'il « écrit mal », cela lui laisse entendre qu'il est mauvais, qu'il fait mal, sous entendu qu'il aurait la possibilité de mieux faire, mais qu'il ne le fait pas. Tandis que si on utilise une expression moins connotée de sens, telle qu'une « écriture troublée », l'enfant peut se sentir moins impacté : c'est son écriture qui est troublée, pas lui.

Mais qu'est ce que réellement une écriture troublée, une mauvaise écriture ?

Souvent on dit de quelqu'un qu'il écrit mal car il n'est pas lisible, car son tracé est sale, sa feuille tâchée, ses lettres retouchées, non régulières, entraînant une difficulté de lecture chez l'enfant-élève. On se base alors uniquement sur le rendu de l'écriture, et non pas toujours sur sa mise en acte qui peut être difficile pour le scripteur, avec une lenteur excessive, une fatigue anormale, la présence de douleurs lors de la réalisation du geste graphique. Tout élément pourtant essentiel à prendre en compte dans la mise en œuvre de l'écriture, car il fait partie intégrante de l'individu. Mais quand ceci se joue en institution spécialisée et non scolaire, certaines particularités apparaîtront, l'enfant étant tout d'abord là pour être pris en soin pour permettre une meilleure évolution.

Dans cette partie seront mis en avant le fonctionnement de mon lieu de stage, l'ITEP auquel est rattaché un Service d'Education Spécialisé de Soins à Domicile (SESSAD), ainsi que la place du psychomotricien dans cet établissement, tout en faisant un parallèle avec le regard spécifique du psychomotricien face aux troubles de l'écriture.

Dans un second temps sera mis en avant le trouble spécifique de l'écriture, la dysgraphie avec ses moyens d'évaluation. La description de deux enfants que j'ai pu suivre lors de mes stages terminera cette étude.

I. L'ITEP : Lieu de mon écriture

Comme je l'ai énoncé auparavant, dans mon écrit, j'ai réalisé mon stage de troisième année de psychomotricité dans deux structures que sont un ITEP, auquel est rattaché un SESSAD, ainsi qu'un CMPP. Je vais cependant, ici, uniquement me centrer sur le fonctionnement de l'ITEP, car c'est en son sein que j'ai pu rencontrer les deux enfants faisant l'objet de mes études de cas.

A. Les pathologies rencontrées

L'ITEP est un lieu qui accueille des enfants des deux sexes, âgés de 6 à 14 ans, qui présentent des *« difficultés psychologiques dont l'expression, notamment l'intensité des troubles du comportement, perturbent gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages. Ces enfants, adolescents ou jeunes adultes se trouvent de ce fait malgré des potentialités intellectuelles préservées, engagés dans un processus handicapant qui nécessite le recours à des actions conjuguées et à un accompagnement personnalisé »* comme le stipule l'article premier du décret relatif aux techniques d'organisation et de fonctionnement des ITEP 6/01/2005.

Celui-ci comporte au SESSAD qui pour sa part accueille des enfants de 6 à 16 ans, sur un mode ambulatoire, afin de permettre l'autonomie par un soutien pédagogique, éducatif et thérapeutique.

Les enfants accueillis peuvent présenter des pathologies diverses, allant des pathologies névrotiques aux pathologies psychotiques, en passant par des états limites. Pour chacun d'entre eux, est alors construit un projet de soin individualisé, adapté à leurs problématiques, vérifiable et modulable selon l'évolution de l'enfant et de sa pathologie. Pour cela sera mis en place un triptyque : thérapie, éducation et pédagogie, dans une intention de travail interdisciplinaire, afin d'avoir une action commune mobilisée sur le projet individuel de chaque enfant.

L'établissement dans lequel je fais mon stage utilise essentiellement la classification du Pr. MISES, issues de la Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de

l'Adolescent (CFTMEA). C'est un système de classification psychopathologique qui tient compte des diversités et des particularités de chaque enfant et adolescent présentant des troubles.

Dans l'institution on peut alors se trouver face à des pathologies du type trouble de la personnalité et/ou du comportement dans les dysharmonies d'évolution (classées en 3.00), ou bien face à des pathologies narcissiques ou anaclitiques (classées en 3.01) qui induisent une forte conduite de dépendance à autrui. Globalement, on retrouve des pathologies d'apparition plus ou moins précoce qui affectent le lien à autrui.

Seulement, j'ai aussi pu m'apercevoir lors des différentes prises en soin, de l'importante présence de troubles de l'écriture, pour lesquels certains enfants possèdent l'étiquette de dysgraphique, tandis que pour d'autres, cela correspond à l'expression d'un trouble prépondérant, cités ci-dessus.

L'écriture étant souvent reliée au mode éducatif et pédagogique, il existe une organisation spécifique dans l'institution avec différents modes de fonctionnement de scolarisation : de la scolarisation complète sur le site à la scolarisation complète en externe (école traditionnelle, Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA), Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) ou Classe pour L'Inclusion Scolaire (CLIS)), passant par un fonctionnement alliant ces lieux d'apprentissage. En fonction de la scolarisation des enfants il se peut que l'investissement pour l'écriture varie et fasse l'objet d'une attention plus ou moins importante.

Ainsi, il sera de notre devoir en psychomotricité, de prendre en compte toutes ces caractéristiques, afin d'adapter au mieux notre prise en soin individuelle, tout en permettant à l'enfant de se construire en tant qu'être différencié et unique, car c'est ce qui fait majoritairement défaut dans sa personnalité.

B. Place et rôle du psychomotricien à l'ITEP face à l'écriture

Dans l'institution, la psychomotricité est une profession qui a de l'importance. En effet, elle existe dans cet établissement depuis les années 80. A chaque entrée d'enfant, un bilan psychomoteur est réalisé. Le volume horaire laissé à la profession est une preuve de la reconnaissance institutionnelle pour la psychomotricité : sont accordés un temps plein et un $\frac{3}{4}$ temps, ainsi que des locaux conséquents.

Le rôle du psychomotricien est d'accompagner l'enfant dans une prise en soin globale, avec son « statut d'enfant », différencié du « statut d'élève » qui apprend à écrire (choses que les enfants ont du mal à percevoir, tant l'écriture est associée aux apprentissages scolaires pour eux), en tenant compte à la fois de ses difficultés mais aussi de ses capacités.

Pour cela, l'intention du psychomotricien se trouvant devant une écriture troublée, sera avant tout de faire en sorte que le trouble se stabilise pour l'enfant, qu'il devienne le moins dérangeant sur le plan psychique et physique. Il ne s'agit pas de minimiser l'importance du trouble graphique et de sa dimension invalidante pour la scolarisation de l'enfant mais de toujours rattacher son trouble au motif de placement.

L'approche spécifique du psychomotricien face à d'autres professions se situe dans le sens où le psychomotricien ne se focalise pas uniquement sur « la mauvaise écriture » en la réduisant par répétition. Mais il s'appuie sur ses connaissances du développement psychomoteur de l'enfant pour proposer une approche ludique et globale de l'écriture, telle que j'ai pu la décrire dans les deux premiers chapitres, en lui faisant expérimenter tous les possibles. En effet, pour cela, de part ses observations cliniques tant sur le bilan psychomoteur, que sur les séances, il évaluera les domaines de difficulté et de capacité de l'enfant, sur lesquels il pourra s'appuyer pour ajuster la prise en soin et pour lui redonner confiance. Confiance et estime de soi sont rarement présentes chez les enfants vus au sein de l'ITEP.

On abordera alors l'écriture de façon détournée, en se détachant de l'apprentissage scolaire, mais permettant davantage la mise en exergue de ses fonctions d'expression et de communication. Chez certains enfants, l'écriture sera alors abordée en tant que prétexte à la communication, à l'expression de soi, tandis que pour d'autres elle sera utilisée comme véritable objectif, en détournant l'attention de l'enfant par un jeu relationnel.

De plus, on pourrait considérer l'écriture comme étant un paradigme de la psychomotricité. Il est vrai, l'écriture comprend l'ensemble des domaines de la psychomotricité : tonus, schéma corporel, temps, espace, latéralité, coordinations et rythme. Partant de ce point de vue, tout travail psychomoteur dirigé sur la mise en jeu globale de l'individu dans l'espace environnant aura un rôle plus ou moins attendu sur l'acte graphique. C'est pourquoi lorsque l'enfant présente des troubles de l'écriture, il est intéressant de repasser par des expériences corporelles vécues en salle, afin qu'il puisse les intégrer corporellement et psychiquement, et qu'il puisse par la suite les retranscrire sur un espace plus réduit, l'espace graphique. Cette première approche permet aussi la mise en place de l'alliance thérapeutique entre l'enfant et le psychomotricien.

De nos jours le psychomotricien se voit, de plus en plus, être sollicité pour des troubles de l'écriture. En effet, suite à l'importance accordée aux troubles des apprentissages, nommés « troubles DYS » ces dernières années, de plus en plus d'enfant sont diagnostiqués comme étant dysgraphiques.

II. La dysgraphie et ses moyens d'évaluation

A. Définition de la dysgraphie

La dysgraphie est un trouble qui existe depuis de nombreuses années. **J. de AJURIAGUERRA** en parlait déjà en 1964, en disant que « **est dysgraphique, un enfant chez qui la qualité de l'écriture est déficiente alors qu'aucun déficit neurologique important ou intellectuel n'explique cette déficience** »³¹.

Depuis peu, le terme de dysgraphie se voit de plus en plus utilisé, au même titre que les autres troubles « DYS », leur diagnostic entraînant un statut de handicap délivré par la Maison Départementale de la Personne Handicapée (MDPH).

Suite à ce statut délivré, l'enfant se voit proposer des moyens de compensation pour pallier à ses difficultés d'écriture, tels que la mise en place d'un accompagnement par une Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS), l'utilisation d'un ordinateur, de photocopies, de fiches à trous, pour limiter l'écriture manuscrite et donc la fatigabilité de l'enfant. Des aides financières complémentaires sont aussi versées à la famille, pour assurer ces dispositifs.

D'après cette définition de **J. de AJURIAGUERRA**, est alors dysgraphique toute personne qui présente des perturbations affectant l'écriture tant dans sa scription que dans son tracé, n'étant pas assimilées à un défaut neurologique ou intellectuel. On retrouve plusieurs signes caractérisant cette écriture³² : une mauvaise organisation de la page, une maladresse du tracé, des erreurs de formes et de proportions dans le traçage des lettres, une impression de travail négligé, sale, des espaces entre les mots et les lettres non respectés, des lignes non suivies, qui sont des manifestations liées aux difficultés d'orientation spatiales, ainsi que des mouvements saccadés, heurtés, manquant de fluidité.

Ce trouble se manifeste généralement à partir de 7-8 ans environ, à la suite de l'apprentissage de l'écriture, et cela pour une durée non déterminée. Avant cet âge on ne peut pas encore parler de dysgraphie, car le geste n'est pas encore correctement structuré. La dysgraphie entraîne une évolution de l'écriture différente, troublée se caractérisant par une écriture lente, anormale, fatigante, avec une lisibilité insuffisante, non conforme au niveau d'âge et aux compétences instrumentales de l'enfant, et pouvant entraîner des douleurs lors de la réalisation du geste.

Elle se différencie cependant de l'agraphie qui est, elle, une perte complète des capacités à écrire, à utiliser les mots, les signes pour s'exprimer. Elle est secondaire à une affection cérébrale.

³¹ JULIAN DE AJURIAGUERRA, *Manuel de psychiatrie de l'enfant*

³² J-MICHEL ALBARET, *Rééducation orthophonique, volume 33, Février 1995, n°181*

B. La dysgraphie dans les différentes classifications mondiales

D'après le **DSM IV (Manuel Diagnostique et Statistique des troubles mentaux)**, classification américaine de psychiatrie, le terme de dysgraphie, n'apparaît pas en tant que tel, mais il est plutôt considéré comme étant un trouble de l'expression écrite appartenant aux troubles des apprentissages (DYS), au même titre que les troubles de la lecture, du calcul, des apprentissages non spécifiés. Elle est alors ni causée par des déficits neurologiques ou intellectuels, ni par des troubles perceptifs ou moteurs apparents.

Dans cette classification, pour être qualifié de dysgraphique, l'enfant doit avoir de faibles capacités en expression écrite, évaluées par des tests standardisés, par rapport aux capacités de sa tranche d'âge, à son niveau intellectuel et à son environnement social et familial. De plus, ces difficultés doivent interférer de manière significative avec la réussite scolaire ou les activités de la vie quotidienne faisant appel à l'écriture.

La **CIM-10 (Classification Internationale des Maladies)**, classification établie par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), n'évoque pas non plus le terme de dysgraphie dans ses troubles, tout comme la Classification Française de Troubles Mentaux des Enfants et Adolescents (**CFTMEA**) de **R.MISES**. Cependant, la **CIM-10** parle d'une malhabileté pour l'écriture, qui serait le signe d'un trouble spécifique du développement moteur, tandis que la **CFTMEA** identifie un trouble de l'écriture à « la crampe de l'écrivain » qui serait de l'ordre d'un trouble à expression somatique, faisant parti des troubles psycho-fonctionnels.

On remarque alors d'après ces classifications que le trouble de l'écriture n'est pas vu comme un trouble à part entière, comme un syndrome, mais davantage comme un symptôme lié à un tableau syndromique plus important, tel qu'un trouble de l'expression écrite ou un trouble de l'acquisition des coordinations (TAC) pour le DSM IV, ou bien un trouble du développement moteur pour la CIM-10.

De façon synthétique on peut alors résumer la dysgraphie par cette citation de **R.OLIVAUX** :

« Il y a dysgraphie lorsque l'écriture est atteinte, soit d'une façon brutale, soit d'une façon évolutive dans l'une de ses fonctions essentielles d'instrument, de communication, de « représentant de la personnalité », sans qu'un déficit neurologique ou intellectuel justifie cette perturbation ». ³³

³³ **ROBERT OLIVAUX**, *op cité* p.92

C. Hétérogénéité des formes de dysgraphie

On repère de nombreux traits communs aux dysgraphies, présentant en général : une mauvaise organisation spatiale de la page avec non respects des espaces entre les lettres et les mots ainsi que des lignes chaotiques, des erreurs de formes et de proportions des lettres, une écriture lente et fatigante, avec besoin de pauses longues durant l'activité motrice du graphisme, une instabilité de l'écriture à travers une direction et une taille de lettres changeantes, une production d'apparence négligée et peu lisible. Éléments que l'on retrouve dans l'échelle de Dysgraphie de **J. de AJURIAGUERRA** dont on parlera un peu plus tard.

Cependant, on s'aperçoit qu'il n'existe pas une seule et unique dysgraphie, mais plutôt une multiplicité qui présentent des caractéristiques différentes. À partir des spécificités de chacune, **J. de AJURIAGUERRA** distingue quatre grands groupes de dysgraphies (**voir Annexe 5 et 5bis**), que l'on retrouve chez certaines typologies d'enfant, pouvant se combiner entre elles :

- **Les raides** : l'enfant présente une raideur du tracé, qui donne une impression de tension extrême. On retrouve une écriture inclinée vers la droite, avec une présence abondante d'angles et de cabossages.
Cette écriture donne l'impression que l'enfant n'accepte pas sa mauvaise écriture et produit alors un effort intense pour compenser, se traduisant par de la raideur dans le geste, qui en réalité ne fait qu'aggraver ses difficultés.
- **Les mous** : l'enfant présente un relâchement tonique, qui donne une impression de « laisser aller » avec une ondulation des lignes entraînant une mise en page négligée. On retrouve un tracé irrégulier dans sa dimension et dans son orientation, avec des lettres mal formées : rondes et étalées, ainsi qu'une marge mal organisée.
Ces enfants là, contrairement à ceux présentant des dysgraphies raides, semblent accepter leurs difficultés et ne semblent pas engager d'effort supplémentaire pour compenser le trouble.
- **Les impulsifs** : l'enfant présente un manque de contrôle du mouvement, et c'est l'excitabilité et le manque de freinage qui semblent prédominer. On retrouve des formes imprécises, avec un allongement des finales, une écriture par à coups et donc irrégulière, entraînant une mise en page négligée. On observe une forme de dynamisme important qu'on ne retrouve pas chez les autres formes de dysgraphies.
- **Les lents et précis** : l'enfant fait un effort de précision et de lenteur afin de s'appliquer et d'avoir le plus grand contrôle sur son tracé. On obtient alors contrairement aux autres formes de dysgraphies, un tracé appliqué et une page soignée, cependant la lenteur excessive n'est en aucun cas compatible avec le rythme imposé de la scolarité.

On retrouve quelques fois une cinquième forme de dysgraphie, bien que pour **J. de AJURIAGUERRA** elle ne soit pas un type à part entière car elle est une caractéristique générale de la plupart des dysgraphies. Il s'agit du type maladroit : l'enfant présente une maladresse dans ses gestes et donc dans son tracé. On retrouve des formes lourdes, mal proportionnées, comprenant de nombreuses retouches, ainsi qu'un tracé de mauvaise qualité. La page apparaît alors mal organisée et désordonnée.

En amont de la pose du diagnostic dysgraphique, il existe des bilans graphomoteurs, spécifiques à l'écriture permettant de juger d'une possible dysgraphie ou non.

D. Bilans spécifiques à l'écriture utilisés en psychomotricité

1. Le BHK : Le Brave Handwriting Kinder (1987)

Le BHK est une épreuve standardisée qui permet de différencier les écritures dysgraphiques de celles qui ne le sont pas. C'est une échelle d'évaluation rapide (5 minutes), adaptée à la population française pour des élèves du CP au CM2 par **ALBARET, CHARLES** et **SOPPELSA** en 2004. Il est demandé à l'enfant de copier un texte durant 5 minutes, à sa vitesse habituelle, sur une feuille blanche de type A4.

Ce test est inspiré des échelles D et E d'**AJURIAGUERRA**, il comprend 13 items de notation qui sont les suivants :

- Ecriture grande
- Inclinaison de la marge à droite
- Lignes non planes
- Mots serrés
- Ecriture chaotique
- Liens interrompus entre les lettres
- Télescopages
- Variation de la grandeur des lettres troncs
- Hauteur relative incorrecte
- Distorsion des lettres
- Formes de lettres ambiguës
- Lettres retouchées
- Hésitations et tremblements

Ces 13 items vont être cotés en donnant une note allant de 1 à 5 pour chaque critère. Les critères 1 et 2 vont s'appliquer à l'ensemble du texte, tandis que les items de 3 à 13 vont s'appliquer uniquement aux 5 premières lignes. Pour chacune de ces 5 lignes va être attribuée une note par item : 1 si présence d'au moins une erreur et 0 en l'absence d'erreur. Ensuite chacune de ces notes sont additionnées pour donner le score total.

A partir de ce score obtenu, on calcule un score de dégradation. Si le score obtenu se trouve entre +1 et +2 déviation standard (DS), il y a une suspicion de dysgraphie, et quand le score est supérieur à +2 DS, le trouble dysgraphique est affirmé.

Une autre note sera récoltée, pour la cotation de la vitesse. On notera le nombre de mots écrits en 5 minutes, puis on comparera avec l'échantillonnage du même âge.

Il existe depuis peu, 2013, un BHK ADO, adapté à la population adolescente.

2. L'échelle E d'AJURIAGUERRA

Cette échelle datant de 1964, a été établie par l'équipe de **H. de GOBINEAU** et de **J. de AJURIAGUERRA** et permet de poser le diagnostic de la dysgraphie chez un enfant entre 6 à 12 ans, c'est à dire du CP à la 6^{ème}.

Cette échelle comporte 30 caractéristiques graphiques intimement liées au stade de développement graphomoteur de l'enfant. Elle permet de noter la présence fréquente, occasionnelle ou l'absence de caractéristiques de l'écriture cursive. Les 30 caractéristiques sont divisées en 2 thèmes : 16 caractéristiques de la motricité, notées sous le label EM et 14 caractéristiques de formes notées sous le label EF.

A chaque item on attribue une note entre 0 et 1 en fonction de la fréquence d'apparition dans l'écriture. Cette note subjective est ensuite affectée d'un coefficient établi par AJURIAGUERRA et son équipe, permettant de définir la présence ou non de dysgraphie. Cette note peut aussi être comparée à une note standard des enfants du même âge, du même sexe, ou de la même classe et ainsi pouvoir définir un retard graphomoteur.

3. L'échelle D de dysgraphie d'AJURIAGUERRA

Cet outil peut être appliqué à n'importe quel texte réalisé sur une feuille de papier blanc dépourvue de lignes. Cette échelle comporte 25 items regroupés dans trois rubriques qui sont la mauvaise organisation de la page, la maladresse du tracé et les erreurs de formes ou de proportions. A chacun de ses items est attribué un coefficient multiplicateur en fonction de son importance. Ils sont notés de la même façon que l'échelle E, en 0 ou 1 points, ajoutant une note médiane de 0,5, si la présence est discrète ou inconstante.

Tout score supérieur à 19 points est synonyme de dysgraphie, tandis que toute note comprise entre 10 et 19 est synonyme de suspicion de dysgraphie.

4. *Bilans utilisés pour l'évaluation qualitative de l'écriture*

Lorsqu'un enfant rencontre un psychomotricien pour des troubles graphiques, ce dernier va proposer une batterie de tests complète afin d'observer les différents domaines entrant en jeu dans l'apprentissage du graphisme. C'est ainsi qu'il va prendre en compte la globalité de l'enfant en abordant les notions de schéma corporel, tonus, temps, espace, coordinations, latéralité, rythme. Pour cela de part son observation clinique il repèrera dans l'intégralité de son bilan les indices qualitatifs et quantitatifs permettant une meilleure compréhension et appréhension du trouble graphique chez cet enfant. Ce qui permettra de lui donner des indices pour la future prise en soin de l'enfant.

Pour cela il utilise, entre autres, la Figure de REY, lui donnant des indices sur l'organisation et la structuration spatiale de l'enfant ; le Barrage de ZAZZO, lui permettant d'avoir des informations sur l'impulsivité, l'attention et les perceptions visuelles de l'enfant ; le Test des demi-cercle et droite de SUZANNE BOREL MAISONNY, permettant de repérer la méthode de mémorisation la plus efficace chez l'enfant, ainsi que le type d'erreur qu'il produit (omission, ordre, orientation, forme) ; le Test de pointillage de MIRA STAMBACK, permettant l'observation de la vitesse de tracé, ainsi que de sa qualité ; le Labyrinthe de PORTHEUS, permettant une indication sur l'inhibition de l'enfant, sa qualité de tracé, ainsi que son organisation motrice (la consigne étant de ne pas lever le stylo de la feuille).

Bien que n'ayant pas eu l'occasion de pratiquer suffisamment un testing relatif au graphisme, j'ai tenu tout de même à exposer ces quelques épreuves. En effet, j'estime que les observations qu'elles permettent, en s'articulant à l'appréciation clinique, enrichissent la pratique.

Au vu de mon questionnement sur les troubles de l'écriture, je me suis intéressée lors de mon stage, à deux enfants que nous prenions en soin présentant des troubles graphomoteurs. J'ai fait le choix de prendre pour étude de cas Maxime et Franck aux profils différents, à la fois dans leurs troubles mais aussi dans leur modalité de prise en charge.

Pour l'un, c'est une **fin de prise en charge** à un moment où Maxime se trouve redéfini par l'environnement social comme **un enfant dysgraphique** alors même qu'il avait relativisé le trouble par rapport au reste de ses difficultés.

Pour Franck à l'inverse, c'est un **début de prise en charge** pour lequel à l'évidence le mal-être graphique, même s'il fait l'objet d'une plainte, participe **aux troubles d'une personnalité de type psychotique**.

III. Présentation de deux études de cas

A. Maxime ou la valeur du symptôme : « Je suis dysgraphique »

Maxime est né le 5 Juin 2002, il est donc âgé de 11 ans et 5 mois lorsque je le rencontre pour la première fois, en Octobre 2013. C'est un jeune garçon de taille moyenne, de morphologie fluette, qui se présente à nous de façon joviale et spontanée. Il donne beaucoup à voir de lui en se faisant « remarquer » de différentes façons qui peuvent aller de l'agitation motrice à des discours inopportuns.

Contexte de vie

Maxime est l'unique enfant de ses deux parents. Il a un cependant un demi-frère, âgé de 16 ans, issu d'une union précédente de la mère. Deux ans après sa naissance, les parents de Maxime se séparent. Ce dernier se voit confié à la garde de son père, suite à une décision prise à l'amiable. La mère a présenté des problèmes médicaux chroniques ainsi qu'une santé fragile (alcoolisme, toxicomanie), qui ne lui ont pas permis d'offrir un environnement stable à son enfant. Le père de Maxime, lui, a tendance à avoir un comportement marginal, asocial, à s'opposer à tout ce qui concerne les institutions, le système scolaire, provoquant ainsi un absentéisme de Maxime conséquent, ainsi que des conflits avec l'école.

A la suite de cette séparation, la mère présente des épisodes de dépression majeure, qui s'accompagnent de deux périodes où elle a été à la rue. Par la suite elle retrouve du travail en tant qu'infirmière. Au même moment le père de Maxime obtient un travail dans le département voisin, l'amenant à ne rentrer qu'une fois tous les deux jours, et entraînant Maxime à des « voyages » incessants entre le domicile maternel et paternel.

Durant cette période là, la mère de Maxime se remet en couple avec un autre homme, présentant lui aussi une situation difficile. Des conflits conjugaux associés à des violences physiques surgissent. Maxime en sera le témoin.

A ce jour, la mère est entrée dans un système de vie stable et socialement adapté qui lui permet d'avoir la garde de Maxime.

Au niveau scolaire, Maxime présente un parcours tout à fait traditionnel bien que difficile, il est actuellement en classe de 6^{ème}. Cependant, c'est suite à des difficultés de motricité fine (graphisme et écriture), de langage et de comportement (bagarres, violences, caprices, fatigues, peurs face à l'échec) repérées au sein du milieu scolaire, que Maxime a dû consulter pour une première fois dans un Centre Médico-Psycho-Pédagogique en 2008. Il y effectuera plusieurs bilans (orthophonique, psychomoteur, psychologique, médical), qui mettront en avant une insécurité psychoaffective importante due au contexte familial complexe, pouvant s'exprimer au travers d'une instabilité idéique et motrice, ne lui permettant pas de trouver sa

place et de construire son identité. De plus, des difficultés de motricité fine et de communication ont été relevées.

Suite à cela, la proposition de prise en charge en psychomotricité ainsi qu'en orthophonie en CMPP préparait déjà une future prise en soin dans le SESSAD d'un ITEP.

Entrée dans l'institution

- *L'entrée de Maxime au SESSAD ...*

Maxime est entré au SESSAD de l'ITEP en 2009. Cela fait donc 4 ans qu'il poursuit ses soins dans l'établissement. Il est scolarisé à temps plein dans une école traditionnelle.

Durant ces quatre années de prise en soin, Maxime a été suivi par le psychomotricien (qui a pris la suite du travail commencé par la psychomotricienne du CMPP), le psychothérapeute, et il a aussi bénéficié d'un soutien scolaire et éducatif.

Je vais énoncer brièvement les quatre années de suivi en psychomotricité, afin de percevoir le travail effectué par le psychomotricien jusqu'à mon arrivée, et ainsi mieux appréhender le travail pouvant être établi avec Maxime durant mon année de stage.

Le bilan psychomoteur réalisé en 2009 a mis en avant un manque d'exigence face à la tâche cognitive associé à une impulsivité tant idéique que gestuelle. A aussi été repérée une immaturité de la représentation du schéma corporel et des projections relatives à la sphère familiale et à sa propre place dans celle-ci, ainsi que des difficultés graphiques persistantes. Suite à ce rapport, le psychomotricien a engagé avec Maxime un travail plutôt global permettant de nouer l'alliance thérapeutique. Pour cela, durant l'année 2010, le psychomotricien a opté pour une approche médiatisée par l'élément aquatique (détente, sédation tonique en groupe à effectif réduit), permettant ainsi un travail autour de son instabilité et de son immaturité.

L'année suivante (2010-2011) a commencé une prise en soin en relation duelle dans les locaux du SESSAD, afin d'instaurer un climat matériel et relationnel apaisant pour lui permettre une expression de ses capacités à la fois plus efficace mais surtout génératrice d'une position de sujet reconnue. Le travail s'est alors axé plus précisément sur la motricité fine, le contrôle digital, l'analyse perceptive en les faisant vivre comme des moyens de travailler sur soi et non pas comme seuls exercices d'entraînement à une pratique. Ceci au travers d'un mode ludique qui n'empêche en rien la rigueur du tracé.

L'année suivante, 2011-2012, le suivi a été reconduit à raison de deux séances par semaine, permettant de mieux gérer le temps, et de privilégier la qualité sur la quantité en étant présent et ne faisant aucune preuve de précipitation. Au cours de cette année, son efficacité graphique de plus en plus libérée, a permis un travail axé davantage sur la technique de tracé et sur les enchaînements ou césures selon les mots.

Puis l'année dernière, 2012-2013, suite aux progrès réalisés par Maxime, au niveau spécifique du graphisme et de son comportement plus stable, les séances sont revenues à une fois par semaine. Durant ces temps là, le travail s'orientait toujours vers la graphomotricité tout en élargissant les champs de travail à des activités perceptive, d'attention, de concentration, permettant une centration sur lui-même. A cette époque là, au niveau graphique, tous les pré-requis sont possibles, mais cela coûte à Maxime, même s'il est compliant à l'activité surtout si elle est « habillée » de façon ludique ou relationnelle. Est alors pris en compte le fait que Maxime s'est vu poser le diagnostic de dysgraphique en milieu scolaire, entraînant le besoin d'aménagements spécifiques et de limitation de l'acte graphique.

A la fin de cette année, le travail autour de la graphomotricité arrive peu à peu à son terme, au profit d'un travail sur le plaisir à être posé, calme, attentif pour certaines situations plus cognitives. Activités qui peuvent cependant être liées à l'acte graphique que Maxime aborde, désormais, avec moins de retenue.

- *Mon « entrée » au SESSAD ...*

A mon arrivée au SESSAD, en Octobre 2013, le constat sur la situation de Maxime fait apparaître une persistance des difficultés à expression graphique qui ne sont pas du registre d'un trouble psychomoteur développemental. Il s'agit plus de manifestations de séquelles liées à un passé de dysgraphique associé à un statut d'enfant défaillant (nourrit par le climat toujours plus ou moins conflictuel entre la famille et l'école – surtout du côté du père).

La position de l'institution par rapport à ce constat consiste à faire valoir une articulation entre un travail technique déjà en cours depuis les 3 années précédentes et un accompagnement dans l'affirmation de son identité de sujet.

Suite aux informations révélées par le dernier bilan psychomoteur de Maxime, auquel je n'ai pas assisté, il ressort une expression symptomatologique graphomotrice ayant déjà bien cédée du fait d'un suivi antérieur, ainsi qu'une stabilisation de son comportement allant de pair avec des identifications familiales plus stables.

Cette année, la prise en charge semble, de par l'évolution de Maxime et sa durée conséquente, être la dernière. Je me suis alors accordée à la vision d'ensemble de l'équipe, en reconduisant un travail concernant l'acte graphique tout en le minimisant peu à peu, au profit d'un travail sur les fonctions cognitives. Tout cela en réamorçant petit à petit un travail plus global, général, afin d'élargir à nouveau la prise en soin.

Différents temps de la prise en soin psychomotrice

- *Maxime face à la triangulation...*

A mon arrivée, lors des séances, nous sommes trois : Maxime, le psychomotricien et moi-même. Je viens alors chambouler la relation duelle qui s'est établie entre le psychomotricien et Maxime durant ces années. Face à cette situation rappelant peut être à Maxime la relation

triangulaire vécue avec ses parents, dans laquelle il n'arrivait pas à trouver sa place, il ne met pas longtemps à faire en sorte que la relation redevienne duelle, en faisant « disparaître le tiers » par des propos dénigrants. Étonnamment, ce n'est pas vers moi que ces propos se dirigent mais vers le psychomotricien, avec qui la relation est pourtant solide. La problématique de Maxime se fait alors immédiatement apercevoir : un trouble de la maturation psychoaffective.

Par la suite, sur demande du psychomotricien, Maxime se présente à moi : son âge, son prénom, et la raison pour laquelle il vient ici. Il me signale alors qu'il est « **dysgraphique et qu'il vient ici pour apprendre à écrire** ». Sa seconde problématique se présente alors directement à moi : Maxime a des difficultés de graphisme et d'écriture, seulement ses troubles ont l'air de faire partie intégrante de sa personne au point de les utiliser pour se définir lors de sa présentation. Je comprends alors que ses troubles ont une importance pour Maxime, que c'est peut être alors pour lui un moyen de se sentir exister aux yeux des autres. Il sera alors plutôt important de les stabiliser plutôt que de vouloir les faire disparaître à tout prix.

C'est à la suite de sa présentation que nous débutons directement une activité autour du graphisme car elle a déjà été profondément travaillée les années précédentes. Il s'agit d'écrire de trois façons différentes : l'une étant l'écriture qu'emploie habituellement Maxime (lettres capitales d'imprimerie), l'autre étant une écriture en lettre cursive et la dernière étant une écriture en minuscule d'imprimerie, le but étant de deviner l'écriture manquante et de la reproduire. Ainsi au travers de cette activité de graphisme que nous réalisons à trois, Maxime doit utiliser à la fois l'écriture qui le caractérise dans le milieu scolaire (bâton), mais aussi celle qu'il utilise en séance de psychomotricité (cursive). Maxime se débrouille très bien et s'applique à la réalisation des différents modèles en affirmant sa capacité à maîtriser et non subir son graphisme.

Par la suite, le psychomotricien décide de m'immiscer davantage dans la séance, permettant l'amorce d'une alliance thérapeutique ainsi qu'un retour à une relation duelle que Maxime préfère. On réalise alors un jeu autour des contraires : l'un énonce un mot l'autre note son contraire et inversement, ceci permettant d'allier les fonctions cognitives à l'acte graphique.

Sur le chemin du retour, Maxime s'interroge sur son identité. Il nous parle alors de lui, de son prénom, et pose la question de la signature, à quoi sert-elle. Cette séance à trois a peut être chamboulé les repères déjà peu stables de Maxime. Suite à cette réflexion, le psychomotricien décide de me « laisser les rennes » des futures séances avec Maxime, afin d'établir une relation à deux et de repérer si les progrès de Maxime effectués durant ces années de prise en charge ne sont pas uniquement dus à la relation établie entre le psychomotricien et lui-même. L'intérêt est également de voir s'il est capable d'engager le même travail avec autrui, avec une image différente de celle du psychomotricien.

La séance suivante, seule avec Maxime durant une grande partie de la séance, (entrecoupée de passages du psychomotricien, afin de rassurer Maxime sur sa présence et de ne pas couper brusquement leur alliance thérapeutique), je propose une séance basée sur le jeu du « baccalauréat », permettant ainsi de faire travailler l'écriture de façon ludique et d'exploiter les

capacités cognitives de Maxime, tout en amorçant une relation entre nous deux. Il se prête volontiers à l'activité et prend même plaisir à jouer, tout en s'appliquant à écrire, de lui-même, en lettre cursive. L'alliance semble prendre forme doucement. Maxime est calme, souriant et concentré.

La semaine suivante, le psychomotricien vient impulser la séance, en demandant à Maxime de recopier un texte durant 5 minutes, ressemblant ainsi à l'épreuve du BHK, que j'ai pu décrire en début de ce chapitre. Ceci afin que l'on puisse étudier la fatigabilité de Maxime face à cet exercice, et l'interroger à la fin sur la présence de douleur ou non. Et si oui, à quels endroits ? Maxime s'exécute, mais au-delà de la première ligne, il secoue la main, s'étire le poignet, fait de grands mouvements partant de l'épaule, signes de douleurs et de gêne. Il affirme alors que « **c'est pour ça ma dysgraphie, je ne peux écrire que des mots, pas de texte** ». Je lui propose alors d'essayer de moins se crispier sur son stylo, en appliquant une moins grande pression, ce qu'il ne parvient pas à faire. A la fin de l'exercice, on remarque alors une grande fatigabilité associée à des douleurs dans tout le membre scripteur, et particulièrement au dessus de la main. Je prends alors compte de ses informations pour les séances suivantes.

- *Maxime dans une relation duelle ...*

Durant cette séance, nous nous retrouvons uniquement à deux, le psychomotricien étant absent, mais ayant fait choix de maintenir la séance de Maxime. Durant celle-ci, en prenant compte des remarques de Maxime précédemment formulées, j'ai proposé un exercice plus global à Maxime mettant en jeu la totalité de son membre supérieur en action en prenant comme support ludique le pointeur laser. Je lui propose alors de former dans l'espace des formes, en allant du mouvement le plus petit, le plus précis, au mouvement le plus grand, avec chacune des mains. Pour cela je propose à Maxime qu'il réalise ces mouvements en prenant en compte chacune de ses articulations dans le bras (doigt, poignet, coude et épaule). Ainsi pour chacune d'entre elles nous essayons de faire « la plus petite forme possible et la plus grande possible ». Ce que je matérialise par des petites marques afin que Maxime en ait la représentation. En même temps que se joue cet exercice, un jeu relationnel se met en place. Il s'applique à reproduire la consigne et essaie même de deviner par avance jusqu'à quel niveau ira la forme.

A la suite de cet exercice demandant une application tonique importante, je propose à Maxime de faire des exercices de décontraction musculaire au niveau des membres supérieurs, par le biais de mobilisations passives, plus faciles dans un premier temps. Maxime se détend et se laisse faire, sans prononcer de mots, fermant même les yeux, appréciant ce moment de détente. En fin de travail, il me signale une douleur au niveau de la main, suite à un appui conséquent sur le bouton du pointeur laser. Je lui propose alors de prendre de la crème et, tout en lui montrant, de faire un massage des mains. Maxime apprécie l'instant, et vient à reprendre de nombreuses fois de la crème pour faire durer ce moment.

Une fois terminé, je lui propose de faire un exercice graphique afin de percevoir la tonicité appliquée dans cet acte après une détente musculaire du segment supérieur. Je lui

demande de choisir trois mots chacun et d'écrire une petite histoire en commun pour terminer la séance, tout en essayant de garder la même détente, que durant le massage, dans tout son bras. Maxime semble s'appliquer à respecter la consigne, bien que je perçoive que son tonus ré-augmente au fur et à mesure dans son bras.

Cette séance fut la dernière avant les vacances de Noël, Maxime étant absent la semaine suivante. Je le retrouve alors près de un mois plus tard, à la rentrée de Janvier.

Durant cette séance, nous nous retrouvons de nouveau à trois, le psychomotricien souhaitant évaluer le comportement de Maxime après cette période de vacances scolaires. Cette situation, de nouveau triangulaire ne manqua pas de faire resurgir des choses chez Maxime. En effet, il propose dès son arrivée dans la séance de changer, de faire autrement que d'habitude, en commençant par un jeu, qu'on utilise généralement pour terminer la séance. Son choix se porte sur un jeu d'attention visuelle et de vitesse de réaction (« le DUO »), auquel nous participons tous les trois. Maxime remporte la partie, et une nouvelle fois, face à cette situation à trois, tente de pointer du doigt, l'un des membres de cette triade. Cette fois ci, c'est sur moi que les propos se dirigent, ou bien vers l'image féminine que je porte : « **tu es plus nulle que moi, les femmes sont moins fortes** ». A la seconde partie, c'est à mon tour de gagner, Maxime fait alors semblant de vouloir me taper, en plaisantant.

Ce comportement là, peut montrer la fragilité persistante que Maxime porte sur l'image féminine (celle de sa mère ?), mais montre cependant une évolution dans son comportement. Il devient capable de contenir ses pulsions agressives, et faire « semblant de », dans le jeu. En effet, Maxime est plus calme, il a moins de conflit à l'école, moins de mots sur son carnet.

A la suite de cet épisode, le psychomotricien ayant impulsé la séance, c'est lui qui poursuit et propose un jeu de déduction logique, basé sur des consignes données permettant de replacer des dés dans un support quadrillé, avec différents niveaux de difficulté. Maxime est alors très performant, il réfléchit vite, et ne fait aucune erreur. On lui propose par la suite de recopier à chaque niveau franchi, une consigne qu'il a dû respecter. Maxime prend en compte cette variante, lui permettant de visualiser le nombre de niveaux qu'il a réussi, ce qui participe à sa revalorisation.

La semaine suivante, à nouveau seule avec lui, il aperçoit sur la table un exercice ayant été fait avec un autre enfant auparavant. Il s'interroge là-dessus et essaie d'en comprendre le mode de fonctionnement. Cet exercice mettait en correspondance des chiffres et des lettres que Maxime tente de déchiffrer, en vain. Après quelques minutes de réflexion, je lui propose de lui expliquer et de reprendre l'exercice au départ. Je lui demande alors pour commencer de réaliser un grand carré de $9 * 9$ carreaux, mettant ainsi en jeu une maîtrise et une précision gestuelle, difficile pour Maxime. En suivant je lui demande de « diviser ce grand carré en 9 petits carrés de taille égale ». Cela semble compliqué pour Maxime, qui dessine à l'intérieur 9 tout petits carrés. Après plusieurs recherches, je lui propose de lui mettre des repères afin qu'il puisse tracer ces carrés. Maxime s'applique peu, le travail à la règle est brouillon, la précision lui coutant

beaucoup. Je lui propose par la suite de remplir ces cases en y inscrivant un chiffre dans chacune d'elle, allant de 1 à 9, afin de reproduire le même modèle qui l'a questionné sur la table. Maxime commence par les mettre dans le désordre, efface tout, pour les mettre dans l'ordre en prétextant que ce sera moins difficile.

Puis, je l'invite à réaliser un nouveau carré identique à celui là, dans lequel il inscrira les lettres de l'alphabet en les associant par groupe de trois. Le tracé semble toujours aussi difficile. Maxime produit des tracés de droite à gauche et de bas en haut, nécessitant un tonus plus élevé. Je lui demande de faire ses traits dans un sens plus pratique, qui lui coûterait moins (de gauche à droite et de haut en bas), seulement il me prétexte, en tant qu'amateur de manga, qu'il veut faire « comme les japonais ». Maxime qui semble ici ne plus vouloir faire de réel effort quant à la qualité de son tracé, se contente de ce qu'il produit.

Par la suite, sans explication, j'écris un mot sur la feuille, en lui demandant le code correspondant. Maxime ne cherche pas longtemps avant de mettre en correspondance les chiffres et les lettres présents dans les mêmes cases (par exemple 3^{ème} case → GHI). Cette activité de réflexion cognitive semblant lui plaire davantage, il s'investit. Il me propose à son tour un mot que je dois crypter. Cet exercice lui paraissant facile, je décide de faire le décryptage en sens inverse : je lui donne une suite de chiffre, à laquelle il faut faire correspondre l'ensemble des lettres correspondantes (par exemple : 122 → ABCDEFDEF). Avec ces lettres, il faut ensuite former le maximum de mots existants. Maxime prend plaisir à faire ce décryptage et à rechercher des mots, tout en investissant l'acte graphique.

La semaine suivante à sa demande, nous continuons avec le support des carrés à 9 cases. Seulement, nous nous centrons uniquement sur le carré avec les chiffres, afin de réaliser un jeu corporel plus global, en se décentrant un peu du graphisme, comme indiqué dans l'évolution de la prise en charge. Il s'agit alors de faire correspondre un chiffre à une orientation (par exemple : la case 3 → direction en haut à droite), et d'associer cette orientation à un membre du corps, de manière tout à fait aléatoire avec un plateau et une flèche pivotante. La position est dans un premier temps décrite, puis appliquée à une statuette articulée, puis mise en jeu corporellement par chacun. Maxime semble prendre plaisir à cet exercice qui mêle travail intellectuel et corporel, laissant cependant entrevoir des repères peu fiables quant à la décentration droite-gauche sur autrui.

Dans le courant de la semaine suivante, une réunion de synthèse a eu lieu pour évoquer la situation de Maxime. Une possible fin de prise en charge au SESSAD, avec un éventuel suivi progressif, en raison de la durée conséquente de la prise en charge, ainsi que des progrès effectués durant ces 4 années, est proposée. La prise en soin de l'année en psychomotricité, qui alliait déjà un travail technique autour de manipulations graphiques et un travail cognitif permettant la centration sur soi, se voit alors accentuée et accélérée pour préparer une fin de prise en charge globale.

- *Vers une fin de prise en charge ...*

Suite aux informations reçues de la réunion, cette séance s'oriente vers un travail basé sur le jeu de « Ni oui ni non », où l'on doit rechercher une nouvelle façon de répondre, en ne réemployant pas une expression déjà donnée. Ceci permet un travail plus global prenant en compte l'aspect communicatif, relationnel, cognitif et graphique. Pour cela, je décide afin de m'en souvenir, d'écrire les expressions déjà dites. De sa propre initiative, Maxime en fait de même, afin de ne pas se faire piéger. Il répond de manière tout à fait adaptée en trouvant chaque fois une nouvelle solution. Maxime prend plaisir à communiquer et à essayer de me mettre en difficulté par ses questionnements. Ces interrogations étaient tout à fait correctes, ni trop personnelles, ni trop détachées de sens.

La semaine suivante, nous décidons d'un commun accord, de construire un « memory » avec des formes tracées inventées. Cet exercice demande à la fois une maîtrise technique dans la construction du jeu, une réflexion intellectuelle et une mémorisation. Une première partie se réalise en suivant les règles de jeu habituelles. Pour la seconde, nous compliquons un peu les choses, au travers d'un jeu de communication, en nommant les coordonnées de la carte que l'adversaire doit soulever pour soi. Ainsi nous rajoutons l'élément relationnel et communicatif au jeu, par ces échanges. Ceci nécessite alors un même code de communication. Jouant en face à face, les coordonnées ne sont pas les mêmes, il s'agit donc de s'adapter à la vision de l'autre (par exemple la ligne 1 correspond à la ligne 5 pour l'autre. Toutefois, nous gardons les orientations droite et gauche de Maxime qui sont peu stables). Cependant, une progression de l'exercice pourrait être de travailler avec la totale décentration des repères.

A la suite de ce jeu en relation, je souhaite identifier chez Maxime sa capacité d'adaptation face à une contrainte empêchant la communication orale à laquelle il est habitué. Je lui propose alors que nous jouions au « sourd et au muet », chacun ayant sa caractéristique. Il fallait alors trouver le moyen de « se faire entendre », de communiquer avec l'autre. Après plusieurs tentatives où nous jouions parfaitement notre jeu, il s'adapte pour entrer dans la communication : il prend une feuille et me pose une question écrite, à laquelle je réponds. Un dialogue s'est ensuite enchaîné.

Pendant cet exercice le psychomotricien participe à la séance, ce dont Maxime se saisit immédiatement. Dans le même cas de figure que les autres séances à trois, Maxime dénigre l'une des deux personnes face à lui. Il s'empare du fait que je joue le rôle de « la muette » pour renouer un lien avec le psychomotricien et me faire « disparaître de la triade ».

Durant cette année de prise en charge, un travail s'est donc élaboré principalement sur la mise en relation, en communication de Maxime avec le psychomotricien et moi-même. Quelques fois à deux et d'autres fois à trois, ce qui ne mobilisait pas les mêmes enjeux, résonances affectives chez lui. Cependant, nous avons fait le choix durant cette année, de privilégier une nouvelle relation duelle, avec moi, afin d'étudier sa capacité d'adaptation et de reconduction de ses progrès avec une figure différente du psychomotricien, et féminine. Seulement, c'était aussi un

choix de notre part de nous retrouver quelque fois à trois ou de représenter le tiers par une trace laissée par une autre personne, afin de percevoir comment Maxime se situait dans cette triade et quels moyens il mettait en place pour affronter cette situation dérangeante pour lui et se saisir des retours que nous pouvions lui en faire.

Tout le travail élaboré avec lui cette année consistait à ne pas replonger vers un travail uniquement centré sur le graphisme (le symptôme) comme son diagnostic de dysgraphique en milieu scolaire le souhaiterait, mais il s'agissait davantage de resituer le contexte global de son trouble dans son contexte de vie. Pour cela, la prise en charge s'est axée sur un travail global (graphique, cognitif, corporel, attention, concentration, communication, expression), permettant à Maxime de se centrer davantage sur lui-même et de maîtriser son instabilité bien que déjà fortement diminuée. Cette situation s'accompagne d'un climat familial plus stable et donc constructeur pour son identité. De même son comportement à l'école s'est vu amélioré ce qui permet d'envisager une fin de prise en charge.

Par la suite, si un maintien de la prise en charge devait être envisagé, ou bien une reprise de prise en soin dans quelques années, il serait intéressant de faire un travail autour de la conscience corporelle et de la relaxation. Ceci afin de centrer Maxime sur ses éprouvés corporels, permettant une diminution tonique générale et une attention sur soi, plus centrée sur l'être que sur le faire.

B. Franck ou l'écriture et le rapport au vide : « J'ai pas de mots sur mon cahier », « C'est difficile pour moi avec les autres »

Franck est né le 19 Septembre 2001, il est âgé de 12 ans et 1 mois lorsque je le rencontre au sein de l'ITEP, en Octobre 2013. C'est un jeune garçon de taille moyenne, à la morphologie athlétique qui se présente à nous de manière à l'aise et décontractée. Mon arrivée ne semble pas lui poser de question. Durant les séances de psychomotricité, il se montre à nous sur un mode ambivalent : tantôt une agitation et une désinvolture tantôt un mode un peu ralenti associé à une grande fatigue ce qui entraîne une modulation de son intérêt.

Contexte de vie

Franck est le second enfant de ses parents, il a une sœur âgée de 8 ans de plus que lui, scolarisée en CAP sanitaire et social, vivant au domicile parental. Le père de Franck est chef de groupe dans un bureau d'étude d'électricité et sa mère est employée administrative. L'environnement familial de Franck semble être adapté et stable.

Depuis son plus jeune âge, il présente des difficultés de socialisation repérées en classe, ce qui a très tôt interrogé les parents. Il se positionne de façon très fusionnelle avec sa mère, ne parvenant pas à s'en détacher. Ce comportement se répercute sur sa socialisation à l'école. Il a

du mal à entrer en relation avec ses pairs. Il peut alors les mettre en difficulté par sa finesse verbale et lorsque la situation se détourne contre lui, il se place dans une position de « victime » par rapport à ses camarades. Cette attitude a également pu être notée lors des séances de psychomotricité durant l'année, lorsque nous lui apportons notre aide en « jugeant » ce qui pouvait être réalisé autrement.

Ce comportement met en évidence une caractéristique décryptée dans le TAT (Thematic Apperception Test) réalisé en Novembre 2012 par la psychologue de l'ITEP. En effet, ce test projectif de la personnalité met en évidence chez Franck des comportements de fuite, d'évitement du conflit. Est également associée une impossibilité d'affronter les représentations et affects angoissants ainsi qu'une importante fragilité narcissique due à une lutte contre un vide interne (angoisse intrapsychique).

Avant son arrivée à l'ITEP, que ce soit à l'école ou bien dans la sphère familiale, Franck a besoin d'un cadre important pour être contenu, sinon il s'égaré, se disperse et ne prend plus en compte les consignes. A l'école il investit son travail de façon non régulière, avec une fluctuation de la concentration pendant les travaux de groupe, ainsi qu'un besoin de rappel à l'ordre incessant. Ces caractéristiques de concentration limitée et de désorganisation de la pensée et du langage surgissent également lors du test projectif effectué.

Bien que soient mises en avant des difficultés comportementales, relationnelles, d'apprentissages liées à une immaturité nécessitant la présence de l'adulte pour le canaliser au niveau scolaire, Franck n'a redoublé aucune classe. Il a suivi un parcours scolaire traditionnel jusqu'à son arrivée en 6^{ème}, où il intègre une classe adaptée de petite taille avec un projet individuel. Franck s'adapte plutôt bien à ce nouveau fonctionnement, mais manque encore d'autonomie. Des difficultés graphiques et de lenteur sont repérées. La relation avec ses camarades est toujours très peu investie. Franck cherche davantage la compagnie de l'adulte. A ce jour, il poursuit son parcours scolaire dans ce type de cursus, en classe de 5^{ème}, ce qui semble convenir à la bonne progression de l'enseignement reçu.

Du côté institutionnel, Franck, avant d'arriver à l'ITEP, a un parcours conséquent. En effet, il est suivi dans un premier temps dans un CMPP, dans le courant de l'année 2005/2006, suite à son comportement repéré en classe, où il suit des séances de psychomotricité et de langage. Par la suite, compte tenu de la nécessité d'un suivi plus important, un relai est mis en place vers un Hôpital de jour en Août 2006. En 2011, il est suivi au Centre Médico-Psychologique pour Enfant et Adolescent (CMPEA), où il participe à des séances de psychodrame et de psychomotricité. Dans cette dernière institution Franck marque des progrès importants notamment dans la mise en mouvement de son corps, ainsi qu'au niveau de la relation avec ses pairs dans un groupe. Il est davantage à l'écoute de ses camarades, mais a toujours besoin d'être recadré.

A la fin de cette année de 2011, il envisage de lui-même un changement avec une demande de travailler avec des intervenants masculins. C'est peut être une façon pour lui de se

confronter aux limites incarnées par l'image masculine pouvant lui permettre une meilleure construction de sa personnalité. C'est une des raisons pour laquelle Franck est entré à l'ITEP. Le personnel de l'établissement a aussi pris en compte l'importance d'un suivi basé sur le trépied éducatif, pédagogique et thérapeutique pour accueillir Franck. Cette démarche semble correspondre à ses besoins.

Entrée dans l'institution

- *L'entrée de Franck à l'ITEP...*

Franck entre à l'ITEP en Septembre 2012, en intégrant le groupe « des jeunes », sur un mode d'externat aménagé. Il dort deux jours par semaine à l'internat et est scolarisé dans un collège traditionnel. Lorsque j'arrive c'est donc sa deuxième année au sein de l'institution.

A son entrée dans l'établissement un bilan psychomoteur est réalisé. Il apparaît comme un enfant détendu et à l'aise en relation duelle (même un peu trop, avec un manque de distance relationnelle). Il présente une certaine instabilité posturale et du discours qui démontrent une inquiétude psychique. De plus, un manque d'exigence est noté, ainsi qu'une attitude de découragement et d'abandon face à la difficulté. Cela ne lui permet pas de mobiliser au mieux ses capacités et n'autorise qu'une efficacité inférieure de 2 à 3 ans par rapport à son âge réel. Est aussi repérée une perturbation importante du rapport au corps à la fois dans son vécu (il ne prend jamais le temps d'explorer ses éprouvés corporels) et dans sa représentation.

Suite à ce bilan et face aux inquiétudes concernant le mode de fonctionnement de Franck, un TAT a été proposé (comme je l'ai souligné plus haut) afin de comprendre un peu mieux son fonctionnement et d'étudier son type de personnalité. En conclusion de ce bilan ressort une fragilité moïque, associée à une continuité relationnelle entravée ainsi que la présence d'angoisses massives menaçantes, typiques d'une dysharmonie d'évolution à versant psychotique. Est alors proposé à Franck et ses parents un traitement antipsychotique de type RISPERDAL et TERCIAN, afin de diminuer ses angoisses et de libérer ses modes de fonctionnement psychique trop rigides.

Après 6 mois de traitement, un nouveau bilan psychomoteur est réalisé en Mars 2013. Est alors notée une diminution de l'agitation et de la dispersion, tendant même vers un mode de fonctionnement ralenti. Sa gestuelle et sa locomotion sont peu dynamiques. Les difficultés sont alors plus marquées qu'au bilan précédent, car elles ne sont plus masquées par la vitesse de réalisation. Globalement, une atténuation des troubles psychiques est repérée et soutenue par un apaisement marqué des troubles au niveau scolaire, malgré un profil psychomoteur non ré-harmonisé.

Le travail en psychomotricité va alors s'ajuster sur un trouble de l'organisation tonique au premier plan qui semble pouvoir évoquer les prémices d'une demande d'aide autour du geste graphique douloureux tant au plan fonctionnel que narcissique. Pour cela un soutien psychomoteur autour de la structure tonique sera élaboré, en suivant trois axes principaux qui

reposent sur l'acte graphique (contrôle tonicité du geste, déliement digital), la maîtrise gestuelle et la motricité plus générale, et le vécu d'un temps de détente.

- *Mon « entrée » à l'ITEP...*

A mon arrivée à l'ITEP, en Octobre 2013, la prise en charge en psychomotricité venait doucement d'être établie, selon les modalités d'un début de prise en soin.

Suite aux informations révélées par le dernier bilan psychomoteur, auquel je n'ai pas assisté, il ressort l'importance du maintien d'un travail autour d'un soutien tonique, qui s'est seulement enclenché en fin d'année scolaire précédente. Dans un premier temps, la prise en soin autour du travail graphique est recherchée car faisant l'objet d'une demande de Franck, pour s'élargir par la suite vers un travail plus global au niveau gestuel et moteur (coordinations et dissociations des membres supérieurs et inférieurs et conscience du contrôle postural).

Au vu des résultats du test projectif réalisé l'année précédente et de sa structure de personnalité identifiée, il paraît alors important d'envisager lors des séances en psychomotricité un travail régulier, à raison d'une fois par semaine, avec un cadre important qui permette à Franck de se sentir contenu. Et qui lui permette aussi par un étayage externe l'affrontement de ses angoisses menaçantes (bien que moindres) sans risquer un effondrement psychique et corporel. De la même façon, il semble important pour Franck de maintenir du lien d'une séance à l'autre. Cela lui permet ainsi de favoriser la continuité de sa pensée, défaillante chez lui.

La prise en soin psychomotrice

A mon arrivée, Franck ne semble pas se questionner sur ma présence. Il se présente à moi, suite à la demande du psychomotricien, comme s'appelant Franck et étant en 5^{ème}, ne sachant pas par la suite comment se qualifier pour se présenter. Le psychomotricien lui demande de dire pourquoi il vient, et Franck me dit alors que c'est « **pour l'écriture, pour que je m'améliore** ». En effet, la demande première de Franck était un travail autour du graphisme qui suscitait des difficultés chez lui.

Suite à cette demande évoquée par Franck nous commençons un travail technique axé sur l'écriture. Le psychomotricien propose à Franck de tester tous les possibles (main droite, main gauche étant sa main favorite, de gauche à droite, et inversement, le plus vite possible, le moins vite), ceci permettant de lui dévoiler le cadre de travail spécifique en psychomotricité et de ne pas lui imposer de choses trop précises, dans un premier temps, qui pourraient le braquer. En mêlant ainsi de multiples expériences on lui permet de trouver la façon la plus adéquate pour écrire, en ne lui posant aucun interdit, aucune « mauvaise façon de faire ». Il semble alors prendre plaisir à transgresser les conventions habituelles, et s'investit dans chacune de ses tentatives.

Dans la continuité de ce travail, sans interdictions imposées, le psychomotricien demande à Franck de choisir plusieurs lettres, afin de travailler autour de la créativité, tout en y associant

l'écriture. Une première difficulté se fait entrevoir dans le choix des lettres. Il hésite sur leur choix et ne parvient pas à en retenir quelques unes. Il semble alors difficile pour lui de construire quelque chose en partant du vide, angoissant pour lui. Le psychomotricien choisit donc des lettres à sa place, et un jeu autour de la création de mots se met en place.

Franck me fait participer d'entrée, comme si une relation c'était déjà mise en place. Cette observation me renvoie à la relation atypique qu'il présente avec les autres et qui a été décrite dans le bilan psychomoteur. Il semble ne pas trop savoir ou mettre les limites, les distances avec les autres.

La séance suivante, je commence seule avec lui, et au vu de ses objectifs de prise en soin, j'engage un travail sur un jeu de déliement digital, basé sur une course de doigts. Il accepte cette situation et ne semble pas dérangé par le fait que nous soyons que deux pour commencer. A l'arrivée du psychomotricien, au vu des difficultés de la semaine précédente sur le choix des lettres, il lui propose de reconduire l'exercice de formation de mots (permettant alors de faire du lien d'une séance à l'autre). Cette fois-ci, il lui demande de piocher, évitant ainsi à Franck de se confronter au vide, et de former avec l'ensemble des lettres le plus possible de mots existants. Le choix se limite à des mots existants du fait de la pathologie de Franck, qui a tendance à se perdre entre le réel et l'imaginaire. Durant ce jeu, il est peu investi, il cherche peu de mots, et n'écrit que des mots en anglais. On repère alors ici le trouble de la communication et de la relation qui s'opère. Il n'emploie pas le même code pour entrer en relation. Ici ce sera la langue qui varie, mais d'autre fois c'est le ton, les mots, la distance avec l'autre qui ne sont pas adaptés à la relation.

Suite à cette difficulté de communication présentée, on décide pour terminer la séance de faire ensemble un jeu de construction en équilibre avec des cartes, en mettant chacun son tour un étage, permettant ainsi de maintenir l'importance de « l'Autre et du Moi », défailants chez Franck. Il respecte cette consigne et semble cette fois-ci considérer l'Autre en tant que tel. Cependant lorsqu'il fait tomber le château de carte, il nous accuse. On retrouve alors dans cette situation, le comportement de fuite, d'évitement décrit dans le TAT, qui permet à Franck d'éviter le conflit qu'il imagine comme pouvant survenir suite à son action.

La semaine suivante, je commence une nouvelle fois seule avec lui, et au vu de la séance précédente, afin de garder du lien je décide de recommencer un travail autour du déliement digital et de la discrimination digitale. Ceci afin de matérialiser un premier temps de séance que l'on répètera durant plusieurs semaines.

A la suite de cela, afin d'instaurer un travail axé sur le tonus (fil conducteur de sa prise en charge), le psychomotricien lui propose un exercice basé sur la variation tonique dans l'acte graphique. Ceci en ayant bien sur auparavant vérifié que Franck était en capacité de moduler son tonus de manière plus globale à l'étendue de son corps. On propose alors un code couleur témoignant d'une qualité de tracé allant du plus au moins appuyé et auquel Franck doit se référer pour écrire. Durant cet exercice on perçoit que les modulations toniques au niveau du membre

supérieur sont compliquées et que la qualité de tracé varie peu entre chaque code couleur. On décide alors de poser des images sur ces différents tracés, afin qu'il en ait une représentation, en imageant un tracé « léger comme une plume » et un autre « lourd comme un éléphant ». Ainsi, Franck parvient à davantage moduler son tonus, seulement ceci s'accompagne d'une variation de la taille des lettres en fonction de la pression appliquée : le tracé léger formant de grandes lettres et le tracé lourd, de toutes petites lettres.

Tout en continuant un travail sur le tonus, le psychomotricien décide d'associer un travail autour de la régularité du tracé, en proposant un cadre davantage contenant tel que des interlignes ou des cercles dans lesquels doivent s'inscrire les lettres. Ceci afin que Franck soit davantage centré et concentré sur ce qu'il est en train de produire. Il s'applique et parvient dans un jeu relationnel entre le psychomotricien et lui-même à produire un écrit régulier, mais cela lui coûte tant, qu'il n'est plus disponible pour un jeu en fin de séance.

La semaine suivante, je travaille seule avec lui, et c'est autour du travail sur la régularité que nous reprenons, en faisant jouer les contrastes. Nous choisissons une phrase ensemble et nous l'écrivons. Je le questionne ensuite sur cette phrase : « comment l'as-tu écrite ? Vite ? Lentement ? En petit ? En grand ? » Je lui propose alors de tester différentes autres façons, en l'écrivant plus vite, plus grand, plus fort ... En engageant, de mon côté, à chaque tracé un ton particulier, adapté au tracé, afin de rendre l'activité plus ludique et qu'il y prenne du plaisir. Cette attitude semble contenir Franck qui s'applique, qualifie correctement ses tracés et remarque que quand il écrit plus vite, il écrit plus grand, et inversement lorsqu'il écrit lentement. Il fait des liens entre ses différentes expériences, et relie ainsi une image tracée à une sensation corporelle (par exemple l'application d'un tonus important rend l'image d'un tracé épais, appuyé, fort).

Au vu de cette réflexion, j'ai pu m'assurer de l'importance d'un travail sur l'écriture avec Franck. Outre le fait de répondre à sa demande première concernant ses difficultés graphiques bien réelles, ce travail permet à Franck de prendre en compte des ressentis qu'il ne perçoit pas forcément corporellement. Cela entraîne une meilleure construction de son identité physique et psychique, à travers la mise en image, en mots des sensations.

Il sera alors intéressant de poursuivre de manière progressive avec un travail d'expression par rapport aux éprouvés corporels mais cette fois-ci « sans image », en le questionnant par exemple sur la description de sa marche, et de possibles variations (toujours en lien avec le travail tonique)?

La séance suivante se déroule près de 1 mois plus tard, à la suite de deux absences consécutives et de la période des vacances de Noël.

A la rentrée, suite à une longue coupure, nous reprenons un travail sur lequel Franck se sent à l'aise : le déliement digital à travers des courses de doigts, des manipulations d'osselets, de toupies et autres. Puis, afin de continuer un travail sur la rythmicité qui « pêche » dans l'écriture de Franck, je propose des enchainements de mouvements des doigts qui s'agrandissent

petit à petit suite à l'ajout alternatif de mouvements de l'un et l'autre, formant ainsi une séquence rythmique corporelle. Nous la répétons ensemble, en canon ou bien chacun notre tour. Cet exercice permet de créer de multiples expériences en relation duelle qui mettent en avant les règles de la communication orale afin qu'il les intègre dans sa propre communication orale et écrite. Au cours de nos échanges respectifs, le message est plus clair, la transmission des informations est correcte. En même temps, le message est difficilement communicable si chacun amène sa propre information.

Au départ, il paraît peu enjoué : « oh non ». Il cherche davantage à prendre le dessus sur moi et teste les limites. Peut-être recherche-t-il, à nouveau, le soutien d'un cadre après un mois d'absence ? Toutefois, il parvient à faire l'exercice correctement, malgré une difficulté en terme de rythmicité, de séquentialisation et de continuité.

Par la suite, on poursuit le travail sur un jeu de rythmicité graphique : j'écris une lettre, puis il écrit la même et en ajoute une, puis je fais de même sur son modèle et ainsi de suite, chacun son tour (exemple : e, el, ele, eler, ...). On essaie dans un premier temps de façon verticale (dans le sens de l'écriture) mais cela paraît difficile pour Franck, ne percevant pas les césures des mots formés. On essaie alors en changeant de ligne à chaque tour, produisant ainsi une sorte de pyramide que Franck a d'ailleurs du mal à percevoir avant que j'en dessine le contour.

Je me saisis alors de cette forme pour lui en proposer une autre, un carré, formant un cadre (essentiel à sa prise en charge), dans lequel nous répétons l'expérience. Nous le remplissons alors chacun notre tour d'écriture. Le rythme du dialogue est maintenant bien intégré, seulement il semble perturbé une fois arrivé au bout de la première ligne (butant contre la limite, le cadre du carré), et ne sait comment s'y prendre pour continuer. Devant cette difficulté, s'apparentant à une discontinuité de la pensée due à sa pathologie, je lui demande comment il s'y prend lorsqu'il écrit et qu'il se trouve au bout de la ligne ? Il me répond alors normalement qu'il revient à la ligne, ce qui lui permet de reprendre l'exercice correctement.

Par sa propre initiative, il engage l'activité graphique suivante et me propose, avec un air malicieux, une forme (un rectangle) prenant tout l'espace de la feuille, pensant passer un temps important à son remplissage. Il me demande de commencer et paraît étonné lorsque je fais une lettre géante. Il suit cependant mon modèle et nous finissons le remplissage dans un temps quasiment similaire au premier. Je repère, de ce fait, une difficulté d'adaptation visuo-spatiale, que j'envisage alors de retravailler lors d'une expérience plus globale en salle. Je lui proposerais, par exemple, de parcourir la salle à son rythme de façon régulière, avec l'appui d'un chronomètre afin qu'il puisse avoir un support visuel, car il ne peut se centrer uniquement sur ses éprouvés corporels. Puis dans un second temps je lui demanderais de parcourir la salle en un nombre de pas fixé, et varierais la demande (5, 10, 15 pas), afin de lui faire prendre conscience des relations entre espace, temps et vitesse.

La semaine suivante, suite au repérage de ses difficultés visuo-spatiales, je décide de poursuivre un travail autour de l'espace, en amenant les notions de directions associées à l'acte graphique. Ceci à partir d'un espace fermé, structuré qui permettra de contenir Franck et ses pensées. Je lui propose donc de tracer un carré et de le diviser en 9 carrés de taille identique. Il n'y parvient pas et associe cela à l'école, aux mathématiques qui lui déplaisent. Je m'appuie alors sur quelque chose qu'il affectionne particulièrement, les claviers de téléphone, pour le faire entrer plus facilement dans l'exercice. Suite à ses difficultés, je l'aide en lui plaçant les points à chaque départ de ligne, lui servant de repère, et avec mon étayage il parvient à réaliser ce que je lui demande. Je lui propose par la suite de remplir les cases en inscrivant un chiffre dans chacune d'elle, tout en lui donnant des indices spatiaux : le 3 est en haut à droite par exemple. Ensuite, je lui demande de reproduire le même carré, sans mon aide cette fois, et de remplir les cases en inscrivant 3 lettres par case, en commençant en haut à gauche avec le ABC, puis terminant en bas à droite par 2 lettres, le YZ. Il y parvient très bien et je perçois chez lui un sentiment de fierté d'y être parvenu sans aide.

A la suite de cette construction, nous utilisons la correspondance entre ces deux claviers pour transcrire des mots en code chiffré, ou bien inversement des chiffres en lettres. Franck s'investit dans ce jeu qui lui rappelle « les SMS qu'il envoie à son voisin », permettant ainsi d'établir un travail autour de la relation et de la communication entre lui et moi.

La séance suivante, au vu des repères d'orientation spatiale corrects de la semaine précédente, je décide de rediriger la séance vers un travail plus dynamique sur la régularité (caractéristique défaillante de l'écriture de Franck), tout en lui expliquant pourquoi nous faisons ça. Pour cela, je lui propose que nous marchions ensemble dans la salle en essayant de garder chacun notre rythme. Par la suite, je lui indique de taper des mains sur chacun de ses pas, en gardant toujours la même cadence, ce qui semble difficile pour lui. On essaie alors sur place, sans déplacement ce qui devient plus facile. Mais lorsque je lui remontre la consigne, il se sent jugé et fait un nouveau parallèle avec l'école : « **tu ne vas pas me critiquer encore comme à l'école ! Sinon je me casse comme au tennis** ». Je lui explique alors que je ne le juge pas et que je ne suis pas là pour ça, mais pour l'aider. A travers cette situation, j'ai pu de nouveau relever un comportement d'évitement face à une situation qui lui semble insurmontable. J'ai alors pris note, ici, de l'importance d'un travail sur la revalorisation chez Franck, qui lui permet de ne pas être confronté à ses propres failles narcissiques.

Afin de le ramener dans une dynamique positive, je lui propose d'arrêter cet exercice, et de se diriger vers un autre (qu'il maîtrise davantage) en associant pour ma part des expressions sur-jouées sur ses productions et attitudes qui lui redonnent le sourire. Il en vient alors à me parler de sa journée à l'école, où tout le monde s'est fait punir sauf lui, ceci étant sûrement un moyen de se redonner de la valeur.

La semaine suivante afin de rester dans une bonne dynamique avant les vacances je lui propose de construire une bataille navale, permettant de travailler à la fois le geste graphique et les dimensions cognitives. Il est alors très concentré, patient, et réagi bien à la défaite, à mon

grand étonnement, en me tendant la main pour me dire « bien joué ! ». Franck semble davantage posé par rapport aux séances précédentes. Il bouge moins, est davantage dans la communication. L'alliance thérapeutique est désormais bien en place.

Au retour des vacances, au vu de ses progrès généraux comportementaux et relationnels, ainsi qu'à l'alliance installée entre nous, je lui propose un travail sur l'accordage postural. Cet exercice permet de travailler de façon détournée sur la communication avec l'autre, ici non verbale, et de reprendre l'axe principal de sa prise en soin sur le tonus. Je lui propose alors que l'on marche à un même rythme, en imitant la démarche de son voisin, puis en reprenant chacun la sienne. En faisant varier les démarches, et en allant vers des choses exagérées, nous rendions l'exercice plus plaisant. Franck s'adapte, et parvient à s'engager corporellement dans l'imitation de l'autre. Par la suite, en progression de cet exercice, j'ai souhaité amener l'exercice à un accordage tonique entre lui et moi. De ce fait, je propose dans un premier temps que l'on se déplace avec des baguettes interposées entre nos mains, afin de garder chacun sa propre identité, et ne sachant pas comment Franck réagirait à un contact direct peau à peau. Nous parvenons à nous adapter l'un à l'autre, sans faire tomber les baguettes. Je lui demande donc, par la suite, s'il veut bien poser sa main contre la mienne et que l'on se déplace dans la pièce sans dire un mot, tantôt en étant dirigé par lui tantôt par moi. Franck accepte et parvient à réaliser l'exercice de manière très concentré : il ne dit pas un mot et est très attentif à mes réactions.

Après m'être assurée de sa capacité à s'adapter toniquement à l'autre, à un élément extérieur, je lui propose un travail identique sur l'espace graphique. Pour cela je lui propose qu'on forme une frise, chacun sur sa feuille (permettant ainsi après un contact avec l'autre, de retrouver sa propre identité, son propre espace), l'un dirigeant le tracé et l'autre s'adaptant aux qualités du geste (par exemple : vite, grand, fort, ...). Suite à la réalisation de la frise, je lui demande de me décrire les qualités du geste, à la fois lorsque c'est lui qui dirige, et à la fois quand il m'imité. Chacun notre tour nous inventons une frise, en variant les possibilités, permettant ainsi à Franck de trouver par lui-même la tonicité, la vitesse et la taille adéquate, la moins contraignante, qu'il pourra par la suite rapporter à son écrit.

A ce jour, les séances avec Franck se maintiennent orientées vers un travail axé sur le tonus. Au vu du compte rendu du bilan psychomoteur réalisé après la mise en place du traitement médicamenteux, les séances se sont amorcées, tout au long de l'année, autour des deux premiers axes prédéfinis : un travail autour du tonus dans l'acte graphique ainsi que dans la maîtrise gestuelle et la motricité générale. Evidemment, les séances ne se sont pas uniquement axées sur l'acte tonique, la pathologie de Franck entraînant de nombreuses autres difficultés, notamment au niveau de la considération de son propre Moi et de l'Autre, entravant la communication.

Le choix s'est porté vers une direction de prise en soin autour du graphisme : c'était le motif de plainte de Franck, mais il permettait aussi de mettre en jeu les dimensions d'expression et de communication défaillantes chez lui, ainsi que toutes les autres fonctions psychomotrices.

Toutefois, durant l'année, nous avons perçu une évolution de sa capacité à être en relation, s'accordant à une écriture plus souple, moins dérangeante et rejetée, bien qu'un travail autour de celle-ci soit encore nécessaire, pour affiner le geste.

Pour cette fin d'année, la prise en soin va se poursuivre dans ce sens, tout en élargissant peu à peu la prise en charge à des exercices toniques plus généraux permettant l'expression de ses éprouvés corporels (détente segmentaire puis détente générale dans un second temps). Il paraît aussi important de poursuivre un travail sur le corps en mouvement, très peu expérimenté cette année, afin de retrouver le plaisir moteur pouvant permettre à Franck de se sentir exister.

Si une poursuite de la prise en charge est envisagée dans les années à venir, il serait intéressant de passer progressivement d'une relation duelle, à un espace plus grand, en situation de groupe. Par exemple, par la mise en place d'un atelier aquatique à effectif réduit, qui permettrait un travail global sur le tonus et l'ouverture progressive à « un Autre », différent du psychomotricien avec lequel une alliance est déjà établie.

En conclusion de ces deux études de cas, on relève chez Maxime que même si la communication, la relation à l'autre reste perturbée au niveau de sa forme et de son contenu, la relation existe en soi. A contrario, chez Franck, c'est la relation elle-même qui ne va pas de soi, et ce n'est que par ce en quoi elle s'exprime qu'il peut tenter d'y avoir accès.

J'ai donc essayé au travers de ces deux enfants de montrer en quoi deux prises en charge différentes dans leur chronologie (un début et une fin de prise en charge), différentes dans les structures de personnalité psycho-pathologiques, pouvaient s'habiller des mêmes exercices, des mêmes situations, tout du moins du même état d'esprit thérapeutique, tout en représentant des valeurs différentes pour l'un ou pour l'autre.

Conclusion

Comme je l'énonçais en introduction, j'ai toujours aimé écrire, laisser des mots sur un support afin qu'ils puissent être vus et transmis à d'autres, apprécier le plaisir kinesthésique de cet acte ou bien garder en mémoire des souvenirs qui ne seraient qu'oubli à ce jour.

Seulement, durant cette année, au vu de l'écriture de ce mémoire et des observations cliniques que j'ai pu faire, je me suis aperçue que l'écriture n'était en aucun cas un acte facile et qu'elle pouvait être mise à mal chez certaines personnes, dans son fond et dans sa forme.

En effet, il existe de nombreuses et diverses atteintes de l'écriture qui peuvent dépendre à la fois de la construction de personnalité du sujet, d'un trouble de l'expression et de la communication, comme je l'ai énoncé dans cet écrit, ou bien encore de troubles moteurs empêchant l'acte de se dérouler correctement. Ces troubles qui ne permettent pas d'investir correctement l'acte graphique empêchent aussi de prendre plaisir dans cette activité.

Au moment même de clôturer mon propos, la reprise de mon questionnement initial, « **Comment un travail en psychomotricité peut-il permettre à l'enfant de trouver le plaisir de s'exprimer par l'écrit ?** », et les éléments que j'ai tenté d'y apporter, me paraissent avoir été autant choisis que déterminés, de par mes lieux de stage. Cette constatation peut également faire un parallèle avec Maxime et Franck qui pouvaient quelques fois eux aussi subir ou choisir leur écriture, en fonction des moments, des situations et de leur disponibilité.

Pour répondre à cette question, je suis consciente d'avoir privilégié l'aspect psychoaffectif des troubles de l'écriture, ce qui peut paraître réducteur par rapport aux différentes possibilités de prise en charge de ces troubles, mais ce choix a été largement influencé par la population avec laquelle j'ai travaillé et par une résonnance envers ma propre personnalité. De la même façon, j'ai souhaité mettre en avant la spécificité du travail en psychomotricité face à l'écriture troublée, en faisant le choix de ne pas écrire uniquement pour les professionnels de la psychomotricité, mais pour l'ensemble des lecteurs, novices ou non en la matière.

Il me semblait important de faire valoir le bien fondé de l'approche psychomotrice envers ces troubles, en montrant l'importance de l'attitude du psychomotricien et de l'engagement relationnel qu'il met en jeu avec l'enfant, comme éléments facilitateurs de l'acte graphique.

En effet, par le biais d'un cadre ludique (différent des approches communes liées à l'écriture) amenant l'exercice graphique sous forme de jeu en communication, j'ai pu remarquer que l'enfant s'investissait davantage dans son écriture, avec plus de plaisir. L'acte graphique n'est alors plus vu, par l'enfant, comme une contrainte rendant une mauvaise image de lui mais comme un « jeu de relation ». De plus, dans le cadre de mon stage nous ne pointions pas dans un premier temps la difficulté de l'enfant, ce qui permettait la mise en place d'une alliance

thérapeutique plus précoce. Et permettait par la suite de demander une exigence plus grande à l'enfant sur certains points techniques de son écriture, en prenant en compte ses capacités.

C'est donc par l'abord des espaces psychiques et physiques que j'ai décidé d'entreprendre la démonstration du bien fondé de la psychomotricité pour des troubles de l'écriture, tel que j'ai pu les aborder lors de mes stages durant cette troisième année. Cependant, après avoir expérimenté cette démarche dans laquelle je me suis sentie à l'aise, je suis pour autant curieuse de découvrir une approche de l'écriture davantage axée sur la rééducation des symptômes graphiques qui me semble tout aussi intéressante. De la même façon, il m'intéresserait, pour éclaircir mes interrogations, de travailler avec des populations différentes (Infirmes moteurs cérébraux, handicapés mentaux, enfants ne présentant aucun trouble de la personnalité, ...), d'âge différents (enfant, adolescent, adulte, personne âgée), ayant des demandes différentes et qui me semble alors nécessiter une autre approche que celle vue avec les enfants de l'ITEP.

Concernant ma future pratique professionnelle, si j'étais amenée à travailler avec ces autres types de population, je jugerai important de m'informer davantage sur d'autres pratiques, mais il me semble que j'opterai tout de même pour une vision globale du trouble sans pointer uniquement sur le trouble graphique, prenant ainsi l'individu dans sa globalité.

Pour terminer, je reprendrai à mon compte l'énoncé de mon sujet pour ce qui concerne l'écriture de mon mémoire.

« Le mémoire : Un espace d'expression, une expression de l'espace ». C'est ainsi que dans ces quelques pages du mémoire j'ai pu relater mes expériences, mes ressentis, mes questionnements ayant accompagné mon année et mon développement personnel, mais c'est aussi cet espace limité en nombre de pages, qui me dit d'inscrire ici les derniers mots de mon écrit ...

En effet, je ressens bien le parallèle qui peut exister entre une approche des troubles de l'écriture, qui ne voudrait prendre en compte que sa production sans s'intéresser à la démarche du scripteur, et la réalisation de ce mémoire terminé. Il est vrai qu'il présente des lacunes et fragilités qui m'apparaissent flagrantes au moment de conclure, mais il me semble important de remettre cela en perspective avec ma démarche, mes recherches et mes incessants allers-retours entre théorie et pratique qui ont constitués mon trajet d'écriture.

Bibliographie

AJURIAGUERRA, Julian de. *Julian de Ajuriaguerra et la naissance de la psychomotricité*. Vol. 2 Psychopathologie développementale et troubles psychomoteurs. Réédition 2009.

AJURIAGUERRA, Julian de. «Manuel de psychiatrie de l'enfant.» 245. 2ème édition Masson, 1974.

AUBIN, Henri. *Le dessin de l'enfant inadapté*. 1979.

AUCOUTURIER, A. LAPIERRE et B. *Les contrastes et la découverte des notions fondamentales*. Doin, 1974.

AUZIAS, Marguerite. *Les troubles de l'écriture chez l'enfant*. 1981.

BAIN, Estelle. «Du corps au graphisme, du graphisme au corps ? Une pratique autour de l'acte graphique.» *Mémoire en vue de l'obtention du diplôme d'état de psychomotricien*. Bordeaux, Juin 1994.

BOREL-MAISONNY, Suzanne. *Langage oral et langage écrit*. 1990.

BULLINGER, A. *Espace du corps, espace de l'écriture et de la lecture*, *Bulletin d'audiophonologie*, p.361-370.

BULLINGER, André. *Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars*. Erès, 2005.

CHASSAGNY, Claude. «Le corps et l'écriture.» *Thérapie psychomotrice n°25*, Février 1975: 19-31.

CLERGET, Joël. *L'enfant et l'écriture*. 2002.

DORON, Jack. «L'acte graphique : une élaboration progressive d'un signe dense.» Dans *Le dessin de l'enfant*, de A.Anzieu, 293-304. La pensée sauvage, 1996.

GAZEAU, Céline. «Une lecture psychomotrice des troubles de l'écrit.» *Mémoire en vue de l'obtention du diplôme d'état de psychomotricien*. Bordeaux, Juin 2002.

GILLE-MAISANI, Jean charles. *Psychologie de l'écriture*. 1984.

GLADIC, Vinko Aldo. *Le graphisme phonétique : du geste phonétique au geste graphique*. Labor, 1982.

GOLSE, B. *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, p.181. 4ème édition Elsevier-Masson, 2008.

GOLSE, Bernard. «Corps et Psyché.» CHP Pau, 2013.

GREIG, P. *L'enfant et son dessin: naissance de l'art et de l'écriture*. 2000.

GUILLARME, Jean Jacques. «La rééducation du graphisme et les problèmes de la dysgraphie.» Dans *Education et rééducation psychomotrices*, de Jean Jacques Guillarmé. Hatier, 1982.

HALL, E.T. *La dimension cachée*. 1978.

L.STAES, A. de MEUR. *Psychomotricité : éducation et rééducation*. De Boeck, 1981.

- LACOMBE**, Josianne. «Exercices pour le graphisme.» Dans *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans : approches théoriques et activités corporelles. Outils pour enseigner.*, de Josianne Lacombe. De Boeck, 2006.
- LUQUET**, G-H. *Le dessin enfantin*. 1927.
- LURCAT**, Liliane. *Etudes de l'acte graphique*. 1974.
- LURCAT**, Lilliane. *L'enfant et l'espace*. Presses universitaires de France, 1976.
- MARCELLI**, Daniel, et Julian de Ajuriaguerra. Dans *Psychopathologie de l'enfant*, 7-46. Masson, 1984.
- OLIVAUX**, Robert. *L'éducation et la rééducation graphiques*. Presses universitaires de France, 1960.
- OLIVAUX**, Robert. *Pédagogie de l'écriture et graphothérapie*. L'Harmattan, 2005.
- PASQUIER-GRALL**, Marie-Alice du. *Gauchers, ne soyez plus contrariés, à la maison, à l'école, dans la vie*. Hachette, 1987.
- RICHE**, Pascal. «Au secours, l'écriture manuelle se meurt !» *Le nouvel Observateur*, Juin 2012.
- ROBERT-OUVRAY**, Suzanne. *L'enfant tonique et sa mère*. Desclée de Brouwer, 2007.
- ROSSEL**, Germaine. *Manuel d'éducation psycho-motrice pour enfants de cinq à dix ans d'âge mental*. Masson & cie, 1973.
- ROUX**, Yves le. *Apprentissage de l'écriture et psychomotricité*. 2005.
- SERVAT**, Christine. «A partir de la symbolisation chez l'enfant: rôle de la structuration spatio-temporelle dans l'acquisition de l'écriture et de la lecture.» *Mémoire en vue de l'obtention du diplôme d'état de psychomotricien*. Bordeaux, Juin 1998.
- TISSERON**, Serge. «Les premières traces : aux origines de la symbolisation.» Dans *Le dessin de l'enfant*, de A.Anzieu et coll., 239-252. La pensée sauvage, 1996.
- TRILLAT**, Raymond. *Comment enseigner l'écriture, ou Art et psychologie de l'écriture*. 1958.
- VERDEAU-PAILLES, J. et J-Marie GUIRAUD-CALADOU**. *Technique psychomusicale active de groupe et leur application en psychiatrie*. Doin, 1976.
- WALLON**, Philippe. «L'évolution du dessin de l'enfant.» Dans *Le dessin de l'enfant*, de A.Anzieu, 75-91. La pensée sauvage, 1996.
- WEISMANN**, Catherine. «Le dessin ... au pied de la lettre.» Dans *Le dessin de l'enfant*, de A.Anzieu et coll., 253-277. La pensée sauvage, 1996.
- WIDLOCHER**, Daniel. *Interprétation des dessins d'enfants*. 1965.

ANNEXES



« Ecrire n'est pas décrire, peindre n'est pas dépeindre, la vraisemblance n'est que trompe l'œil » Georges Braque

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

LES DEVINETTES DE L'ALPHABET

Que peut donner un O?



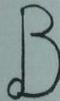
Une tortue d'eau.



Que peut donner un B?



Un lapin replet.



Avec Q, R, S,

QRS

En faisant des chats.
Montrez votre adresse.

QRS

Que donne un P?



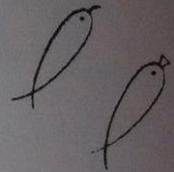
Un perroquet.



Peut-on changer L de deux façons.
En faire un oiseau ou un poisson?



Essayez.



MWWEE

Ce drôle de nom
Donnera-t-il des petits cochons?

Voyons.

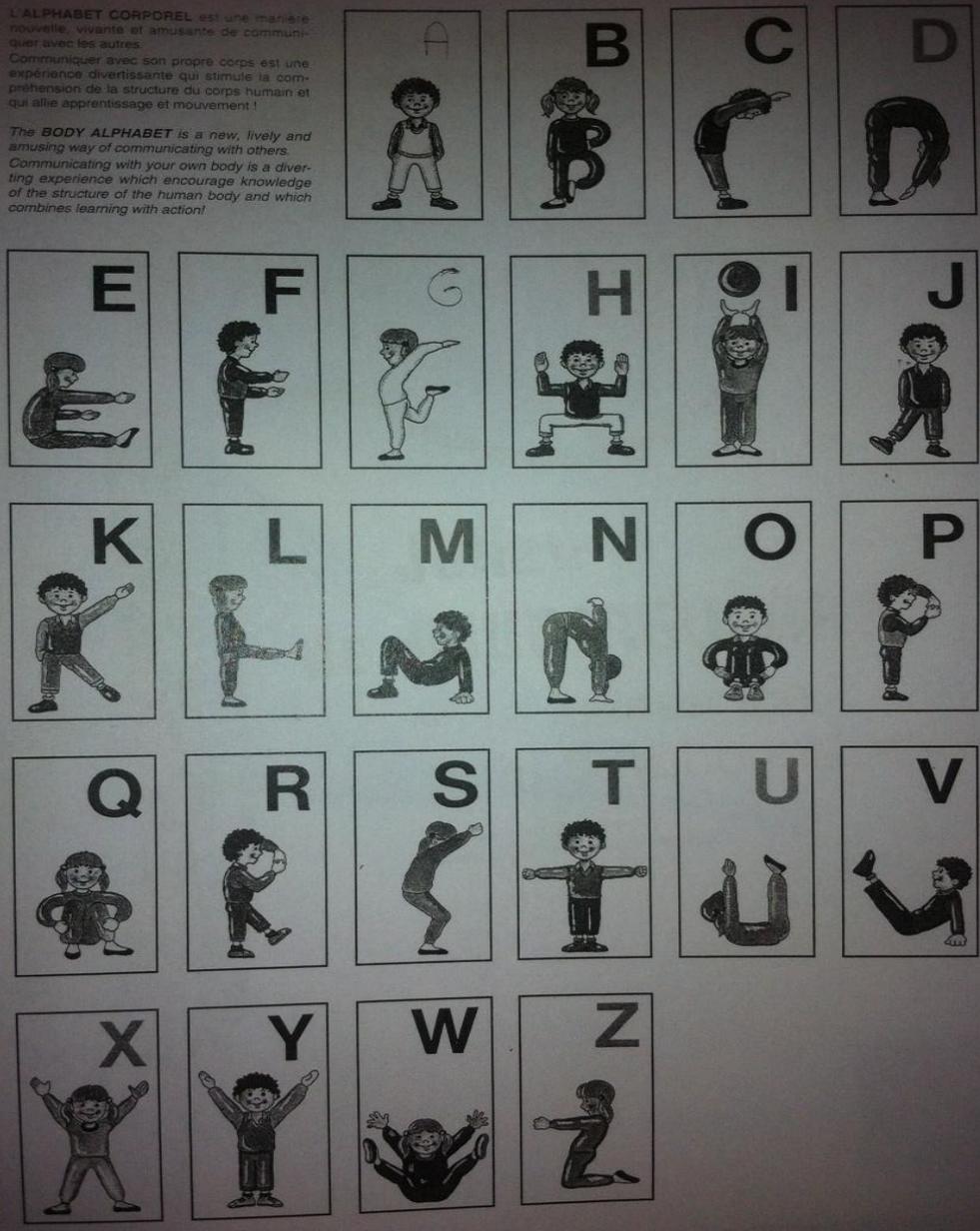
Réponses pages 78 et 79.

M
E W W e

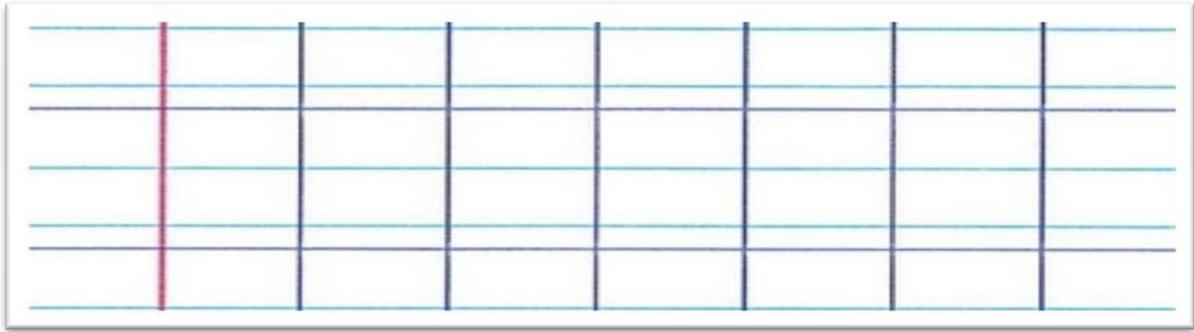
L'ALPHABET CORPOREL est une manière nouvelle, vivante et amusante de communiquer avec les autres.

Communiquer avec son propre corps est une expérience divertissante qui stimule la compréhension de la structure du corps humain et qui allie apprentissage et mouvement !

The BODY ALPHABET is a new, lively and amusing way of communicating with others. Communicating with your own body is a diverting experience which encourage knowledge of the structure of the human body and which combines learning with action!



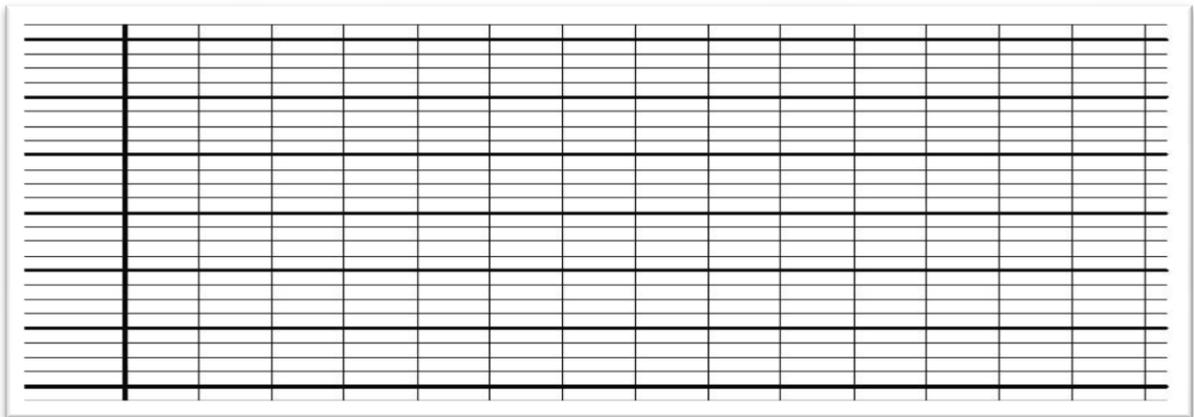
ANNEXE 2



Papier double interlignes



Papier Gurvan

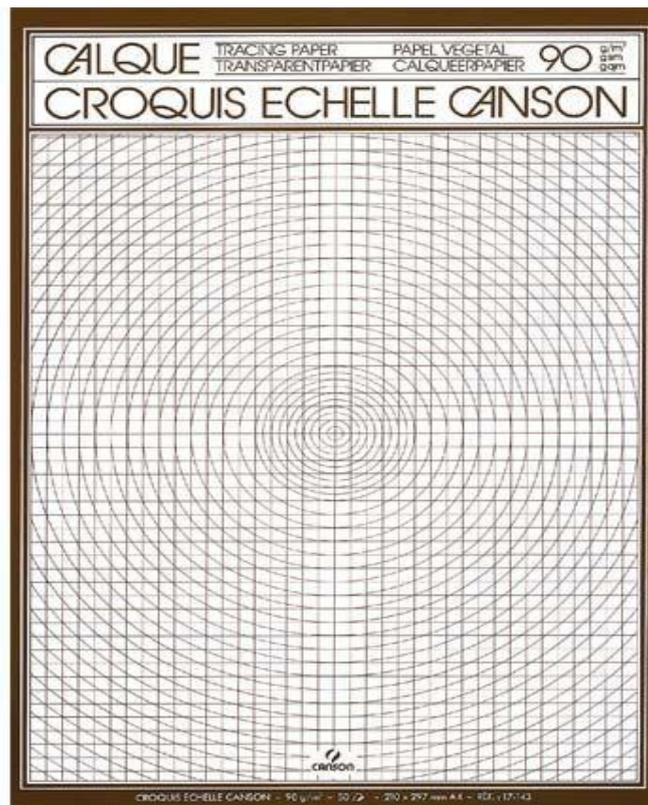


Papier Seyes

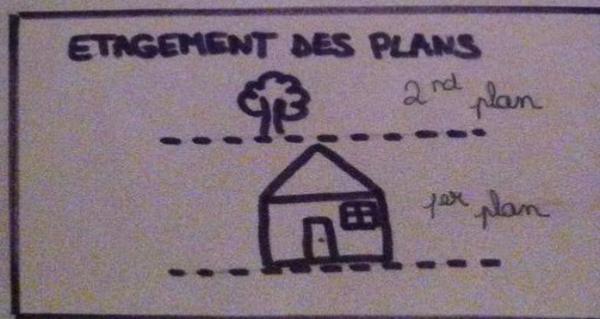
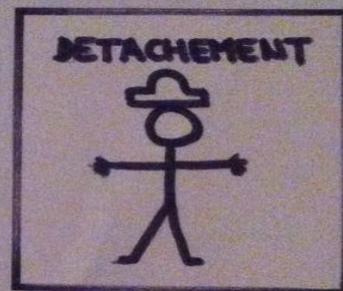
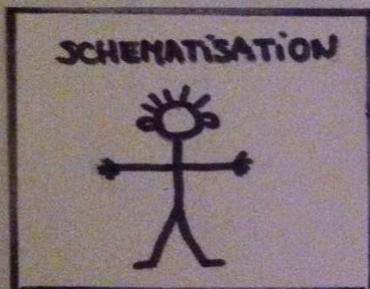
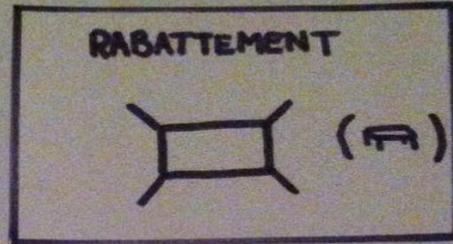
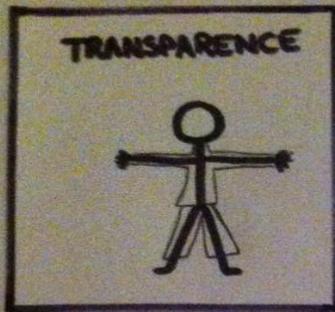
ANNEXE 3



Papier musique



ANNEXE 3 (bis)



ANNEXE 4

Mon cher : je suis très content de te voir mercredi
Si il fait beau, nous irons nous promener dans la forêt
Si il pleut nous resterons à la Mer en mangeant des gâteaux

Dysgraphie « maladroite »

mon cher amis.
je suis très content de te voir mercredi.
si il fait beau, nous irons nous promener dans la forêt pour faire du VTT.
si il pleut, nous resterons à la maison pour regarder la télé en mangeant des gâteaux.

Dysgraphie « molle »

mon cher amis
je suis très content
de te voir mercredi.
si il fait beau, nous irons nous promener dans la forêt pour faire du VTT.
si il pleut, nous resterons à la maison pour regarder la télé en mangeant des gâteaux.

Dysgraphie « raide »

ANNEXE 5

mon cher ami,

je suis content de te voir
mercredi. S'il fait beau, nous
irons nous promener dans la forêt,
nous aurons de la bicyclette. S'il
pleut, nous irons au cinéma ou
nous regarderons la télé chez
moi en mangeant des gâteaux
signature 

Dysgraphie « impulsive et maladroite »

ANNEXE 5 (bis)