



HAL
open science

La graphomotricité inscrite dans le développement psychomoteur : le travail du corps en psychomotricité accompagne les enfants dans leurs découvertes pré-graphiques et demeure un outil thérapeutique essentiel pour pallier aux difficultés graphiques

Victoire Dejean de La Batie

► **To cite this version:**

Victoire Dejean de La Batie. La graphomotricité inscrite dans le développement psychomoteur : le travail du corps en psychomotricité accompagne les enfants dans leurs découvertes pré-graphiques et demeure un outil thérapeutique essentiel pour pallier aux difficultés graphiques. Médecine humaine et pathologie. 2016. dumas-01359469

HAL Id: dumas-01359469

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01359469>

Submitted on 2 Sep 2016

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.

Faculté de médecine Pierre et Marie Curie
Site Pitié Salpêtrière
Institut de formation en psychomotricité
91, Bd de l'Hôpital
75364 paris cedex 14



LA GRAPHOMOTRICITE INSCRITE DANS LE DEVELOPPEMENT PSYCHOMOTEUR

*LE TRAVAIL DU CORPS EN PSYCHOMOTRICITE ACCOMPAGNE LES
ENFANTS DANS LEURS DECOUVERTES PRE-GRAPHIQUES ET DEMEURE
UN OUTIL THERAPEUTIQUE ESSENTIEL POUR PALLIER AUX
DIFFICULTES GRAPHIQUES.*

Mémoire présenté par

DEJEAN DE LA BATIE Victoire

En vue de l'obtention du diplôme d'état de psychomotricité

REMERCIEMENTS

Je propose un mémoire sur l'écriture, je traite à la fois de sa mise en place et de ses troubles. J'aborde ainsi la difficulté scolaire engendrée par ces troubles. Ce sujet me tient à cœur car j'ai moi-même eu des difficultés scolaires dans l'enfance, accompagnées par un suivi en orthophonie. Ces difficultés m'ont donné envie d'aider les autres comme on a pu m'aider. Je tiens donc tout particulièrement à remercier ma famille qui a cru en moi et m'a poussée à aller au bout de mes choix. Je remercie particulièrement ma maman, qui m'a soutenue dans mon travail de relecture.

Je tiens également à remercier mes deux maîtres de Stage, Madame Fazilleau et Monsieur Coulon pour m'avoir donné l'opportunité d'apprendre leur profession à leur façon. Merci à eux pour ce partage.

Un grand merci également aux stagiaires qui m'ont accompagné pour former le groupe d'éveil en maternelle. Grâce à eux j'ai appris ce qu'est un travail d'équipe.

Merci à Monsieur Coulon qui a également accepté d'être mon maître de mémoire et qui m'a soutenue au long de l'année.

Table des matières

INTRODUCTION.....	8
PARTIE 1 : DE LA TRACE AU GRAPHISME	11
A- La trace	12
B- Naissance de l'écriture	13
C- L'apprentissage de l'écriture	14
D- Les composantes du graphisme enfantin.....	16
1. Les composantes d'incapacité motrice :	16
2. Les composantes d'effort :	16
3. Les composantes d'économie :	16
4. Les composantes calligraphiques :.....	17
E- La croissance de l'écriture	17
1. Phase pré-calligraphique	17
2. Phase calligraphique infantile.....	18
3. Phase post-calligraphique.....	18
PARTIE 2 : LA GRAPHOMOTRICITE INSCRITE DANS LE DEVELOPPEMENT PSYCHOMOTEUR	20
I- Cas pratique: observation d'enfants en maternelle dans le cadre d'un groupe d'éveil psychomoteur	21
A- Présentation du terrain pratique.....	21
1. Naissance et contexte de l'atelier psychomoteur.....	21
2. Le dispositif et le cadre	22
3. Premiers ressentis dans le groupe.....	23
B- Le développement psychomoteur de l'enfant : observation.....	24
1. Observation et écart d'âge	24
2. Les évolutions du groupe au cours de l'année.....	27
C- L'activité psychomotrice, le travail du corps	29
D- Première trace dans l'atelier.....	31
1. Le goûter, première trace.....	31

2.	Le premier dessin dans l'atelier.....	31
E-	Abord du graphisme par le jeu.....	33
II-	Développement: abords neurologiques, moteurs et environnementaux influant l'élaboration du graphisme de la première enfance	36
A-	Les acquisitions perceptives et motrices dans le développement psychomoteur de la première enfance	36
1.	Le processus perceptivo-moteur.....	36
2.	Perception visuelle et visuo-motricité	37
3.	La perception du corps, construction du schéma corporel	38
4.	Première ébauche de la latéralité.....	39
5.	La dextérité manuelle	39
6.	Perception et vécu de l'espace-temps.....	40
7.	La fonction tonique	40
8.	La posture	41
9.	Les coordinations motrices.....	42
B-	La psychologie de l'écriture	43
1.	Le tonus liés aux émotions	44
2.	Le dialogue tonique	44
3.	Théorie de l'attachement	45
4.	Individuation et séparation	45
C-	Développement cognitif influant la mise en place de l'écriture	46
1.	Les stades de Piaget.....	46
2.	Les fonctions cognitives	47
3.	Les fonctions exécutives	48
III-	Synthèse	49

PARTIE 3 : TROUBLE GRAPHIQUE, QU'ELLES SONT LES DIFFICULTES D'ECRITURE CHEZ LES ENFANTS ?..... 50

I-	Cas clinique: observation d'enfants dysgraphiques en cabinet libéral de psychomotricité	51
A-	Psychomotricien en libéral, l'accompagnement face aux difficultés scolaires	51
1.	Stage en libéral	51
2.	L'école à l'origine du motif de consultation	51

3.	Ressentis face à des enfants conscients de leurs difficultés d'écriture.....	52
B-	Charles : dysgraphie d'origine motrice	53
1.	Bilan et évaluations	53
2.	Hypothèses	54
3.	Séances et observations.....	55
4.	Evolution : vers l'arrêt du suivi.....	58
C-	Mathieu : dysgraphie d'origine psychique	59
1.	Bilan et observations	60
2.	Hypothèses	60
3.	Séances et observations.....	61
4.	Evolution et arrêt de la prise en charge	63
II-	Abord théorique : Le trouble dysgraphique et l'accompagnement du psychomotricien	66
•	LE TROUBLE DYSGRAPHIQUE :	66
A-	La dysgraphie, origine et théorie sur le trouble graphique.....	66
1.	Définition dysgraphie.....	66
2.	Les différentes formes de dysgraphies	67
B-	Les troubles associés	68
1.	Trouble des apprentissages.....	68
2.	Le trouble d'acquisition des coordinations (TAC).....	69
3.	Le trouble déficitaire de l'attention (TDA/H)	69
C-	Echec scolaire, handicap et conséquences.....	70
1.	Les exigences scolaires	70
2.	Difficulté, trouble et handicap de l'écriture	71
3.	La souffrance du handicap	71
•	LE TRAVAIL DU PSYCHOMOTRICIEN :	72
A-	Du vécu au représenté, quand la rééducation part du corps.	72
1.	Déficience visuo-motrice	72
2.	Trouble du schéma corporel.....	72
3.	Trouble de la latéralité.....	73
4.	Dextérité manuelle	73
5.	Tonus.....	73
6.	Posture inadaptée.....	74
7.	Coordinations	74

B-	Une thérapie psychomotrice qui soutient le développement affectif dans les troubles graphiques	76
1.	Atteinte affective, quelle conséquence ?	76
2.	Un accompagnement en relaxation pour soigner l'écriture.....	76
III-	Synthèse	80
PARTIE 4 : DISCUSSION, DU DEVELOPPEMENT ORDINAIRE AU TROUBLE GRAPHIQUE		
.....		81
A-	Tout se joue-t-il avant l'âge de 6 ans ? Le psychomotricien intervenant dans l'éveil des jeunes enfants	82
B-	Les premiers apprentissages scolaires, une base permettant la réussite scolaire ? Le psychomotricien en cabinet libéral.....	84
C-	Le développement psychomoteur dans la graphomotricité	85
D-	Le terme de rééducation	86
E-	Discussion sur la distinction entre l'attente scolaire et les vrais difficultés et troubles.....	88
CONCLUSION		91
BIBLIOGRAPHIE		93
ANNEXE 1		I
ANNEXE 1 suite.....		II
ANNEXE 2		III

« Tout en réfléchissant à ce que je dois écrire, je sens ma main agir, tourner, lier, plonger, se lever et, bien souvent, par le jeu des corrections, raturer ou faire éclater une ligne, agrandir l'espace jusqu'à la marge, construisant ainsi, à partir de traits (les lettres) un espace qui est tout simplement celui de l'art : je suis un 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. »

Roland Barthes¹

¹ Druet, R et Gregoire, H. 1976

INTRODUCTION

Roland Barthes évoque la complexité de l'écriture. Il aborde celle-ci en ce qu'elle a de gestuelle, son lien à l'espace, à l'éprouvé, et au rythme qu'elle impose. L'écriture figure en tant que trace écrite dans son caractère projectif. Elle est également une expression du langage écrit, impliquant une communication symbolique, il s'agit de signes abstraits. Projeter une trace provoque la motricité fine et plus globalement le corps tout entier. Cependant, il faut pour cela avoir une certaine maturité cérébrale permettant l'habileté motrice et l'accès aux fonctions exécutives. Il s'agit également de laisser une trace de soi, impliquant ainsi l'affect. C'est ainsi que je définis l'écriture comme étant un acte graphomoteur alliant à la fois la motricité mais aussi le psychisme et le cognitif. Il s'agit d'un geste praxique qui suscite une réelle élaboration, c'est un apprentissage complexe, l'écriture n'étant pas innée.

Dans mes expériences de stage, je rencontre une multitude de troubles et difficultés divers et variés autour du geste graphique et de l'écriture. Je me suis alors questionnée sur le développement « normal » : Quels équipements psychomoteurs demeurent nécessaires pour entrer dans le processus du geste graphomoteur chez l'enfant ?

Je me suis ensuite interrogée sur l'origine des troubles et difficultés du geste graphique que j'ai constaté lors d'un stage en libéral. Je souhaite aborder la nature de l'écriture et définir les difficultés réellement psychomotrices de celle-ci sans tenir compte des normes sociétales ou scolaires. Je souhaite également discuter de la distinction entre les troubles avérés et les dites difficultés.

Ces questionnements sont nés d'un désir personnel afin d'avoir une meilleure compréhension du rôle du psychomotricien dans l'acte graphique. La question centrale de mon mémoire s'interroge sur cet aspect.

Comment la pratique psychomotrice, en tenant compte du développement psychomoteur, peut accompagner l'enfant dans sa découverte et remédier aux difficultés lorsqu'elles apparaissent ?

Pour répondre à cette question, j'introduis mon mémoire par une première partie sur l'écriture. Je place ainsi le contexte, traitant de ce qu'évoque la trace, puis de la naissance de l'écriture, ainsi que de son apprentissage et de son évolution.

Suite à cela, je m'appuie sur l'observation que j'ai faite d'enfants en milieu sain dans un temps périscolaire au sein d'une école maternelle. J'amène de par cette expérience, une réflexion autour du développement normal. J'ai commencé à émettre l'idée d'un mémoire s'intéressant aux aspects développementaux des enfants. Je me suis tout particulièrement intéressée à la mise en place du geste graphomoteur. J'aborde dans cette partie l'influence du développement psychomoteur dans la mise en place de la graphomotricité chez le jeune enfant. Je détaille mes observations du développement et des évolutions, de l'engagement du corps et de l'avancée vers le graphisme. De ces réflexions pratiques j'avance des hypothèses que j'argumente dans une partie théorique. Je détaille les prérequis inscrits dans le développement psychomoteur indispensables à la mise en place de l'acte graphomoteur. Je traite ainsi des acquisitions motrices, affectives et cognitives.

Cependant, cette seule observation ne me permet pas de comprendre tous les aspects de l'élaboration graphomotrice. En parallèle, j'ai pu mener une observation de patients atteints de troubles graphiques. Je les ai rencontrés lors d'un stage de psychomotricité en cabinet libéral que je détaille dans la troisième partie. J'ai compris grâce à ce stage que je pouvais aussi percevoir le développement psychomoteur chez des enfants pour qui ce développement n'est pas ordinaire. En effet, les difficultés ou troubles ne sont pas un simple arrêt du développement ou une restriction du développement dit « normal ». Les troubles et difficultés graphiques mettent en lumière les ratés de la construction du développement influant le geste graphomoteur. Ils permettent ainsi, selon moi, de mieux comprendre comment l'élaboration de la graphomotricité se construit. Dans un premier temps, j'expose le trouble graphique d'un point de vue clinique. Je dépeins des portraits de patients, en abordant leurs difficultés, la thérapie psychomotrice et leur évolution. Dans une partie plus théorique, je définis d'abord le trouble dysgraphique et j'argumente sur la légitimité d'une prise en charge psychomotrice s'appuyant sur le vécu corporel. Je détaille les difficultés influées par les composantes de l'écriture inscrites dans le développement de l'enfant. Enfin, j'évoque le travail du psychomotricien lorsque l'affect est engagé dans le trouble.

Ces deux stages sont une source riche d'observations. Dans une dernière partie de discussion je croise les réflexions qui ont émané de mes observations. J'évoque séparément les enjeux qui ont lieu avant 6 ans, et ceux naissant après la mise en place des prérequis lors

de l'entrée dans l'apprentissage scolaire. Je lie ces deux étapes et tente d'exprimer l'intérêt d'unifier les composantes de l'écriture qu'elles soient motrices, cognitives ou affectives. J'évoque le terme de rééducation puis je discute du décalage existant entre les troubles, les difficultés et les attentes scolaires.

L'hypothèse est d'avancer que le psychomotricien peut agir sur le graphisme, en revivifiant le développement ordinaire et en permettant ainsi aux patients de se réinscrire à leur façon dans le développement psychomoteur. Cela leur permettant ainsi la mise en place du geste graphomoteur.

PARTIE 1 : DE LA TRACE AU GRAPHISME

« Mais pourquoi écrire si la parole existe ? (...) »

Ecrire ce n'est ni plus ni moins que le contraire de parler ; on parle dans l'urgence d'une nécessité momentanée, et en parlant nous nous constituons prisonniers de ce que nous avons énoncé tandis que dans l'acte d'écrire résident libération et permanence - la libération ne se trouve que lorsque nous arrivons à quelque chose de permanent. »²

Maria Zambrano

A-La trace

L'homme, a depuis toujours, laissé des traces. Mises en lumière par les historiens qui se consacrent aux principes de trace comme des archives et témoignages du passé. Marc Bloch rappelle que l'histoire demeure « l'étude des hommes dans le temps », l'histoire est une « connaissance par traces »³.

Avant toute chose, il convient de définir la trace. Le mot trace est issu du verbe tracer. Ce verbe est quant à lui originaire du latin *tractus* signifiant trait. Les différents sens du mot révèlent la complexité de cette notion. D'abord défini comme une « empreinte ou suite d'empreintes, de marque que laisse le passage d'un être ou d'un objet », l'empreinte peut également être prise au sens figuré, dans l'idée de suivre l'exemple de quelqu'un, il s'agit d'une trace figurative. La trace peut encore être une marque « qui subsiste d'une chose passée ». Enfin il peut s'agir d'une « très petite quantité perceptible »⁴. Ainsi la trace peut figurer en tant qu'empreinte, ou marque psychique persistante, une mémoire. Elle peut être aussi un indice, un détail. L'ensemble de ces définitions peuvent décrire une trace écrite se rattachant à l'origine latine du mot, le trait. La trace est à l'origine d'une multitude de théorie cherchant à conceptualiser la fonction de l'écriture.

Paul Ricœur conçoit « trois emplois majeurs du mot trace »⁵. Dans un premier temps, la trace affective, « l'affection résultant du choc d'un événement ». Selon lui, la trace affective est un ressenti, un éprouvé. La trace affective serait à l'origine de notre construction de pensée. Ainsi, l'éprouvé d'une trace affective influencerait notre monde interne. Il s'agit d'une trace ancrée dans le psychisme. Dans un second niveau, il s'appuie sur les neurosciences pour mettre en évidence une « trace mnésique », il s'agirait d'un « substrat

² Pourquoi on écrit : <http://www.maulpoix.net/Zambrano.html>, consulté le 22/04/2016

³ Bloch, M. 1974, p. 56

⁴ Dictionnaire le Robert pour tous, 1994

⁵ Ricœur, P. 2000, p. 15

matériel », servant à la connexion entre les impressions du monde extérieur et les empreintes matérielles dans le cerveau. Il s'agit d'une trace corporelle, inscrite au niveau cérébrale, corticale. Enfin, demeure la trace écrite, elle peut être archivée sur support matériel. Il s'agit de la matière sur laquelle travaille notamment l'historien. Ricœur distingue cette trace écrite, pouvant être archivée, qu'il oppose aux traces mémorielles qui sont pour lui psychique, « écrite dans l'âme ». La théorie de la trace est complexe. Il en ressort notamment l'aspect de trace écrite. Cette trace écrite permet d'extérioriser quelque chose de soi sous forme écrite, il s'agit de l'écriture.

B- Naissance de l'écriture

Aristote écrivait déjà que « les mots écrits sont les symboles des modes émis par la voix »⁶, Rousseau annonçait que de l'écriture comme « l'écriture n'est que la représentation de la parole, il est bizarre qu'on donne plus de soins à déterminer l'image que l'objet »⁷ Il évoquait déjà l'idée de l'exigence tenue dans l'expression écrite. Saussure s'accordait en annonçant que « langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts ; l'unique raison d'être du second est de représenter le premier ».⁸

Les contemporains ont repris ces idées. « L'écriture, par des traces visibles, permet la transmission de notre pensée ou de notre langage et la communication avec les autres, en dehors de notre présence ». Elle est la représentation du langage oral et de la pensée en langage écrit, « à l'aide de signes graphiques conventionnels, systématiques, reconnaissables, successifs et linéaires. Elle a un rôle de communication. »⁹. « Ecrire, c'est dire quelque chose à l'aide de signes graphiques »¹⁰.

La mise en place de l'écriture semble répondre aux exigences imposées par les sociétés en plein essor dans la seconde moitié du IV^e millénaire av. J.-C.¹¹. Dans l'Égypte antique et en Mésoamérique, l'écriture s'est ainsi développée pour répondre aux besoins de transmission. En effet, avant l'apparition de l'écriture, le système de communication se faisait par la parole et le corps. L'échange était direct et sans trace dans le temps. L'écriture laisse quant à elle une

⁶ Aristote. 1994, p. 77-78

⁷ Rousseau, J.-J. 1964, p. 1248

⁸ Saussure, F. 1971, p. 42

⁹ Ajuriaguerra, J. et Auzias, M. 1986, p. 146.

¹⁰ Ajuriaguerra, J. et al. 1956-1989, p. 223

¹¹ L'aventure des écritures, site de la BNF : <http://classes.bnf.fr/dossiecr/sys-ecri.htm>, consulté le 14/02/2016

trace, des échéances, permettant la conservation de l'Histoire, de la religion, des lois, des activités professionnelles et la transmission des connaissances.

L'écriture se distingue en trois grands systèmes. Le premier système est idéographique, l'écriture se fait par l'intermédiaire de symboles graphiques tels que des pictogrammes, « dessin figuratif stylisé qui fonctionne comme un signe d'une langue écrite et qui ne transcrit pas la langue orale »¹² ou des idéogrammes « Signe graphique minimal qui, dans certaines formes d'écriture, constitue un morphème, un mot ou une notion »¹³. Ce système d'écriture fut utilisé dans l'ancienne écriture égyptienne, il s'agit des hiéroglyphes.

L'écriture se simplifie, c'est le système syllabique. Un signe représente un son. Le phonème « permet par son association à d'autres lettres, de représenter tous les mots de la langue »¹⁴. Les phonèmes sont ainsi la traduction du langage oral par écrit. Puis un dernier système décompose les sons, plusieurs signes s'assemblent pour former un son. C'est la naissance des alphabets.

L'ensemble de ces systèmes d'écritures repose sur la symbolisation de signe écrit traduisant le langage oral.

C- L'apprentissage de l'écriture

L'écriture a évolué au fil du temps pour s'adapter aux besoins de la société. Dans notre société l'écriture s'apprend dans l'enfance. L'enfant, dès son entrée en maternelle, commence cet apprentissage, l'écriture est une compétence qu'il doit en partie acquérir. Ainsi, il est stipulé dans le programme scolaire du cycle 1 dans la rubrique apprendre les gestes de l'écriture que, « sans qu'on doive réduire l'activité graphique à la préparation à l'écriture, les enfants observent et reproduisent quotidiennement des motifs graphiques afin d'acquérir le geste le mieux adapté et le plus efficace »¹⁵. Dès la maternelle, les enfants reçoivent donc « quotidiennement » un entraînement à l'écriture.

¹² Dictionnaire de REY A., 2012, p.1897.

¹³ Dictionnaire de REY A., 2012 p.1272.

¹⁴ Pasquier-Grall M-A. 2009, p. 23.

¹⁵ BO du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, numéro hors-série N°3, juin 2008

L'écriture peut être abordée par le graphisme, le dessin à l'école, se situe entre le dessin artistique et le tracé de l'écriture. Dessin et écriture sont issus d'une origine commune, le trait. L'écriture est plus particulièrement associée au dessin de formes géométriques. Ces dernières, favorisent la maîtrise de figures pré-graphiques, en initiant la perception de l'espace, et le sens de l'écriture, de la gauche vers la droite. Cependant, ces formes graphiques ne sont pas l'exacte reproduction des lettres types. Le programme de 2008 marque cette distinction. «L'entrée dans l'écriture s'appuie sur des compétences développées par les activités graphiques (enchaînements de lignes simples, courbes, continues...) mais requiert aussi des compétences particulières de perception des caractéristiques des lettres.» Le dessin ne permet pas à lui tout seul l'apprentissage de l'écriture. En effet, déjà dans le contexte, l'écriture et le dessin n'impose pas la même exigence, les règles calligraphiques rendent l'écriture moins personnelle que le dessin.

Le mouvement engage des sensations primitives. L'ancrage des sensations qu'elles soient visuelles, tactiles et kinesthésiques permet l'élaboration de perceptions. L'enfant s'inscrit progressivement dans le processus symbolique de l'écriture, le code alphabétique. Cependant, en maternelle, l'enfant est plus dans un mode de copie, il dessine des lettres. L'ensemble de sa motricité est marqué par des pulsions, sans dégagé de sens.

L'enfant pratique des activités graphiques afin de passer de la représentation imaginaire sous forme de dessin dominé par le symbolisme à une valeur sémiotique de l'écriture par le geste volontaire de produire le langage écrit. L'enfant doit passer du concret à l'abstrait. Le dessin et l'écriture naissent du même trait mais sont également sous-tendue par une activité psychique. L'enfant a besoin d'organiser aussi bien l'espace de sa feuille que son espace interne. Selon Du Pasquier-Grall, il s'agit d'une « inscription corporelle en lien avec la mère, les premières traces graphiques ont valeur d'empreinte d'un moi fugace, mouvant, en quête d'identité. Prémices au trait d'écriture, le dessin, dans sa genèse, va recueillir les forces pulsionnelles non psychisées, en mal de représentation. »¹⁶

Le graphisme permet les prémices de l'écriture dans son élaboration de compétences perceptives. Ces dernières permettent de distinguer des formes et de les organiser dans l'espace. Le dessin peu aussi par des compétences motrices, développer une habileté qui se retrouve dans l'écriture. Dans l'écriture comme dans le dessin des compétences cognitives et l'aspect affectif de l'individu se couplent aux acquisitions perceptivo-motrices. L'ensemble de ces éléments qui figure dans l'activité graphomotrice sont utiles pour le dessin mais aussi

¹⁶ Pasquier-Grall, M-A. 2011, p.178

pour l'écriture. Le graphisme est donc une étape pour la mise en place de l'écriture, ce graphisme évolue au cours de l'enfance.

D-Les composantes du graphisme enfantin

Le graphisme enfantin regroupe quatre composantes essentielles. Ces composantes ont été mises en évidence par Ajuriaguerra et son équipe¹⁷. L'évolution du graphisme passe par un remaniement des échelles de ces différentes composantes dans l'écriture de l'enfant en fonction de l'âge. Ces signes enfantins sont considérés comme « normal » avant l'âge de 12 ans.

1. Les composantes d'incapacité motrice :

Elles traduisent l'immatunité motrice par le manque de maîtrise du geste de guidage de l'instrument. Cette incapacité motrice se traduit par des lettres cabossées avec un manque de fluidité du mouvement. Le plus souvent, importantes entre 5 et 6 ans, ces composantes d'incapacité motrice régressent avec l'âge. Normalement elles disparaissent vers 11-12 ans exceptés pour l'enfant présentant une dysgraphie.

2. Les composantes d'effort :

L'enfant est sensible aux contraintes de l'acte d'écriture due à son immaturité motrice. Il développe un effort plus ou moins important. Cet effort peut être gratifiant accompagné par l'encouragement d'un maître. Cependant, les efforts fournis peuvent avoir un effet néfaste. En effet, l'enfant peut être pris de crispation qui devient l'expression motrice de son anxiété face aux difficultés et aux exigences qu'imposent l'écriture. Ce constat peut aller jusqu'au refus scolaire. L'écriture traduit l'effort que fournit l'enfant, les traits sont écrasés, il y a des corrections, des tremblements, la tension se ressent dans la pression de la prise du stylo.

3. Les composantes d'économie :

L'enfant peut se réfugier dans l'effort en réponse aux conflits entre son immaturité motrice et les exigences, ou choisir de favoriser les formes et les liaisons remédiant à son immaturité motrice, au détriment de la forme des lettres. Il s'agit d'une économie apportant à l'enfant un

¹⁷ Ajuriaguerra, J. 1956-1989 p. 69

équilibre spontané. En effet, celui-ci n'en a pas conscience. Le mode économique se ressent dans la formation des lettres qui sont atrophiées, rondes, avec des zones mal différenciées.

4. Les composantes calligraphiques :

L'école attend un certain niveau d'écriture. Il s'agit d'exécuter correctement une écriture selon des normes. Il s'agit des composantes calligraphiques qui sont conformes à la norme calligraphique et qui augmentent à mesure que l'enfant maîtrise l'écriture. Ces composantes s'acquièrent progressivement, l'écriture est plus maîtrisée, elle a une allure équilibrée.

E- La croissance de l'écriture

L'enfant, à l'école, va entrer dans l'apprentissage de l'écriture. Celle-ci ne cesse alors d'évoluer. Il existe différents stades d'évolution de l'écriture¹⁸. Ces phases se définissent en fonction de l'âge de l'enfant et exigent une rigueur de plus en plus importante.¹⁹ L'enfant « apprend d'abord à écrire correctement; puis l'on a, si l'on peut, une écriture à soi ».²⁰

1. Phase pré-calligraphique

L'apprentissage de l'écriture requière de nombreuses adaptations comme la posture et la tenue de l'outil scripteur. L'enfant entre 5 à 7 ans, entre dans cet apprentissage, au début il a une prise ferme sur son stylo. Il effectue une progression par reptation avec le poignet. Pour inscrire il mobilise peu ses doigts, les mouvements s'effectuent par de discrètes actions du bras, de la main ou du poignet. La main qui écrit ne se décolle pas de la feuille. L'enfant a la tête proche de la feuille. Lors de copie de texte, il a besoin fréquemment de regarder le modèle pour reproduire en copie. A cette phase l'écriture s'apprend par la copie. L'enfant est face à sa feuille. Il est concentré sur la forme, et apprend également à respecter les proportions et les liaisons. Le niveau moteur n'est pas encore assez efficace pour permettre à l'enfant d'avoir une régularité. Les traits droits sont arqués, tremblés, les courbes sont cabossées, les liaisons entre les lettres sont difficiles ou maladroitement. Il manque de maîtrise, ses traits ne sont pas droits, il réside un aspect cassé, des tremblements, les liaisons entre les lettres sont maladroitement ou indistinctes.

¹⁸ Ajuriaguerra, J. et al. 1956-1989, p. 26-27

¹⁹ Gauvrit, N. 2011

²⁰ Denis, M. 1922, p. 96

2. Phase calligraphique infantile

L'enfant accède à l'écriture « calligraphique » entre 8 et 9 ans. Désormais les difficultés dans la tenue et le guidage de l'instrument sont atténuées. L'enfant parvient à une certaine maîtrise, sa posture s'assouplit, les articulations se détendent et il se redresse. L'enfant va positionner sa feuille de côté, et va l'incliner légèrement. Il parvient à élaborer des coordinations afin d'inscription par translation du modèle à la copie plus aisément. Le tracé est plus fluide, les lettres se lient. Certaines liaisons se font avec un discret levé de stylo, il s'agit de soudures ou de collages qui peuvent subsister. Le mouvement s'automatise à partir de 9 ans et c'est vers 10 ans que l'ensemble des mouvements rapides de l'écriture sont acquis. Entre 11 et 12 ans, l'apprentissage est achevé, l'évolution ne sera qu'un perfectionnement et une personnalisation du style d'écriture.

3. Phase post-calligraphique

Cette dernière phase requière une bonne maîtrise de la phase calligraphique. L'enfant qui passe à la phase post-calligraphique sans avoir acquis les apprentissages nécessaires lors de la phase calligraphique va produire une écriture dont la personnalisation ne sera que le masque des difficultés motrices, il ne s'agit pas d'un mouvement graphique efficace. Le sujet, à ce stade, s'affranchit des exigences calligraphiques. Des conditions sont nécessaires, il doit avoir un bon niveau socio-culturel, écrire fréquemment, et avoir un respect des règles enseignées à l'école primaire. A l'entrée dans le cycle supérieur, l'exigence de la vitesse d'écriture entraîne des transformations personnelles des lettres et des modes de liaison. Cependant, l'écriture scripte ou semi-scripte alors communément adoptée est plus lente que l'écriture cursive. L'enfant est dans une envie de personnalisation et de séparation du monde enfantin. L'écriture évolue au fil de la vie, plus dynamique, avec une économie du mouvement et une simplification des formes. A l'adolescence, il existe une « crise de l'écriture », il s'agit d'une envie de changement d'écriture souvent pour se séparer d'une écriture considérée comme enfantine, l'expression écrite devient plus personnelle.

Qu'il s'agisse de dessin ou d'écriture, l'homme a toujours laissé une trace. L'écriture est un acte permettant la traduction du langage oral en trace écrite. Si l'écriture a évolué à travers l'histoire, l'enfant qui apprend à écrire connaît lui aussi une évolution de cet acte. La croissance de l'écriture se fait par phases successives, cependant, chaque enfant est différent et évolue à sa façon. L'écriture évolue vers une automatisation du geste du tracé. L'écriture passe d'abord par des formes graphiques comme des dessins, puis évolue vers la copie de lettres standardisées, pour finalement se personnaliser grâce à la mise en place de prérequis inscrit dans le développement psychomoteur.

PARTIE 2 : LA GRAPHOMOTRICITE INSCRITE DANS
LE DEVELOPPEMENT PSYCHOMOTEUR

I- Cas pratique: observation d'enfants en maternelle dans le cadre d'un groupe d'éveil psychomoteur

A- Présentation du terrain pratique

1. Naissance et contexte de l'atelier psychomoteur

Une école maternelle privée de la région parisienne accueille un atelier d'éveil psychomoteur. Il s'agit d'un groupe animé par un psychomotricien. Cet atelier est né d'une envie commune de parents d'élèves et de la directrice de l'école. Ils souhaitaient donner du temps aux enfants qui ne soit pas conditionné par la pédagogie scolaire. Un psychomotricien fut donc contacté pour donner vie à ce temps. Le thérapeute a instauré un temps de découverte et d'expérimentation par le biais de jeux ludiques engageant le corps en relation. Le groupe fut formé à la rentrée 2011 pour la première fois.

Le décret de compétences n°88-659 du 6 mai 1988 fait part des domaines d'intervention du psychomotricien. Il stipule que celui-ci est habilité à prendre part à l'« éducation précoce et stimulation psychomotrices »²¹. Dans l'atelier d'éveil psychomoteur c'est donc le rôle que s'applique à remplir le psychomotricien. Celui-ci n'est donc pas dans une pratique de soin. En ce qui concerne la prévention, elle est secondaire. Si le psychomotricien décèle une immaturité ou des signes de troubles, il transmet l'information mais ce n'est pas le but premier de l'existence de cet atelier.

Le groupe s'adresse à des enfants de petite section de maternelle âgés de 3 à 4 ans. Le psychomotricien se positionne comme accompagnateur dans l'expérimentation des enfants. L'éveil proposé s'ancre dans le développement psychomoteur, celui-ci recouvre à la fois le développement moteur et le développement psychique.

L'atelier d'éveil permet aux enfants de faire des expériences à travers une approche ludique en respectant leur rythme. Par des propositions de jeux, les enfants prennent conscience de leur corps, de ses limites et de ses possibilités. Les enfants avec leur vécu et leur personnalité vivent les jeux autour de notions comme le mouvement, les constructions

²¹ Décret de compétence : https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000693097, consulté le 18/01/2016

dans l'espace et l'exploration graphique. L'atelier met leurs créativité en avant, et stimule l'imaginaire.

L'atelier se veut avant tout un temps de liberté, d'expérimentation et d'exploration. Il s'agit d'avoir une présence sécurisante et contenant pour permettre à l'enfant de prendre part à de nouvelles expériences.

2. Le dispositif et le cadre

J'ai l'opportunité d'intégrer l'atelier en tant que stagiaire à la rentrée scolaire 2014, lors de sa quatrième année d'existence. Le groupe se compose de 23 enfants de petite section de maternelle, du psychomotricien et d'une équipe de 4 stagiaires.

Les enfants sont accueillis le lundi après l'école dans une salle fournie par celle-ci. Il s'agit d'un temps périscolaire d'une heure. La régularité permet la mise en place de repères spatio-temporels. Il s'agit d'un cadre facilement assimilable pour les enfants. De plus, celui-ci est renforcé par des temps ritualisés au début et à la fin de chaque séance. En effet, l'atelier commence toujours avec le temps du goûter, propice aux échanges et finit par un temps de contes. Ce dernier temps très ritualisé avant la séparation permet un moment calme et contenant. Suite à cela, les enfants se rassemblent, récupèrent leurs affaires avant leur départ.

Le dispositif permet une attitude d'accompagnement souple permettant à l'enfant de s'abandonner aux expériences dans une quasi liberté. Il existe évidemment les mêmes interdits dans ce groupe qu'en société. Ainsi, les accompagnateurs incarnent une posture bienveillante, et limitante. Le cadre étant clairement défini, les animateurs ont pu pleinement remplir le rôle d'accompagnant pour les enfants.

Les enfants sont toujours à l'origine des expériences proposées apprenant également l'autonomie. Cependant, le psychomotricien a permis une discussion visant à énoncer ensemble différents thèmes de propositions afin d'avoir un fil conducteur dans l'atelier. En est ressorti un premier thème autour des arts martiaux, puis un thème tourné vers les constructions. Enfin, chaque stagiaire a pu mener à bien des propositions avec des sous-groupes d'enfants en respectant une harmonie d'ensemble. Souhaitant traiter de l'élaboration du graphisme dans mon mémoire de fin d'étude, j'ai proposé un travail autour des acquisitions pré-graphiques.

3. Premiers ressentis dans le groupe

Après trois ans de formation théorico-cliniques, je trouve intéressant de redécouvrir l'enfant en milieu ordinaire. Ce stage me paraît donc être un lieu d'observation privilégié du développement de l'enfant. Il me permet de constater l'importance de l'exploration des prérequis permettant l'entrée dans l'écriture. Je développe dans cette partie pratique l'observation des enfants de ce groupe.

Il s'agit d'une population d'enfants dont les parents ont un niveau socio-culturel favorable. Je suis tout de suite surprise par les capacités de ces enfants dès la rentrée. Même si chacun d'entre eux a son caractère et des aptitudes pas toujours homogènes, je sens qu'il s'agit d'enfants ayant pu faire un certain nombre d'expériences dans leur environnement familial.

Le plus dur est l'accordage entre les différents membres de l'équipe. En effet, je trouve difficile d'être en harmonie pour former une équipe. Les premières séances permettent de créer une unité groupale. Elles se basent essentiellement sur l'observation des capacités des enfants dans l'exploration des niveaux des évolutions motrices (NEM). La première observation se porte sur la locomotion des enfants. L'ensemble de l'équipe invite les enfants à réinvestir les retournements, la quadrupédie, divers redressements et enfin la marche bipodale. Je suis surprise par les diverses manifestations qu'offrent les enfants lors d'indications simples comme « le quatre pattes ». Les enfants dans leurs expérimentations du milieu et des possibilités d'enchaînements corporels m'étonnent. Je sens que l'observation que je fais dans ce cadre peut enrichir mes abords théoriques sur le développement psychomoteur des enfants, prérequis indispensable à la mise en place de l'écriture.

Une fois le groupe constitué, des activités plus élaborées sont proposées. Les premières activités ont pour objectif de stimuler le vécu corporel. Par la suite, une approche autour de manipulation d'objet avec des constructions est proposée pour permettre le développement de la dextérité manuelle. Enfin des propositions abordant les acquisitions pré-graphiques sont proposées. Ces différentes thématiques semblent correspondre à l'idée de Lucie Staes, et de Bruno De Lièvre.²² En effet, ils abordent l'idée d'une expérimentation traversant trois niveaux, le vécu, le manipulé, et le représenté. J'aborde l'écriture avec ce principe, l'équipe et moi-même mettons d'abord en place des expériences corporels. Puis, nous proposons de transposer l'expérience vécue par des manipulations. Enfin, nous faisons des représentations

²² Staes, L. De Lièvre, B. 2012

de l'expérimentation. Je m'attarde sur cette notion dans la partie C (L'activité psychomotrice, le travail du corps) où j'expose des exemples pratiques découlant de ce fonctionnement théorique.

B- Le développement psychomoteur de l'enfant : observation.

1. Observation et écart d'âge

Les enfants ont entre trois et quatre ans, ils sont une source d'observations variées. Je tente de vous exposer ce que j'observe du développement psychomoteur des enfants dans l'ensemble des activités. Je distingue les évolutions et les écarts entre les enfants en fonction de leur mois de naissance et de leur personnalité. Dès le début, certains enfants se font remarquer accaparant ainsi toute l'attention. A l'inverse plusieurs enfants plus discrets suivent le groupe. Trois d'entre eux, d'allure plus inhibés restent en retrait, à observer.

Entre trois et quatre ans émergent une quantité d'acquisitions, tant sur le plan moteur que cognitif. Les variations individuelles sont relatives au développement psychomoteur de chaque enfant. En théorie, à chaque âge correspond des acquisitions, néanmoins, en pratique je me rends compte que 23 enfants de la même tranche d'âge n'acquièrent pas les différentes étapes du développement psychomoteur au même moment. De plus, ils ne passent pas tous par les mêmes stades d'évolution. En effet, chaque enfant se construit à son rythme, en explorant son environnement. Ce principe est vrai pour l'ensemble des acquisitions, je constate qu'il est également vrai dans le développement du graphisme.

Motricité :

Mes premières observations concernent essentiellement la motricité. Il s'agit de travailler l'équilibre bipodale, unipodale, statique et dynamique, la régulation tonique, la posture, l'ancrage au sol et le travail des appuis. Ce travail est abordé en s'appuyant sur le thème des arts martiaux. Lors de cette première approche corporelle j'observe plusieurs acquisitions que l'on retrouve dans le développement psychomoteur de l'enfant.

La motricité globale me semble plus facile à observer. Bien que moins d'un an sépare les plus jeunes des plus âgés du groupe, ceux encore âgés de deux ans à la rentrée semblent encore peu habiles dans leur équilibre bipodale. La marche est assurée mais lors de bousculade les chutes sont encore fréquentes. De plus, ils ont du mal à retrouver leur équilibre

après un saut à pieds joints. Ils miment le geste d'impulsion mais décollent peu du sol. Tandis que les plus âgés commencent à se sentir plus habiles dans leur équilibre unipodale, les plus dégourdis sautent sur un pied sans difficulté. Je constate véritablement l'écart existant entre les enfants.

La dissociation segmentaire commence à se faire. Les enfants sont capables de faire des gestes mettant en action une partie de leur corps sans émettre de mouvement avec le reste du corps, ils sont plus à l'aise dans les coordinations dissociations. Là encore, de grands écarts sont visibles. En effet, les plus à l'aise sont capables de sauter, en écartant les jambes et en levant les bras pour taper dans leurs mains au-dessus de leur tête tout en resserrant leurs jambes et en baissant leurs bras (épreuve du pantin du teste de Charlop-Atwell)²³. Certains ne parviennent pas à réaliser cette coordination complexe. De manière générale, je constate que les plus jeunes ont plus de difficultés. Ce sont donc des acquisitions qui se font en fonction de la maturité motrice des enfants.

Cet écart se retrouve aussi dans la motricité fine. Le déliement digital se met également en place, les enfants parviennent à se saisir aisément de petits objets et peuvent les manipuler. Ils peuvent tenir un crayon par exemple. Cependant, tous les enfants ne prennent pas les feutres en prise digitale, certains ont encore une prise palmaire. Là encore, j'observe que les plus jeunes ont tendance à prendre leur feutre avec toute la main, mais certains des plus âgés font de même. Les enfants se développent en grandissant, cependant ce n'est pas le seul facteur de développement. L'habileté motrice est la résultante de diverses composantes.

La dextérité motrice globale, la dissociation segmentaire et le déliement digital sont des acquisitions qui semblent primordiales au façonnage de l'acte graphique. En effet, ils permettent à l'enfant le maintien d'une posture et une meilleure régulation tonique, ainsi qu'une capacité de maîtrise graphique. Au début de mes observations, les acquisitions motrices me paraissent les plus indispensables à la mise en place de l'acte graphique. Cependant, je perçois d'autres impératifs émanant des étapes du développement psychomoteur, tel que le psychisme et la cognition. Les différentes acquisitions vont permettre l'élaboration graphique.

²³ Test du Charlop-Atwell : <http://www.psychomot.ups-tlse.fr/Charlop-Atwell.pdf>, consulté le 20/01/2016

Psychisme et cognition :

Les enfants participent volontiers aux propositions, parfois lors de temps de transitions ils s'agitent et ne répondent plus aux consignes. Il faut alors contenir l'excitation et amener un temps calme avant de proposer une nouvelle activité. A cet âge, les enfants sont dans l'agir pour masquer l'angoisse du groupe. Les enfants doivent en effet s'individualiser dans un contexte de groupe, ce qui crée des angoisses. Lorsque l'adulte n'est plus le pare excitateur, il n'est plus l'acteur de l'excitation, les enfants sont face à leurs angoisses et réagissent par l'agir. L'excitation prend le dessus induite par l'effet de groupe. J'analyse celle-ci comme un possible moyen de défier l'autorité, ou une réponse à l'angoisse sous la forme d'agitation motrice. L'enfant doit être en mesure de se structurer, c'est une acquisition qui demande du temps et qui diffère d'un enfant à l'autre. La maturité semble être l'une des clefs à l'obtention de cette construction. Cette excitation se retrouve dans une situation différente. Après l'énoncé d'une indication complexe, les enfants se mettent subitement à courir et à crier. Je comprends qu'il s'agit d'une réaction induite par l'incompréhension de l'indication donnée. En effet, les jeunes enfants sont beaucoup dans l'imitation, ils sont en mesure de répondre par eux-mêmes à des consignes simples. Cependant, certains ont plus de mal face à des indications plus complexes, par exemple la réalisation de trois actions différentes. Je suis amusée de voir que certains enfants nous regardent l'air étonné puis regardent les autres imitant alors leur paire.

Dans les consignes les plus complexes, celles concernant l'espace me semble difficilement comprises par les enfants. Au début de l'année scolaire, les enfants perçoivent l'espace par rapport à leur corps propre. Ils ne semblent pas avoir accès aux représentations spatiales. L'espace est une représentation symbolique abstraite, or l'enfant entre 2 et 4 ans n'a pas entièrement accès à toutes les représentations symboliques. Pourtant, les représentations symboliques font parties de leurs apprentissages. En effet, les lettres sont des symboles, le symbolisme est donc essentiel dans l'apprentissage de l'écriture.

La perception de l'espace des enfants se voit également dans leurs productions graphiques. Dans l'atelier, la réalisation du dessin du bonhomme faite en début d'année par les enfants qui le souhaitent montre des personnages placés au centre ou sur un coin, comme flottant. (Annexe : 1, dessin 1 & 2). Percevoir l'espace c'est aussi comprendre les mots qui le décrivent. Dans le groupe, je constate l'émergence du vocabulaire d'une semaine à l'autre. La compréhension des repères spatiaux comme au-dessus, en-dessous s'est faite par le biais de parcours psychomoteurs. Les enfants ont pu transposer leurs premiers repères spatiaux de

leurs corps à d'autres référentiels. La conscientisation de l'espace se fait par l'expérimentation et prend part dans la mise en place du graphisme.

Mes premières observations, guidées par l'envie de comprendre les fondements de l'élaboration graphomotrice, ont d'abord mis en évidence le nombre d'apprentissage que fait l'enfant entre 2 et 4 ans. J'ai aussi mis en lien toutes ces acquisitions avec leur importance dans la vie future, notamment pour les attentes scolaires, en ciblant l'écriture. Cependant, l'espace demeure aussi indissociable de la logique géométrique par exemple.

2. Les évolutions du groupe au cours de l'année

Au-delà de l'observation des étapes du développement psychomoteur et de l'écart entre les enfants du groupe, ce qui me surprend le plus c'est l'évolution des enfants entre le début et la fin d'année. Je me rend compte à quel point ils grandissent vite à cette période de leur vie. L'évolution apparaît d'autant plus flagrante au retour des vacances scolaires où j'ai l'impression de retrouver chaque fois des enfants plus mûres. J'expose quelques exemples pratiques entre une séance de début d'année et une de fin d'année où il est repris le même travail.

Au début de l'année scolaire, l'équipe propose aux enfants une approche corporelle. Il s'agit d'un jeu d'imitation sur la base d'indications d'actions mettant en mouvement le corps. Il est demandé de sauter, de marcher à quatre pattes, de ramper. Une multitude d'actions autour de la locomotion. A cette période, si l'adulte n'engage pas son propre corps dans l'action, les enfants ont du mal à initier le mouvement. Lors de cette proposition j'observe un petit garçon plutôt timide, souvent à l'écart du groupe. Il regarde d'abord l'autre faire, puis, il se place au côté d'un adulte pour l'imiter. Je constate qu'il parvient à marcher à quatre pattes mais qu'il a du mal à avancer en rampant, il parvient à sauter à pieds joints mais il est vite déséquilibré sur un pied. Il semble concentré, son visage crispé illustre pour moi son manque de plaisir lors de ces jeux d'imitations et d'engagements corporels. Je souhaite reprendre cette même proposition au mois d'avril, soit huit mois plus tard. Je remarque que cet enfant a gagné en aisance motrice, il est toujours ce garçon timide et peu bavard, mais il participe d'avantage, se mélangeant volontiers au groupe. Il affiche un sourire lors de nombreuses activités engageant le corps. Je reprends les indications d'actions locomotrices. Cette fois, il participe et engage son corps dans l'action juste après l'indication, les syncinésies faciales ont disparu pour laisser place à des rires et de l'excitation. Etonnée de cette évolution, je lui propose de faire une action à indiquer à l'ensemble du groupe, il réfléchit et se met à marcher à quatre

pattes. Il s'agit d'une proposition qui vient d'être énoncée par un camarade cinq minutes auparavant, mais pour moi il s'agit d'une grande évolution. En effet, le petit garçon en retrait au début de l'année a pris une initiative motrice sans indication de l'adulte. Je souligne alors, qu'il doit aimer cette proposition et invite tous les enfants à la reprendre. Après relecture de mes observations du début d'année je me rappelle qu'il était déjà à l'aise dans ce mode de locomotion. Je ne sais pas s'il l'a choisi par préférence ou s'il a repris quelque chose qu'il venait de faire mais il a été en mesure de faire un choix.

Ravie de ce constat je souhaite renouveler l'expérience, et proposer de nouveaux un travail sur les notions d'espace et d'habileté motrice avec des cerceaux. Avec l'équipe nous proposons une activité en décembre, étalant des cerceaux au sol, nous énonçons des propositions telles que, se mettre dans le cerceau, puis en sortir, changer de cerceaux, mettre un seul pied dans celui-ci. Cette proposition est un échec, les enfants attrapent les cerceaux, et ne veulent pas les partager. Le matériel est une source d'excitation, et la consigne ne paraît pas adaptée. Nous avons décidé de ne pas poursuivre cette exploration. Quatre mois après, je constate que les enfants parviennent à ne pas s'exciter lors de proposition avec du matériel. Avec l'équipe nous proposons de nouveau cette activité. Il est d'abord précisé que pour ce jeu, les cerceaux doivent rester au sol. Les enfants respectent mieux les consignes, le jeu peut être mis en place. Pour moi, c'est un soulagement, l'exploration peut émerger sans que l'agitation ne prenne le dessus. Les enfants ont beaucoup de plaisir à changer de cerceaux, ils mettent un seul pied, une main et proposent même de ne mettre que la tête à l'intérieur du cerceau. J'e constate qu'ils ont dans l'ensemble tous acquis une bonne connaissance de leur corps. Ils ont également bien perçu la distinction entre le dedans et le dehors.

L'évolution des enfants permet de proposer des activités de manipulation. J'explique un jeu reprenant les bases de l'escrime à un petit groupe. Il s'agit de tenir un bâton en mousse et d'orienter un geste avec un outil intermédiaire. Il faut qu'ils retiennent trois gestes : le salut, en garde et attaque. En septembre, les enfants ne pouvaient retenir qu'une à deux indications. De plus pour ce jeu, il faut avoir un bon équilibre. Le travail sur les appuis réalisé au début d'année et leur maturation permet de rendre possible cette proposition.

Lors de la rentrée des vacances de Noël, les enfants explorent un nouveau thème autour des constructions. Durant trois semaines, par petits groupes, ils réalisent des constructions individuelles ou en groupe avec divers matériaux, ils font des cabanes avec des briques, des tapis et des tours en bâtonnets de bois. L'évolution est marquée d'une semaine à l'autre. La dextérité manuelle est de plus en plus maîtriser. Les enfants parviennent à être de plus en plus

dans le partage, et à respecter les constructions des autres. Lors de la première séance de construction, un petit garçon du groupe au fort tempérament fabrique rapidement dans son coin une tour avec des bâtons de bois. Il est agité et pas très habile dans les mouvements fins. La construction du garçon s'effondre involontairement après seulement quelques minutes. Il s'énerve, une des stagiaires lui propose de recommencer et de l'aider. Ils recommencent ensemble mais la tour s'effondre de nouveau lorsque l'enfant tente de poser un bâton. L'enfant vexé, se lève et détruit d'un coup de pied la construction de sa camarade qui se trouve à côté de lui. La stagiaire le reprend et lui explique les interdits. Ce jeune enfant refuse l'ensemble des autres propositions qui lui sont faites ce jour. Je sens sa frustration face à son incapacité à réaliser ce qu'il souhaite. La séance suivante, il participe à l'élaboration d'une cabane en groupe. Ils sont 5 enfants avec une stagiaire. Ils montent la cabane avec des briques en carton. Au moment le plus délicat, la pose du toit, je le vois se saisir du tapis, je m'inquiète, je sens que l'échec risque de lui faire revivre une frustration. Mais l'enfant tend le tapis à la stagiaire. A-t-il compris qu'il n'y parviendrait pas seul ? La stagiaire met le tapis avec lui. Les enfants sont tous entrés dans leur cabane, leur agitation est telle que la cabane s'écroule. Le petit garçon se lève brusquement, les autres quant à eux restent dans les briques écroulées. Ils se mettent à les lancer en riant, le garçon suit alors le groupe. Je sens que le groupe permet d'atténuer les émotions du garçon qui se calque sur le ressenti du groupe. Cette possibilité à contenir ses émotions est un long apprentissage qui peut être rendu possible par l'exploration dans le groupe puis seul.

Les évolutions au cours de l'année se retrouvent sur plusieurs plans. Tout d'abord dans l'habileté motrice globale, et ensuite plus fine. Les enfants développent également leur ancrage au sol améliorant leurs appuis, leur équilibre et leur tenue de l'axe. La compréhension est de plus en plus assimilée pouvant proposer des activités plus complexes avec l'énoncé de plusieurs consignes. Au fur et à mesure des séances le groupe est plus investi et les enfants développent une plus grande autonomie.

C- L'activité psychomotrice, le travail du corps

Le psychomotricien propose un travail sur le versant corporel, le médiateur premier est le corps. Dans l'atelier d'éveil, l'expérimentation se base sur ce principe fondamental de la

psychomotricité. Au travers de la motricité, les accompagnants (psychomotriciens et stagiaires) amènent les enfants à expérimenter par et avec leur corps.

Pourquoi une approche au travers du corps dans un atelier d'éveil ?

Pour le jeune enfant, la découverte de son corps est primordiale et permet de mieux jouer en engageant son corps. Le premier travail est donc d'explorer ce corps dans sa globalité, les différentes parties de celui-ci ainsi que leur nom.

Ensuite l'enfant explore de façon différente ce corps qu'il comprend mieux. Cette connaissance le fait grandir et le sépare de l'exploration du bébé. L'enfant peut connaître ses capacités et découvrir le plaisir lié au mouvement. Le corps représente alors une enveloppe contenant lui permettant de se construire sereinement.

Une multitude d'actions vont permettre cette exploration. Les mouvements pour toucher ce corps, le tapoter, le froter... Des mouvements pour déplacer ce corps, marcher, ramper, rouler, se retourner, se mettre debout, s'asseoir, se coucher permettant d'explorer l'espace et les différents niveaux de celui-ci. Des mouvements permettant d'explorer la zone orale en soufflant, sifflant, chuchotant, criant, chantant...

Dans les séances d'éveil le corps semble toujours en action, à la découverte de nouvelles choses. Cette exploration commence toujours par le corps, par du vécu. Le corps vit de nouvelles expérimentations, c'est ce qui va permettre au cerveau d'engranger les apprentissages.

Pour aborder la notion de boucles qui sont un symbole de pré-graphisme, les enfants sont invités à vivre corporellement la boucle. Dans un parcours psychomoteur des plots sont disposés en ligne sur le sol, les enfants doivent dessiner des boucles avec leurs corps en tournant autour des plots. Puis, sans les plots les enfants explorent les tourbillons de manière libre. Plusieurs séances après, dans un parcours ils doivent faire passer un ballon dans un tunnel, les plots sont de nouveau disposés en ligne sur le sol. Cette fois c'est le ballon qui doit tourner autour du plot et non leurs corps. Dans la suite des séances, je souhaite proposer un dessin où ils pourront dessiner des boucles peut être à repasser sur un modèle comme un nuage en boucles pour ne pas présenter de lignes scolaires. Cette exploration de formes pré-graphiques est donc investie et découverte par le corps. Ce dispositif est théorisé par Lucie Staes, et Bruno De Lièvre. En effet, ils abordent l'idée d'une expérimentation traversant trois niveaux, le vécu, le manipulé, et le représenté.²⁴

²⁴ Staes, L. De Lièvre, B. 2012

D-Première trace dans l'atelier

1. Le goûter, première trace

La séance commence toujours par le temps du goûter. Les enfants entrent dans la salle, se regroupent et partagent le goûter. Il s'agit du premier temps d'exploration des enfants dans l'atelier. Je constate le plaisir qu'ont les enfants à jouer avec les aliments. Les enfants malaxent leurs gâteaux sans même les manger. Ils renversent de l'eau, l'étale par terre, la mélange aux miettes de gâteaux et forment une sorte de bouillie. Les compotes deviennent une matière malléable, pouvant laisser des traces. Souvent dégoûtant voire agaçant pour nous adulte, le pétrissage de la nourriture pour les enfants est un vrai temps d'expérience.

J'observe l'attitude d'une enfant lorsque sa compote se renverse durant ce temps du goûter. Elle jette un regard vers les adultes, comme pour voir si elle va se faire disputer ou simplement pour savoir si nous la regardons. Puis, soudain, elle plonge le doigt dans la compote gisant au sol, un sourire de contemplation se dessine sur son visage. Elle étale alors le mélange formant une trace sur le sol. La marque laissée forme un trait. La petite fille glisse son doigt à la perpendiculaire du trait de compote. Celui-ci se sépare alors en deux traits. Elle reproduit la même action divisant cette fois le trait en trois. Puis un bruit semble l'interpeller, elle se désintéresse de son expérience et se retourne. Je la rejoins et constate avec elle le trait de compote divisé. Je l'invite ensuite à l'effacer avec un chiffon. Cette exploration la conduit à expérimenter la séquentialité, outil indispensable à la mise en place de l'écriture. Les aliments sont souvent la source des premières expérimentations graphiques. Le temps du goûter est ainsi le premier temps d'exploration graphiques dans l'atelier.

2. Le premier dessin dans l'atelier

Le premier dessin dans l'atelier est proposé aux enfants le 7 décembre 2015. L'ensemble de l'équipe propose une feuille avec de nombreux feutres, l'indication est de dessiner ce qu'ils souhaitent comme un bonhomme. Le dessin est donc libre avec une incitation de dessin du bonhomme, sur les 22 enfants présents ce jour-là, six font du gribouillage avec plus ou moins de couleurs, et une tonicité variée. Quatre enfants ne souhaitent pas nous dire ce que représentent leurs dessins, il me semble difficile d'y reconnaître des bonshommes. Les douze autres dessinent un bonhomme. Dix-sept dessins ne présentent pas de sens de lecture, il existe une impression de mouvements comme quelque chose de pas fini. La structuration du dessin paraît parallèle à la structuration du développement psychomoteur.

J'interroge six enfants qui se trouvent à mes côtés lors de la réalisation des dessins. Ils ont tous représenté un bonhomme (Annexe 1). Les dessins sont dans l'ordre de l'élaboration des enfants, du moins construit au plus structuré.

Il est difficile de reconnaître un bonhomme sur le premier dessin fait par une petite fille. Elle m'explique que le cercle est le corps, deux traits pour les bras, deux pour les pieds et le reste des traits sont des cheveux. Elle ne me dit pas ce que représentent les points. Le deuxième dessin me fait penser à un fœtus dans le ventre de sa mère. Je n'ai pas vu l'enfant le dessiner mais intriguée je souhaite en savoir plus. Je demande au petit garçon qui l'a dessiné ce qu'il représente. L'enfant me répond avec un grand sourire aux lèvres : « c'est moi ». Le troisième dessin est un bonhomme habillé d'un gribouillage, le garçon qui l'a fait m'explique au fur et à mesure, il commence avec le feutre bleu. La tête, les cheveux, un rond pour le ventre et il fait des gribouillis, quand je le questionne, il me dit que ce sont ses vêtements. Il fait deux points et un trait pour la bouche. Ensuite il prend du noir, il fait le trait pour le nez et d'autres gribouillis. Puis il rajoute du jaune, du orange et du vert, sans m'indiquer ce que ça représente. Le quatrième dessin est celui d'une petite fille, il s'agit de plusieurs bonshommes, je n'ai pas plus de précisions. Plusieurs enfants ont fait plusieurs formes dans différents espaces de la feuille, comme elle. Le cinquième est celui d'un petit garçon dans les plus âgés du groupe, il s'agit d'un « bonhomme patate » tout le corps est représenté par le cercle, il dessine deux bras et deux jambes figurés par les traits ainsi que des pieds. Il fait également des yeux et une bouche. Je ne sais pas ce que représentent les points. Enfin le dernier dessin, le plus élaboré de tous, est réalisé par la fillette la plus âgée du groupe, elle est concentrée lors de la réalisation et ne donne aucune précision.

Pour rendre compte de l'évolution des représentations du corps et de l'amélioration du geste graphique, il sera proposé aux enfants à la fin de l'année un second dessin du bonhomme. Je ne peux malheureusement pas en faire une description et apporter les résultats d'une telle expérience. En revanche, j'ai pu obtenir des dessins d'enfants de moyenne section de maternelle de la même école dans un autre groupe de psychomotricité adressé aux enfants de moyennes sections. Ils ont réalisé un dessin du bonhomme à la même date que les petites sections, soit le 7 décembre 2015. Ces enfants de moyenne section étaient déjà dans le groupe d'éveil l'année passée. Les 12 enfants du groupe ont réalisé un bonhomme, aucune interprétation n'est donnée puisque je n'ai pas été à leurs côtés pendant la réalisation et que je n'ai eu aucune explication de leur dessin. Sur l'ensemble des dessins, 2 sont encore immatures, l'ensemble des membres n'est pas présent ou détaché du tronc, sur le dessin I

(Annexe 2) par exemple, le bonhomme semble incomplet. Les 10 autres dessins représentent un corps avec le tronc, une tête avec deux yeux, une bouche, un nez, certains ont même des détails plus fins comme des sourcils (Annexe 2, dessin II.). Sont également représentés, deux bras et deux jambes attachés au corps aux endroits adéquats. Sur 6 de ces dessins sont aussi figurés le bon nombre de doigts et d'orteils. La bi dimension apparait, au niveau des jambes (dessin III), les mains et les pieds sont parfois distingués. Le sexe peut être deviné (dessin II, et III) ou bien distingué (dessin IV). Ces dessins permettent d'illustrer l'évolution des représentations des enfants en grandissant. Ces enfants qui n'ont qu'une classe d'écart avec ceux des premiers dessins présentés (Annexe 1) semblent plus structurés, leur corps est mieux perçu.

E- Abord du graphisme par le jeu

Les enfants ont dans un premiers temps découverts des activités motrices dans de nombreux jeux et propositions d'imitations et d'explorations. Certains jeux moteurs ont également un but autre que l'expérimentation motrice et l'habileté motrice. En effet, je réalise certaines activités dans l'envie de travailler des actes pré-graphique. C'est avec cette conscience que je propose un jeu s'appuyant sur les bases de l'escrime, déjà cité précédemment dans la partie B. L'objectif est de proposer une activité de manipulation pour commencer à sentir la préhension d'un objet dirigé vers un but. Le but n'étant pas d'écrire des lettres mais d'orienter le bâton, figurant l'épée d'escrime vers une cible. Il s'agit de tenir un bâton en mousse et d'orienter un geste avec un outil intermédiaire. Les enfants doivent parvenir à réguler leur tonus pour faire différents gestes : le salut, la garde et l'attaque. De plus pour ce jeu, il faut que l'enfant garde un bon équilibre, il adapte donc sa posture. Cette proposition insiste sur le tonus, la posture, et la préhension qui sont indispensables pour obtenir une bonne qualité graphique.

L'écriture ne requiert pas seulement des habiletés motrices, pour orienter des jeux vers l'apprentissage de l'écriture, il faut aussi développer la cognition. Les enfants ont exploré des jeux ludiques faisant appel à leur réflexion. Une stagiaire a ainsi proposé un jeu autour de la notion de symbole. Dans l'esprit du « Jungle Speed » adapté aux enfants de maternelle, des cartes représentant des symboles sont disposées devant eux. Les 5 enfants participant au jeu forment un cercle. A chaque tour, la stagiaire distribue des cartes. Lorsqu'un enfant parvient à reconnaître deux symboles identiques, il doit attraper une quille placée au milieu du cercle. Le jeu a ainsi permis d'explorer différentes acquisitions indispensables pour l'apprentissage de

l'écriture. Le symbolisme, mais également la capacité de concentration, le maintien d'une posture, la rapidité pour attraper la quille et une bonne préhension de cet objet.

Les enfants ont également pu vivre des expériences de rythme. L'écriture est rythmique, elle aborde la séquentialité avec l'enchaînement de liaisons et de ruptures. Cette temporalité doit être acquise par l'enfant pour qu'il puisse écrire. C'est avec cet objectif que je propose aux enfants des traversées de tapis alignés. Les tapis sont tous de couleurs différentes, les enfants sont invités à sauter d'un tapis à l'autre. Ils doivent respecter le sens de progression qui se retrouve également dans l'écriture. Les propositions sont diverses, grand pas, pas de côté, saut à pieds joints, saut accroupi etc. Les pas sont réguliers, ce qui amène la notion de régularité indispensable à l'écriture. Les sauts eux, se retrouvent dans les gestes fins du poignet. Cette activité est amenée de manière ludique autour d'un imaginaire : imitation d'animaux, lapin, grenouille, crabe ... traversant un chemin pour rejoindre la forêt. Ce jeu permet également de travailler l'aisance motrice et la capacité d'inhibition de l'impulsivité, l'excitation est grande, mais les enfants doivent attendre leurs tours. Le contrôle de l'impulsivité est également au premier rang lors de l'apprentissage de l'écriture.

Un autre jeu sur le rythme, toujours appuyé par l'imaginaire est proposé. Les enfants se promènent dans la salle, à chaque fois qu'une stagiaire frappe dans ses mains les enfants doivent changer de vitesse, explorant le lent et le rapide. Cet étayage est repris dans plusieurs propositions. Un cercle placé au milieu de la salle, dans le cercle il faut se déplacer très lentement et, en dehors du cercle il faut se déplacer très vite. Cette seconde proposition soutient également les notions de dedans et de dehors. Ces activités sont expérimentées afin d'amorcer l'idée de vitesse d'exécution qui sera marquante dans l'avancée de l'apprentissage de l'écriture.

Enfin, j'expose une dernière activité où les enfants explorent le graphisme à l'aide de corde. Il s'agit de manipuler une corde pour former un dessin. Certains font des bonshommes, d'autres des maisons, des voitures ... Les dessins formés sont peu significatifs pour les adultes, mais les enfants peuvent expliquer leurs représentations. Ce travail permet de créer des représentations grâce à un matériau différent de l'outil scripteur. Les enfants se concentrent sur leurs traces. Cette concentration et attention demeurent également primordiales dans l'acte graphique.

Je n'expose que quelques exemples du travail représentatif effectués tout au long de l'année. Je comprends en élaborant et en construisant ces jeux et activités qu'il est possible

d'aborder le graphisme sans prendre de feuille et de stylo. Cette prise de conscience me permet de proposer beaucoup de choses et de constater que l'enfant prend plaisir à investir des activités pré-graphique. Cette notion de plaisir doit, selon moi, doit être maintenue lors de l'apprentissage de l'écriture.

II- Développement: abords neurologiques, moteurs et environnementaux influant l'élaboration du graphisme de la première enfance

A-Les acquisitions perceptives et motrices dans le développement psychomoteur de la première enfance

Le jeune enfant acquiert l'écriture à partir d'un certain degré de développement. La capacité à la réalisation d'une trace graphique et à l'apprentissage de l'écriture est sous-tendue par un développement global de l'enfant. Ce développement s'inscrit dans les composantes psychomotrices, psycho-affectives, et cognitives. Il est lié à la maturation des systèmes neuronaux. Dans cette partie, je m'intéresse d'abord à l'ensemble des capacités perceptives et motrices indispensables à la mise en place de l'écriture.

1. Le processus perceptivo-moteur

L'individu, pour mettre en place l'écriture, doit être en mesure de réaliser un mouvement physique relatif à l'information sensorielle qu'il reçoit. Selon Pascal Zesiger,²⁵ l'écriture est l'ensemble des processus perceptivo-moteurs concernés dans les mouvements effectués avec l'instrument graphique. L'écriture se fait par des programmes moteurs spécifiques résultant d'associations perceptives visuelles, tactiles, proprioceptives, kinesthésiques qui s'élaborent au cours de l'apprentissage. Le processus perceptivo-moteur permet d'agencer les formes graphiques dans l'espace, et de produire les formes déterminées de chaque lettre²⁶. L'écriture est caractérisée par le déplacement dans l'espace de l'outil scripteur afin de produire une trace.

Ajuriaguerra affirmait que la perception est à la fois fonction du monde extérieur, et à l'inverse, également fonction du monde interne. La perception correspond à la qualité et à la maturité des systèmes perceptuels ainsi qu'à l'expérience de l'individu²⁷.

La perception est une construction, permise par la sensibilité et l'intelligence. Elle est objective et active tandis que la sensation est plus subjective et passive. La perception naît

²⁵ Zesiger, P. Deonna, T. et Mayor, C. 2000, p.295-304

²⁶ Chartrel, E. et Vinter, A. 2004, p. 174- 180

²⁷ Wapner, S. et Werner, H. 1965

lorsque l'objet est identifié. Les sensations élémentaires qui parviennent au cortex doivent être sélectionnées, analysées puis intégrées. Les sensations connues sont alors le résultat d'expériences sensitivo-sensorielles antérieures. La perception est la totalité des sens intégrés dans une synthèse psycho-biologique.²⁸

La maturation concerne également les systèmes moteurs. L'écriture est permise par les processus perceptivo-moteurs. La proprioception est l'intégration de l'ensemble des perceptions posturales et des différents mouvements du corps. Les récepteurs situés dans les muscles, les articulations, ainsi que dans l'appareil vestibulaire captent toutes les informations perceptives utiles à la proprioception. Ces données confèrent alors « le sens de la position relative des parties du corps entre elles et la position absolue dans l'espace. »²⁹

Le jeu des articulations des membres supérieurs, épaules, coudes, poignets et mains, est engagé dans l'acte d'écriture. Les articulations proximales, épaules et coudes sont responsables des mouvements du bras et de l'avant-bras. Elles permettent des mouvements de translation de la droite vers la gauche et du haut vers le bas. Elles participent à la qualité du déplacement de l'outil scripteur dans l'espace graphique. Les articulations distales, poignet et doigts, mettent en action la main. Elles sont sollicitées pour la motricité fine, permettant ainsi l'écriture des lettres. La maturation des articulations distales intervient après la maturation des articulations proximales. Ce décalage peut être la source d'une des difficultés rencontrées par les enfants dans les productions de lettres alors que le dessin est en place. Apprendre à écrire c'est déjà avoir acquis la maturité articulaire permettant de délier les différentes articulations. L'apprentissage des mouvements permettant la production écrite passe par le développement des flux sensoriels, notamment visuels, lié au contrôle moteur. La perception regroupe des informations internes et externes. Il s'agit de l'ensemble des sensations intégrées. Ces capacités perceptivo-motrices regroupent un ensemble d'apprentissages détaillés ci-dessous.

2. Perception visuelle et visuo-motricité

Le processus perceptivo-moteur regroupe un ensemble de perceptions fondamentales dans la mise en place de l'écriture, qu'il s'agisse de perceptions visuelles, tactiles, kinesthésiques ou vestibulaires. Les capacités à lier l'information visuelle et l'acte moteur semble avoir une influence dans la mise en place de l'écriture. L'intégration visuo-motrice serait un prérequis indispensable à la capacité d'écrire. Selon Gesell³⁰ cette intégration regroupe deux

²⁸ Carric, J-C. 1991, p. 123

²⁹ Lesage, B. 2014

³⁰ Gesell, A. 1945

composantes, la sensation et la motricité. La perception visuelle est décrite comme une sensation. L'intégration visuo-motrice est donc un processus perceptivo-moteur. La sensation visuelle permet l'intégration d'une perception visuelle.

Dès le début de la vie, les nourrissons, « faute de langage et de fonction symbolique » s'appuient « exclusivement sur des perceptions et des mouvements, donc par le moyen d'une coordination sensori-motrice des actions sans qu'intervienne la représentation ou la pensée »³¹. La coordination sensori-motrice répond à la fois aux aspects sensoriels et moteurs. La combinaison des muscles se contractent dans un ordre précis pour atteindre le but apporté par l'information sensorielle. Benoit et Soppelsa,³² expliquent que l'intégration visuo-motrice combine la coordination oculo-manuelle et la visuo-construction. Beery³³ définit l'intégration visuo-motrice comme la coordination entre la perception visuelle et la coordination des mouvements des doigts et de la main. Il traite ainsi de la composante oculo-manuelle, liant la perception visuelle aux mouvements de la main. La coordination oculo-manuelle qui commence à s'élaborer dès les premiers instant de la vie, se retrouve dans la visuo-motricité qui semble indispensable à la production d'une trace écrite.

3. La perception du corps, construction du schéma corporel

La perception visuelle liée à la motricité permet un premier repérage indispensable à l'écriture. Cependant, d'autres perceptions semblent tout aussi indispensables. La conscience corporelle est la perception du corps propre. Elle passe par un vécu corporel. Il s'agit donc d'une alliance entre motricité et perception de soi. La perception du corps est possible avant tout par la connaissance de celui-ci. La motricité va permettre de percevoir les différentes parties du corps et d'en connaître le nom. L'aspect perceptif va permettre de représenter ce corps grâce à la connaissance que le sujet a de lui. Cet apprentissage est le début de la construction du schéma corporel. L'enfant va ensuite être en mesure de reconnaître, d'exprimer la position qu'il prend, et d'identifier les différentes parties de son corps. La perception du corps permet à l'enfant d'avoir une bonne conscience de son schéma corporel. Pour écrire, il est nécessaire d'avoir conscience des différents segments du corps, notamment des articulations, et d'avoir une connaissance de leurs actions dans le geste à fournir. Dans le premier temps de l'apprentissage, c'est la totalité du corps qui est concernée par l'acte d'écrire. Suite à cela, l'enfant, par de nombreuses expériences et maturation, va pouvoir dissocier ses segments corporels et écrire de façon plus économique en usant que de

³¹ Piaget, J. 1936, p. 8.

³² Benoit, C. Soppelsa, R. 1996

³³ Beery, 2004

mouvements du membre supérieur. L'enfant va devoir également distinguer sa gauche de sa droite, afin de définir sa latéralité pour aborder correctement l'écriture.

4. Première ébauche de la latéralité

L'enfant acquiert le schéma corporel, il perçoit l'unicité de son corps et le connaît. Il peut manipuler des objets correctement. Cependant, lorsque la tâche se complexifie devenant plus fine afin de former l'écriture, il devient indispensable que l'enfant ait une latéralité fixée. Or l'amorce latérale commence à se profiler entre 3 et 4 ans. A cet âge, les jeunes enfants présentent encore souvent des hésitations et des variations. Ils alternent fréquemment différentes latéralités, pratique, d'imitation et neurologique. La latéralité est normalement atteinte à l'âge de 6 ans. Cet âge correspondant à l'entrée dans l'apprentissage de l'écriture. La latéralité est d'abord neurologique, si l'enfant présente une latéralité hésitante, il se peut que ce soit dû à un besoin de temps pour que sa latéralité s'affirme. La latéralité si elle se constitue correctement va permettre une plus grande maîtrise dans l'écriture. Il faut également que l'enfant puisse manipuler efficacement l'outil scripteur avec sa main dominante.

5. La dextérité manuelle

Il existe un lien entre la motricité fine et l'écriture. Quelles habiletés de la motricité fine sont impliquées dans l'écriture ? Des études sur l'influence de la dextérité manuelle d'une part et de la dextérité digitale d'autre part ont été réalisées.

La dextérité manuelle correspond à « la capacité à faire habilement et de façon contrôlée des manipulations avec le bras et la main sur des objets relativement gros » tandis que la dextérité digitale est « la capacité à faire rapidement et habilement des mouvements contrôlés dans la manipulation de petits objets où l'utilisation des doigts est prédominante »³⁴

Kaiser pense que la dextérité manuelle ne joue qu'un faible rôle dans la qualité d'écriture. Cependant, pour lui, la dextérité digitale aurait une influence sur cette dernière.³⁵ L'écriture nécessite en effet une dissociation et un contrôle fin des mouvements des doigts. Ce serait donc l'habileté des doigts qui serait la plus déterminante pour mettre en place l'écriture. Cette dextérité digitale se retrouve dans la préhension.

³⁴ Albaret, J-M. & Soppelsa R. 1999, p. 86

³⁵ Kaiser, M-L. 2009

La préhension va permettre la prise de l'outil scripteur. Cette prise se stabilisera au cours du développement. La préhension est permise par les lois d'évolution neurologique, céphalo-caudale et proximo-distale. En effet, la prise est d'abord palmaire entre 5 et 6 mois, c'est l'ensemble de la main qui attrape. Elle évolue autour de 7 à 8 mois, et forme une première pince, la pince inférieure, entre le pouce et le petit doigt. Puis, entre 9 et 10 mois, la pince devient supérieure entre le pouce et l'index. Cette pince permet la préhension fine de petits objets.

Les acquisitions motrices à l'origine de l'autonomisation favorisent les explorations, et donc l'amélioration de la préhension. Les articulations des membres supérieurs s'assouplissent permettant une fluidité des gestes et une dextérité plus fine et plus précise. Ainsi, l'enfant devient progressivement capable de tenir un crayon en prise digitale vers ses 2 ans. Avec l'avancée dans l'âge, il effectue des actes requérant plus de coordination entre les différents segments du membre supérieur et des doigts.

6. Perception et vécu de l'espace-temps

Dissocier les notions d'espaces et de temps dans l'élaboration de l'écriture semble complexe. En effet, il s'agit d'une organisation spatio-temporelle, permettant l'acquisition du rythme, indispensable pour l'écriture. L'enfant doit être en mesure de percevoir les notions de temps et d'espace en prenant conscience de la réalité du temps qui passe ainsi que de sa succession. Les lettres se succèdent selon une organisation tout comme se succèdent les moments d'une journée. Au niveau moteur, le corps se positionne dans un espace structuré que l'enfant explore méthodiquement. L'enfant doit donc avoir une connaissance des notions spatiales d'abord en assimilant le vocabulaire spatial. Il doit également explorer les différents niveaux de l'espace et aborder différents plans de représentation. Dans un premier temps sur son corps, puis par le référentiel de son corps avant d'être projeté et d'avoir des repères spatiaux externes. Ainsi, l'enfant apprend à structurer l'espace, visant à la découverte de différentes directions et orientations de l'espace qui permettra une meilleure organisation spatiale dans l'écriture. Ces différentes perceptions sont sous-tendues par un équilibre perceptivo-moteur et des boucles de régulation perceptivo-motrices.

7. La fonction tonique

La perception visuelle du corps et de l'espace permet la mise en place de l'écriture. Cependant, la motricité donne lieu sans cesse à des régulations perceptivo-motrices. La

proprioception permet la régulation du tonus. Le tonus est assuré par le muscle, il est qualifié de tonus musculaire. Ce tonus se divise en tonus d'action, et d'attitude ou postural. Il est permis par le système nerveux. Il est également à l'origine de l'équilibre mental et psychologique que j'aborde dans la partie C (C- Affect et psychisme : prérequis).

Le tonus musculaire se définit par « l'état de contraction légère et permanente des muscles striés, assurant l'équilibre du corps au repos et le maintien des attitudes, contrôlé par des centres cérébraux et cérébelleux »³⁶

La tonicité se rapporte aux systèmes nerveux, il s'agit de l'excitabilité des nerfs. Le tonus musculaire dépend d'une excitation nerveuse permanente. En effet, il s'arrête lors de la section du nerf moteur du muscle ou lors de la destruction des centres nerveux. Le tonus musculaire permet le maintien des attitudes et contribue à l'acquisition du schéma corporel, à l'organisation nerveuse de l'enfant. Il est dépendant de la maturation neurologique et son développement permet les acquisitions posturo-locomotrices ainsi que la préhension suivant les lois céphalo-caudale et proximo-distale.

L'écriture s'effectue dans un équilibre tonique, la régulation tonique est indispensable. Les muscles doivent travailler en synergie maintenant un certain niveau de tension. Ce niveau de tonus doit donc être économique pour éviter un effort trop important et l'apparition de fatigue et de phénomènes douloureux. Le tonus postural et la capacité du maintien des appuis évoluent en fonction de l'âge et de la maturation tonique de l'enfant.

Le tonus postural « qualifie la composante du tonus musculaire qui est responsable de la position des segments corporels et des mouvements segmentaires ou globaux dans le maintien et le rétablissement des attitudes contre l'action de pesanteur». Ce tonus postural est donc la base à la capacité du maintien de la posture. La posture qui doit pouvoir être adaptée pour l'écriture.

8. La posture

L'apprentissage de l'écriture passe également par la mise en place d'une posture adaptée. La posture est « la base même du mouvement qui part et se termine par une posture. Elle est déterminée par le degré et la distribution du tonus musculaire »³⁷. Il s'agit d'attitudes, et de

³⁶ Définitions tonus : <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/tonus>, consulté le 27/02/2016

³⁷ Carric, J-C. 1991, p. 129

positions du corps, elles peuvent être volontaires ou involontaires et se remarquent, soit par leur aspect particulier, peu naturel, ou par leur insistance.

La posture de chacun se modifie au cours de la vie, en fonction des besoins et des apprentissages. Lors de l'apprentissage de l'écriture l'enfant favorise d'abord la stabilité de ses articulations et le contrôle visuel de sa production. Il adopte alors une posture stratégique, la tête penchée sur sa feuille et crispée pour le contrôle des articulations. Plus il automatise le geste, et plus la tête et le tronc se redresse, les articulations se libèrent de l'emprise tonique, permettant un geste plus fluide.

Le niveau de maîtrise des processus à la fois perceptifs et moteurs permet une meilleure habileté et fluidité dans la manipulation de l'outil scripteur permettant alors le contrôle de coordinations complexes nécessaires à l'écriture.

9. Les coordinations motrices

La coordination motrice permet d'effectuer un geste précis et intentionnel. « Le terme de coordination répond à de nombreux aspects de la motricité. Il couvre la coordination psychomotrice dynamique, intellectuelle et affective »³⁸. Cette coordination est possible en partie par l'action combinée du système nerveux central et de la musculature squelettique. L'action des muscles est combinée afin que les différentes contractions musculaires parviennent à atteindre le but recherché. La coordination allie à la fois la motricité et la sensorialité. Il s'agit d'une habileté perceptivo-motrice qui demeure essentielle pour l'apprentissage de l'écriture.

L'écriture requière une capacité d'enchaînement de plusieurs mouvements volontaires. Elle met donc en action les différentes articulations du haut du corps, l'épaule, le coude, le poignet et les doigts. Pour écrire, l'enfant doit être en mesure d'effectuer des coordinations, sa maturation est donc neurologique et musculaire. De plus, dans l'écriture la coordination oculo-manuelle se lie à la coordination motrice globale.

³⁸ Carric, J-C. 1991, p. 41

Les jeunes enfants, avant l'entrée en cours élémentaire, le plus souvent en maternelle entre 3 et 6 ans, sont sous l'influence de plusieurs facteurs d'ordre moteur indispensables à la mise en place de l'écriture. L'intégration perceptive qui regroupe le développement des acuités visuelles, les perceptions corporelles, spatiales temporelles, la régulation tonique, la posture, et des capacités de préhension, est indispensable avant la mise en place de cette coordination complexe qu'est l'écriture. Le développement psychomoteur de l'enfant se développe permettant l'évolution des capacités motrices primordiales au moment où l'enfant entre dans l'apprentissage de l'écriture. L'ensemble des fonctions perceptivo-motrices doivent être mises en place. La vision permet d'abord le contrôle de l'écriture pour le jeune enfant. Cependant, progressivement, les sensations vont aborder d'autres renseignements primordiaux pour la régulation indispensable à l'écriture. L'enfant va reconnaître les sensations proprioceptives notamment kinesthésiques. Ces sensations internes se joignent aux sensations externes elles vont s'intégrer pour devenir des perceptions à l'origine de l'équilibre de la régulation des mouvements. Ce processus allie le contrôle visuel qui permet l'alignement et l'espacement et la sensibilité musculaire et tactile à l'origine de la formation des lettres. L'écriture est plus maîtrisée et peut s'automatiser, cependant l'écriture n'est pas uniquement rendue possible par le développement moteur. En effet, d'autres fonctions du développement psychomoteur de l'enfant vont se mettre en place en parallèle des acquisitions motrices, c'est l'ensemble de ces apprentissages qui permet la mise en place de l'écriture.

B- La psychologie de l'écriture

« Une écriture, comme le rêve lui-même, peut-être figurative, elle est toujours, comme un langage articulée symboliquement »³⁹

L'expression graphique, est une manière spécifique et intime de poser une trace. Pourtant, l'écriture ne devient personnelle que vers l'âge de 12 ans. L'écriture représente le reflet d'une image de soi symbolique. Elle exprime ce qui demeure caché, le sentiment interne peut être dévoilé. L'écriture peut être un moyen de se livrer, poser son ressenti sur le papier dans un journal intime par exemple. Cette trace vient du sujet et celui-ci peut la trouver convenable dans un premier temps. Cependant, il s'agit d'une trace de soi contemplée par l'autre. L'estime de soi est engagée dans la trace. Les enfants sont attachés à la réussite et affectés par l'échec. Le jugement peut être délétère, et faire naître un manque de motivation. Les adultes, parents, enseignants ou autres enfants peuvent exprimer une critique qui

³⁹ Lacan, J. 1966, p. 470.

transparaît alors chez l'enfant. « Ils se conforment aux attentes de l'environnement en bridant leur spontanéité et leur créativité »⁴⁰. Pour produire une trace de soi il est nécessaire d'avoir de bonnes bases psycho-affectives.

1. Le tonus liés aux émotions

Le tonus, comme je l'ai exprimé dans une partie antérieure, a plusieurs fonctions. En effet, il a un emploi important dans la motricité, mais il a également une valeur mentale. Cette dernière est qualifiée de tonus psychologique. Définit comme l'« État de tension psychique légère et d'éveil nécessaires au fonctionnement satisfaisant des activités mentales »⁴¹.

Au-delà de la nécessité d'un état de tension afin de raisonner, il existe un lien entre tonus et émotion dans le système neurophysiologique. « Le système nerveux central est l'interprète de tout ce qui se passe dans le monde pour adapter le tonus musculaire à cette présence physique au monde, en accord avec le monde dans lequel le corps se situe. N'est-il pas possible de parler de tonus émotionnel dans ces conditions ? En effet, l'émotion au sens large, ou la passion, c'est tout simplement la manière d'être de l'individu au monde [...] être au monde c'est être ému »⁴². Ainsi, la régulation tonique est également une manière de varier et d'adapter les émotions.

2. Le dialogue tonique

Le dialogue tonico-émotionnel est introduit par Wallon qui affirmait qu'« il n'y a pas d'émotion sans action. »⁴³. L'émotion est au cœur de la communication infra verbale. Ainsi, au début de la vie, le dialogue tonique entre la mère et son enfant s'élabore par des appels du bébé et l'apaisement que lui procure sa mère, le dialogue se crée entre tension et détente. La mère s'adapte au tonus de son bébé en abandonnant son propre tonus. Elle perçoit le tonus de son enfant qui lui communique ses émotions. La relation tonico-affective est à la base de l'attachement et permet l'inscription dans la relation avec le monde extérieur.

Ajuriaguerra reprend cette notion de communication par le tonus et décrit un double versant tonique, à la fois moteur et psychique. L'émotion peut donc se ressentir dans le geste. L'affect peut avoir une influence sur l'écriture. Les émotions sont constantes et prennent part

⁴⁰ Maston-lerat, M-N. 2008

⁴¹ <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/tonus>

⁴² Vincent, J-D, 1986, p 24

⁴³ Wallon, H. 1949, p 144-178

au dialogue tonique. Cette communication corporelle précède le dialogue verbal. Le dialogue tonico-émotionnel est mis en jeu dès le début de la vie. « Dès la naissance, l'enfant s'exprime par le cri, les réactions toniques axiales, tout le corps parle [...] L'enfant réagit aux actions extérieures par la prestation hypertonique ou par l'apaisante relaxation. Les relations à autrui ne se font que sous l'angle tension-détente. »⁴⁴. Il s'agit d'une interaction entre l'émotion et le corps qui permet un dialogue. En effet, le tonus a une action sur autrui mais il réceptionne aussi l'action de l'autre, s'instaure ainsi un dialogue.

3. Théorie de l'attachement

La relation d'attachement se construit dans les premières interactions. L'attachement est réciproque, il naît des échanges entre le nourrisson et sa figure d'attachement. La qualité d'attachement dépend de la qualité de réponse accordée aux demandes et attentes du bébé. Cet attachement doit apporter à l'enfant une base de sécurité convenable pour lui permettre l'accès à l'autonomie⁴⁵. C'est cette base qui va soutenir la découverte et l'exploration de l'espace et des objets.

4. Individuation et séparation

L'attachement permet de soutenir l'enfant en lui apportant une base affective, pour qu'il puisse ensuite entrer dans l'exploration de son environnement. Un tiers, le plus souvent le père demeure garant de la symbiose mère-enfant. Cependant, pour que l'enfant s'autonomise il va devoir s'individualiser. Le tiers prend progressivement le rôle de séparateur. Dolto affirme elle que dès la conception, il excite une triangulation père/enfant/mère et qu'elle s'institue d'elle-même.⁴⁶ Le père, même de manière symbolique, serait toujours présent. Les théories sur l'attachement et sur la place du tiers ne s'accordent pas toujours, cependant réside l'idée de l'importance de l'individuation.

L'enfant doit s'identifier et comprendre qu'il est un individu séparé de sa mère. Ce processus de séparation-individuation fait apparaître une nouvelle image de lui. L'enfant peut alors avoir la conscience de soi et prendre confiance en lui. Le processus d'individualisation amène l'enfant à se représenter la notion de symbolisme, il devient en mesure de se sociabiliser. La confiance en soi, la découverte du monde environnant, l'accès au symbolisme

⁴⁴ Ajuriaguerra, J.1970, p. 238

⁴⁵ Bowlby, J. 1969

⁴⁶ Dolto, F. 1977

et la socialisation induite par l'individuation et la séparation permettent ainsi à l'enfant d'entrer dans les apprentissages scolaires.

C- Développement cognitif influant la mise en place de l'écriture

1. Les stades de Piaget

Jean Piaget a distingué quatre stades de développement cognitif dans l'enfance. Le premier stade est qualifié de sensori-moteur, suivi de la période préopératoire. Ces deux stades constituent le cycle avant l'entrée de l'enfant en élémentaire. Ils sont suivis du stade des opérations concrètes et enfin des opérations formelles. Chaque stade détermine une période précise durant laquelle des connaissances spécifiques se mettent en place. Le développement intellectuel de l'enfant n'est pas homogène mais il s'élabore par stades.

Selon Piaget l'intelligence est présente dès la naissance et se développe jusqu'à l'âge de deux ans dans ce qu'il nomme le stade de l'intelligence sensori-motrice. L'enfant est alors dans une intelligence pratique avant l'apparition du langage. Il use de ses sens et de sa motricité afin de découvrir son environnement. Ce stade est repris par les psychologues français qui qualifient cette période de première enfance ou de petite enfance. Les psychologues anglo-saxons parlent quant à eux de l'infancy issue du mot latin *infant* qui signifie « qui ne peut parler » et qui est également à l'origine du mot enfant.⁴⁷ Durant cette période par des réflexes et des habitudes, l'enfant « acquiert probablement (...) [la] plus grande part des aptitudes qui distinguent l'homme des animaux que dans tout le reste de l'enfance »⁴⁸. En effet, à la fin de ce stade, l'enfant a acquis les premiers apprentissages qui sont la marche et le langage. Ce stade aboutit à la construction de comportements plus structurés et plus complexes. L'enfant constitue une logique lui permettant l'accès au faire semblant, il peut imiter, et utiliser des objets de manière fonctionnelle. La communication est plus riche par l'utilisation du langage et les gestes. La construction de schème s'élabore, il prend conscience de la permanence de l'objet et se représente l'espace proche avec son corps comme référentiel.⁴⁹

⁴⁷ Audouard, X. 2006, p. 163-177.

⁴⁸ Gillie, T. et Bower, R. 1978, p.8

⁴⁹ Piaget, J. 1936

Apparaît alors un nouveau stade, l'enfant s'appuie sur ce qu'il a acquis lors du stade de l'intelligence sensori-motrice pour reconstruire en pensées et en représentations les nouveaux apprentissages.

Le stade préopérateur ne serait possible que si l'enfant a acquis les aptitudes de stade antérieur. Ce stade apparaît à la fin de la deuxième année de l'enfant et se termine à ses 7 ans. Durant cette période, les activités des enfants évoluent, ils ont accès à des jeux sensoriels permettant l'intégration de repères spatiaux. Les jeux deviennent également symboliques et le graphisme se met en place dans les dessins. Le langage prolifère accompagnant les expériences de l'enfant. La pensée de l'enfant mature pour constituer une intelligence représentative.⁵⁰ L'enfant accède aux symboles et aux signes. Ses représentations mentales sont plus construites, il peut se représenter des images. Ces divers apprentissages sont à la base des prérequis de l'apprentissage de l'écriture. L'enfant ne peut donc réellement prendre part dans l'apprentissage de l'écriture que lorsqu'il est capable, grâce au langage, de donner du sens à l'apprentissage de l'écriture. Il doit être capable de comprendre ce qu'il écrit. L'apprentissage de l'écriture est donc dépendant de celui de la lecture.

Les deux stades suivants, stade des opérations concrètes entre 7 et 12 ans et des opérations formelles de 12 à 16 ans, permettront à l'enfant de mentaliser les opérations, d'abord liées à des objets figuratifs, puis à des objets fictifs.

2. Les fonctions cognitives

Le développement cognitif concerne les multiples évolutions dues à la maturation cérébrale des fonctions liées à la connaissance. Il s'agit de fonctions cognitives, celles-ci sont à l'origine de tout le développement humain. Elles regroupent aussi bien des impératifs perceptuels, que la possibilité même de raisonnement, d'intelligence et de mouvements. Toutes les fonctions cognitives s'inscrivent dans la mise en place du graphisme. De plus, elles sont intégrées dans le développement psychomoteur de l'enfant. Elles regroupent le langage, les gnosies, la mémoire et la mémoire de travail, toutes les praxies, la vitesse du traitement de l'information, l'attention, et diverses fonctions intellectuelles, visuo-spatiales, et exécutives. Les fonctions exécutives rassemblent elles aussi plusieurs capacités indispensables à la mise en place de l'acte graphique.

⁵⁰ Piaget, J. et Szeminska, A. 1972

3. Les fonctions exécutives

Les fonctions exécutives sont ancrées dans les fonctions cognitives. Elles permettent de s'adapter à de nouvelles tâches en coordonnant des actions et des pensées vers un objectif. Plusieurs éléments permettant d'inscrire une trace en sont issus. Tout d'abord la capacité d'adaptation qui permet d'entrer dans un nouvel apprentissage, puis les notions de planification, qui sont au cœur des réflexions permettant d'élaborer des plans, d'organiser et de prévoir son travail, ce qui est indispensable pour des rédactions ou expressions écrites. Réside également l'aptitude à tenir compte des éléments présents afin d'ajuster une réponse adaptée en retour. Il s'agit de la compréhension de consigne et de la possibilité à modifier son écrit en apportant de nouvelles idées et des corrections. La capacité à inhiber des informations non pertinentes pour la réalisation de la tâche est également permise par les fonctions exécutives. La maîtrise du contrôle inhibiteur vise à réguler les pensées cognitives et l'action motrice permettant une disponibilité à la relation, et également de concentrer son attention sur une tâche unique comme l'écriture.

Il existe trois grandes fonctions exécutives spécifiques, elles sont à la fois indépendantes mais se lient entre elles pour former une unité⁵¹. La première est la flexibilité mentale, cette flexibilité permet de changer de tâche mentale afin de s'engager dans une autre tâche⁵². La seconde est la mise à jour, elle permet de modifier les informations de la mémoire de travail pour permettre de remplacer ces informations qui n'ont plus d'utilités par les nouvelles informations pertinentes. Enfin, la troisième est l'inhibition qui permet de supprimer les éléments cognitifs ou moteurs entravant la tâche en cours.

⁵¹ Miyake, A. et al (2000), p. 49-100

⁵² Collette, F. Hogge, M. et Van der Linden, M. 2006, p. 209-221.

III- Synthèse

L'enfant âgé de 3 à 5 ans connaît une forte évolution de ses capacités, tant sur le plan moteur, que cognitif et affectif. L'ensemble de ces acquisitions vont lui permettre d'entrer dans l'apprentissage de l'écriture. En maternelle, les enfants doivent donc le plus possible être stimulés dans cette optique. Ainsi, des groupes d'éveils peuvent permettre de développer leurs expérimentations en partant du corps, de sa connaissance et de ses capacités et en permettant d'élaborer des activités et jeux autour de l'acte pré-graphique. Le groupe va également permettre à l'enfant d'exister pour lui-même, et favoriser le processus d'individualisation, tout en maintenant une socialisation et une possibilité de se construire avec ses pairs. Dans l'idée d'être semblable à l'autre tout en étant un être à part entière. L'environnement proposé est propice aux découvertes, dans un contexte de plaisir. L'incitation à l'acte graphique est discrète et toujours valorisée, cette attention peut contribuer à entrer en douceur dans l'apprentissage scolaire de l'écriture en développant le désir, et le plaisir du dessin, puis de l'écriture.

L'enfant se construit par des étapes de développement entre 3 et 6 ans le développement psychomoteur de l'enfant connaît une forte évolution, tant au niveau moteur, perceptif que cognitif et affectif. Toutes ces acquisitions sont issues du développement psychomoteur, elles vont permettre la mise en place de l'écriture. Cependant, si l'une des acquisitions se trouve entravée, si l'enfant ne suit pas le développement ordinaire qu'en est-t-il de l'apprentissage de l'écriture ? Pourquoi l'écriture est-elle perturbée et comment le psychomotricien peut y remédier ?

PARTIE 3 : TROUBLE GRAPHIQUE, QU'ELLES SONT
LES DIFFICULTES D'ECRITURE CHEZ
LES ENFANTS ?

I- Cas clinique: observation d'enfants dysgraphiques en cabinet libéral de psychomotricité

A-Psychomotricien en libéral, l'accompagnement face aux difficultés scolaires

1. Stage en libéral

Ma troisième année d'étude fut riche d'expériences pratiques, j'ai ainsi voulu intégrer à ce mémoire un deuxième stage qui m'a permis de mieux percevoir la pertinence de l'éveil psychomoteur des jeunes enfants. Ce second stage se déroule dans un cabinet libéral de psychomotricité. Lors de ce stage, je rencontre plus d'une vingtaine de patients, chacun avec son histoire et ses difficultés. J'ai assez vite trouvé ma place, plus en observatrice au début mais toujours en relation avec les patients. De plus en plus, je participe aux jeux jusqu'à en mener moi-même. Cette expérience m'a permis de me construire un début d'identité professionnelle. Je perçois mieux toutes les composantes qu'imposent notre métier, la relation thérapeutique, les familles avec leurs demandes, leurs attentes ainsi que les exigences scolaires. Mais également, les bilans, le projet thérapeutique, et les outils mis en place. Ce stage se déroule le mercredi, les séances se succèdent et durent 30 minutes. Les patients que je rencontre, sont des enfants en majorité scolarisés.

2. L'école à l'origine du motif de consultation

Lors de mon stage en cabinet libéral, les patients consultent dans une grande majorité pour des difficultés scolaires. Il s'agit le plus souvent d'enfants adressés par l'école. Une maîtresse ou un maître peut repérer un comportement inadapté, une agitation motrice excessive ou au contraire un repli, avec un manque de participation et de relation avec ses pairs. Mais également, de mauvais résultats scolaires, des difficultés de langage orale, un défaut de compréhension, une écriture illisible et sur le plan moteur, un manque d'aisance notamment dans les activités sportives. Dans ces cas, les parents font appels à un thérapeute car ils ont été alertés par l'école. Lorsque les parents sont à l'origine de la demande sans le signalement de l'école, le plus souvent c'est parce qu'ils sont inquiets quant aux résultats scolaires de leurs enfants. Lors de ce stage, j'ai nettement perçu l'inquiétude face aux attentes scolaires qui rythment la vie des familles, faisant ressortir les difficultés des enfants. Pour ces enfants, l'école est souvent attachée à un sentiment de déplaisir. J'ai rencontré une dizaine d'enfants

qui viennent en consultation car ils « écrivent mal », il s'agit de la parole de trois d'entre eux. La qualité de l'écriture est facilement observable et lorsqu'elle ne correspond pas aux attentes « normales », les enfants sont dirigés vers des thérapeutes notamment des orthophonistes, pour les troubles du langage écrit telles que la dyslexie, dysorthographe... Et des psychomotriciens ou ergothérapeutes lorsqu'il s'agit d'un trouble du geste graphique. L'ensemble des professionnels travaillent alors ensemble en fonction de leurs spécificités.

3. Ressentis face à des enfants conscients de leurs difficultés d'écriture

Lors de mon arrivée en septembre 2015, les enfants ont déjà noué une relation thérapeutique avec ma maître de stage. Certains d'entre eux, ont débuté leur suivi en amont, ou reprennent un suivi avec elle. Les patients qui commencent leur suivi ont quant à eux au moins eu un contact lors d'un bilan. Ma maître de stage leur propose de se présenter à moi, en disant leur prénom, leur âge et s'ils savent pourquoi ils viennent la voir. Les patients les plus jeunes ont répondu négativement à l'interrogation de la psychomotricienne : « Sais-tu pourquoi tu viens me voir ? ». En revanche les plus âgés, après 12 ans, souvent au collège, sont en mesure de répondre. Ils m'ont exposé sans trop de détails leurs difficultés : « je suis nul en maths, parce que je suis dyspraxique », ou « je ne suis pas attentif, et ne suis pas doué au collège ». Souvent l'école semble au cœur du repérage de leurs difficultés. Ceux qui n'ont pas su ou pas voulu annoncer leurs difficultés, ont soit simplement dit « je ne sais pas », soit ils n'ont rien dit, ou encore ils ont naïvement dit « je viens pour jouer », réponse pouvant également cacher la volonté de ne pas répondre. Au fur et à mesure des séances je les ai vus se confier sur leurs difficultés, leurs souffrances à l'école, leurs échecs et leurs doutes concernant leur orientation notamment chez les plus âgés. Cette souffrance consciente m'a beaucoup ému, l'enfant réalise qu'il a des difficultés et il se « trouve nul ». J'ai réellement perçu le lien indissociable entre les différents domaines de développement moteurs, cognitif et affectif qui se lient, l'altération de l'un d'eux entraîne des répercussions sur les autres.

Afin d'exposer des exemples d'atteinte dysgraphique j'ai sélectionné deux patients que j'ai rencontrés lors de mon stage en libéral. Je leur ai attribué un nom d'emprunt afin de respecter l'anonymat. Ils se nomment donc Charles et Mathieu dans mon mémoire. Il s'agit de deux garçons nés en 2006 et tous deux en classe de CM1 lorsque je les rencontre. Ces deux enfants ont le même âge et le même sexe, pourtant ils ont une origine et une expression bien différente du trouble graphique. Je présente Charles puis Mathieu et enfin je discute de leurs distinctions étiologiques du trouble.

B- Charles : dysgraphie d'origine motrice

Le corps, au cœur de l'accompagnement vers l'amélioration du graphisme

Dans cette partie j'expose l'accompagnement du trouble du graphisme dans le cas spécifique de Charles. Je présente l'enfant et les bilans faits au cabinet, puis je fais des hypothèses afin d'apporter de possibles réponses sur sa construction psychomotrice. J'énonce ensuite les différents abords travaillés en séances et l'évolution du garçon.

Ma première rencontre avec Charles a lieu en septembre, c'est l'un des premiers patients que je rencontre lors de mon stage au cabinet libéral. Lors de ce premier contact, je sens chez lui une grande sensibilité ainsi qu'une inhibition marquée. Il parle peu, et a une voix très basse et peu naturelle. Charles vient en séance de psychomotricité depuis octobre 2011. Cependant il n'a pas eu un suivi régulier. En effet, il est venu en consultation une fois par semaine pendant six mois en 2011, suite au bilan initial datant d'octobre 2011. Puis, la famille a souhaité interrompre la prise en charge, considérant que les progrès de Charles étaient satisfaisants. Cependant, l'amélioration de ses capacités n'étant pas encore stabilisée et les attentes scolaires augmentant avec l'avancée dans les classes, il a de nouveau eu des difficultés. Il a ainsi repris un suivi hebdomadaire durant 3 mois en 2013 avant d'arrêter de nouveaux précocement la prise en charge suite à des améliorations constatées par la famille et l'école. En mai 2015, la famille fait de nouveau appel à la psychomotricienne, cette fois celle-ci insiste sur l'importance de la continuité et de la nécessité du temps pour arriver à des résultats stables. Le bilan fait en 2015, met en évidence des retards. Les tests sont encore en-dessous des normes attendues pour sa classe d'âges dans plusieurs épreuves d'organisation et d'orientation dans l'espace.

1. Bilan et évaluations

Lors du bilan initial, Charles est âgé de 5 ans, il est en grande section. Le bilan révèle des troubles praxiques, des troubles du schéma corporel et des troubles de l'organisation spatiale. Le contrôle tonique, segmentaire, et postural est insuffisant, la psychomotricienne a émis une hypothèse de troubles d'acquisition des coordinations (TAC), mais la famille ne souhaite pas faire réaliser un bilan complémentaire. L'ensemble des problématiques de Charles se répercute sur sa motricité générale et surtout fine.

En 2013, Charles était au CP. La demande des parents était surtout due aux difficultés scolaires de celui-ci, notamment pour l'apprentissage de l'écriture. Les résultats aux épreuves

d'organisation spatiale, et de coordinations motrices globale et fine étaient chutés. Les formes pré-graphiques n'étaient pas automatisées, Charles utilisait sa main droite, il avait une prise peu adaptée, qui engendrait une pression très tonique ralentissant son geste et donnant un aspect cabossé à ses productions graphiques. Charles est droitier et il a une latéralité croisée, il utilise sa main droite, qui est sa dominance usuelle et neurologique, son œil directeur quant à lui étant le gauche. Il s'était également installé chez Charles une angoisse de performance ainsi qu'une grosse inhibition, la psychomotricienne avait alors préconisé une demande de suivi psychologique qui n'a jamais été fait.

En mai 2015, Charles était au CE2, le suivi a eu lieu pour une demande d'amélioration de la vitesse d'exécution et de qualité du graphisme ainsi qu'une amélioration d'organisation et d'habileté dans les activités quotidiennes. Les résultats de l'évaluation réalisée, situaient toujours le garçon dans la zone de trouble pour l'épreuve de la figure de Rey et dans la zone de fragilité, dans les épreuves d'orientations de la Nepsy II.

En septembre 2015 lorsque je le rencontre il vient d'entrer en CM1, les séances continuent et le garçon semble progresser.

2. Hypothèses

Charles aurait une atteinte motrice qui se répercuterait sur sa vie émotionnelle. En effet, ce garçon de 9 ans a subi de nombreuses difficultés motrices dès son plus jeune âge. Lors de l'entretien, sa maman l'avait décrit décrit comme maladroit. Durant les différentes épreuves de réévaluation auxquelles j'assiste, je constate que Charles perd très vite ses moyens lorsqu'il est en situation de test, notamment pour les épreuves chronométrées. Chez ce garçon l'atteinte motrice serait renforcée par le manque de confiance en ses capacités et par la peur de l'échec qui l'anime.

Cependant, les épreuves montrent que Charles souffre de difficultés psychomotrices multiples notamment d'origine motrice. Les retards d'acquisitions motrices observées chez ce garçon depuis le bilan initial semblent au cœur de sa problématique. En effet, il a dû mener l'ensemble des apprentissages scolaires avec des troubles praxiques, du schéma corporel, et de l'organisation spatiale. Or, les acquisitions touchées chez ce garçon sont indispensables dans la mise en place de l'écriture. Ces troubles seraient à l'origine de ses apprentissages mal menés et donc de ses échecs. De plus, le contrôle tonique, segmentaire, et postural est également insuffisant. Il s'agit de perceptions devant être acquises pour permettre une bonne

qualité d'écriture. La mauvaise écriture de Charles pourrait être un symptôme visible de ses difficultés perceptivo-motrices.

A chaque arrêt de la prise en charge, Charles malgré des améliorations a de nouveau des difficultés. Les troubles du garçon semblent persistants, Charles aurait dû reconstruire son développement grâce aux stratégies trouvées en thérapie afin d'être en mesure de transposer le travail fait au cabinet, à l'extérieur. Le cadre thérapeutique, lui permet d'être dans un environnement sécurisé, où il peut reprendre confiance en ses capacités. L'école quant à elle demande toujours plus d'exigences et Charles peut rechuter lors d'apprentissages scolaires de plus en plus complexes. Enfin, Charles est un garçon émotif, dans le cadre thérapeutique la valorisation lui redonne progressivement confiance, cependant, à l'arrêt prématuré de la prise en charge, la pression scolaire peut également être à l'origine des rechutes vers les difficultés scolaires.

3. Séances et observations

Je rencontre Charles en septembre, il a déjà commencé le suivi depuis le mois mai 2015. Ma maître de stage me parle des 7 premières séances avec Charles depuis le mois de mai avant la reprise en septembre. Charles a principalement fait des jeux d'aisance motrice, avec un engagement global du corps. Les jeux proposés sont multiples : échanges de ballon de baudruche, parcours psychomoteurs, corde à sauter, escalade sur le palier, activités inspirées de technique de boxe.

Les séances évoluent au cours de la prise en charge. Elle s'appuie d'abord sur le vécu du corps, puis sur des manipulations, et enfin par l'élaboration de représentations. Le travail se base sur l'ensemble des acquisitions du développement psychomoteur de l'enfant. Le plan moteur est vécu par l'engagement corporel, le champ cognitif est introduit par des jeux faisant intervenir notamment les fonctions exécutives, l'attention et la mémoire. Enfin, le domaine affectif est amené par une revalorisation de l'enfant, lui permettant de reprendre confiance en lui dans un espace thérapeutique.

Pour illustrer le travail fait en psychomotricité, je choisis de décrire une séance réalisée au mois d'octobre avec Charles. Cette séance peut rappeler une séance que j'ai déjà exposé en partie I dans le groupe d'éveil avec les enfants de petite section de maternelle. Cette ressemblance, n'est pas une coïncidence puisque je me suis souvent appuyée sur des propositions faites au cabinet pour les adapter aux groupes de maternelle. Charles est invité à

former des boucles avec son bras dans le vide. Mais l'enfant ne parvient pas à se représenter les boucles. La psychomotricienne se positionne face à lui, et en miroir il doit imiter le dessin des boucles successives. Là encore, il est en difficulté. Alors, la psychomotricienne place six plots au sol. L'enfant doit faire le tour des plots en formant des boucles qu'il vit alors dans tout son corps. Charles réussit parfaitement, il rit et se met à compter à voix haute le nombre de boucles qu'il fait. La psychomotricienne l'encourage et lui donne un ballon qu'il doit manipuler pour que celui-ci forme les boucles. Charles se met sur les genoux, il prend le ballon et le fait rouler avec sa main droite pour que le ballon face le parcours. Charles paraît très concentré et ne parle pas. Il se déplace à chaque plot en faisant glisser ses genoux au sol pour toujours être face au ballon. Puis il revient au début afin de respecter le sens de progression. Cette fois, il reste debout et fait rouler le ballon en avançant en même temps. Le geste devient plus fluide et mieux maîtrisé. Charles a de lui-même adapté sa position pour qu'elle soit plus performante. Suite à cela la psychomotricienne lui propose de mimer le dessin des boucles au sol en gardant les plots en repère. Charles y parvient sans difficulté, avec l'entraînement le geste semble être intégré. La psychomotricienne et moi-même le félicitons. La psychomotricienne demande à Charles s'il veut dessiner des boucles, il accepte, vient s'asseoir au bureau. La psychomotricienne lui donne une feuille où elle forme le début d'une ligne de boucles. Charles avec un grand sourire choisit un feutre vert et finit le tracé de la ligne de boucles. Il semble ravi de voir qu'il y arrive. Les premières séances sont basées uniquement sur l'abord et l'engagement du corps, puis des manipulations et des constructions sont réalisées avec Charles. Enfin, des séances sur les représentations sont initiées, avec les représentations graphiques, et mentales. Lorsque Charles se trouve en difficulté, la psychomotricienne lui propose toujours de repartir d'expériences corporelles.

Tous les champs d'acquisition inscrits dans le développement psychomoteur sont repris. Les compétences perceptivo-motrice sont ainsi amenées par des expériences corporelles, alliant le visuo-moteur, les notions d'espace, de temps, le schéma corporel, la latéralité, le tonus, la posture et les coordinations. Le bilan et les observations faites de Charles montrent que les difficultés les plus importantes se situent dans les mouvements de coordination. Je souhaite vous décrire une des séances visant à réduire ses difficultés dans les coordinations motrices. Charles, la psychomotricienne et moi-même prenons un foulard. Charles choisit un foulard bleu, et en imitant la psychomotricienne, nous le lançons en l'air avant de le rattraper et de le lancer à nouveaux. Puis, le lancer s'effectue avec une main et nous le récupérons avec l'autre main. Charles engage tout son corps dans le mouvement, il lance le foulard avec l'ensemble de son bras, l'épaule, le coude, et la main se contractent avec une force inadaptée pour lancer ce foulard. De plus, Charles plie ses jambes comme pour impulser le mouvement.

Les difficultés de Charles en écriture se retrouvent dans cet exercice. En effet, le mouvement du poignet qui suffit au lancer du foulard comme à l'écriture n'est pas dissocié du reste du corps. Le garçon ne parvient pas à réaliser un geste fin, précis et économique. Charles manque d'habileté dans les coordinations, il a des difficultés dans les dissociations segmentaires, et une agilité insuffisante. La psychomotricienne propose à Charles de marcher dans la salle sans le foulard. Elle énonce différentes marches faisant intervenir des réalisations motrices difficiles pour Charles. La marche militaire par exemple, où le bras gauche et la jambe droite se plient pendant que le bras droit et la jambe gauche se tendent. Charles a besoin d'entraînement pour y parvenir. Au fur et à mesure le geste s'automatise. Puis, la psychomotricienne propose des mouvements croisés, l'enfant doit plier son coude gauche et son genou droit pour qu'ils se touchent et inversement. Encore une fois avec l'entraînement Charles parvient à automatiser le geste. Charles finit toujours par réussir les gestes complexes, cependant il a toujours besoin d'un long moment d'apprentissage qui passe par le vécu pour pouvoir être intégré. La phase d'entraînement est primordiale et Charles a besoin d'être encouragé pour ne pas abandonner face au constat de ses difficultés. Le garçon comprend alors qu'il est capable en prenant le temps. Deux séances plus tard, la psychomotricienne propose de nouveau l'activité avec les foulards, en annonçant à Charles que nous allons jongler. Le petit garçon fait un grand « oh » d'étonnement en cachant sa bouche. Il ne semble pas croire qu'il en est capable. Il prend d'abord un seul foulard et il parvient à réaliser le lancer d'un bras à l'autre sans bouger le bas du corps. Le haut du corps est plus dissocié et il parvient à émettre des mouvements plus fins. Je sens tout de même que cela lui demande une très forte concentration faisant apparaître des syncinésies faciales. Ensuite, la psychomotricienne l'invite à prendre deux foulards, il parvient à jongler en rattrapant un foulard puis l'autre. Le mouvement est discontinu mais Charles est volontaire et persévère. La persévérance est une forte amélioration, car lorsque j'ai rencontré Charles ce n'était pas rare qu'il abandonne ou même qu'il refuse une activité lorsqu'il ne se sentait pas capable. La confiance qu'il a désormais en lui, permettra de réaliser les apprentissages dont il a besoin.

La psychomotricienne utilise également de multiples jeux de logiques, de planification et de raisonnement afin d'aider Charles dans sa découverte avec un esprit ludique. Charles a fait des casse-tête, des jeux de planifications et de raisonnements afin de développer ses capacités cognitives. Les jeux proposés sont guidés par la psychomotricienne qui adapte le niveau de difficulté pour accompagner Charles dans ses apprentissages sans qu'il ne se sente trop en difficulté. Charles, grâce à ces jeux, a amélioré ses capacités d'adaptation, avec de nombreux jeux favorisant la flexibilité cognitive. Il a également mieux perçu les notions de planification. Charles a également, dans ce contexte de jeu, mieux maîtrisé son contrôle inhibiteur lui

permettant de se concentrer uniquement sur la consigne du jeu. Certains de ces jeux demandent des manipulations qui permettent également une plus grande maîtrise de la dextérité manuelle. C'est le cas d'un jeu que Charles apprécie. Le but de ce jeu est de construire un bâtiment à l'aide de briques à empiler. Les pièces ont des formes variées et l'enfant doit les positionner en faisant grimper un personnage au sommet. Charles doit donc planifier ses gestes pour ne pas bloquer le personnage tout en visualisant la forme finale du bâtiment afin de placer les pièces au bon endroit. Ce jeu de réflexion propose des niveaux progressifs, Charles commence au niveau le plus simple, et avec l'avancée dans la prise en charge et son amélioration du développement global, il peut réaliser des niveaux plus complexes en étant de plus en plus en autonomie. Il progresse dans les repérages spatiaux, dans les coordinations oculo-manuelles, dans la dextérité manuelle parvenant à positionner les pièces sans qu'elles ne tombent. Il s'améliore dans le raisonnement logique en amenant le personnage au sommet sans l'oublier comme dans les débuts, tant l'exercice est complexe. Les activités motrices, les stimulations cognitives accompagnées par un étayage et une contenance permettent à Charles d'évoluer et de combler des retards d'acquisition qui se répercutent sur son graphisme.

Charles s'est fait confiance dans le cadre de la thérapie. Ce déblocage lui permet de se laisser aller dans les expériences avec plus de persévérance. La relation, le juste positionnement et l'abord multiple en psychomotricité permettent à Charles de faire des progrès. Moteur, cognitif et affectif peuvent être traités séparément en théorie mais l'un ne va pas sans les autres. Les trois domaines sont faits de compétences qui se corrént entre elles. Le psychomotricien doit en avoir conscience pour proposer un accompagnement adapté vers l'amélioration des capacités graphiques. Cet accompagnement se base ainsi sur de multiples facteurs. L'accompagnement vers l'amélioration de l'écriture peut se faire sans aborder le graphisme pur.

4. Evolution : vers l'arrêt du suivi

Charles, a nettement progressé, il reste un petit garçon timide et très sensible. Cependant, l'objectif thérapeutique n'est pas de changer la personnalité de l'enfant. Charles se fait de plus en plus confiance et doute moins de ses capacités.

Sur le plan moteur, Charles est plus efficient, il garde quelques maladresses motrices, mais cela ne l'handicape plus dans son quotidien. Son bulletin scolaire est convenable et sa famille est contente de ses progrès. Une réévaluation est en cours afin de percevoir si

l'ensemble des items psychomoteurs sont intégrés pour sa classe d'âges. Les items praxiques sont réévalués, Charles n'est plus dans la zones de trouble, il reste cependant une difficulté d'inhibition des chaînes postérieures et antérieures. Charles parvient difficilement à stopper son geste avant d'être trop en arrière, ou en avant, ce qui peut créer des déséquilibres. Son schéma corporel est acquis, et l'organisation spatiale reste légèrement déficitaire.

Une reprise corporelle est prévue pour que Charles renforce sa chaîne postérieure. Ensuite, les séances se poursuivront avec un arrêt progressif. Charles pourra venir qu'une semaine sur deux. L'objectif est de ne pas arrêter le suivi brusquement pour que Charles continue de transposer le travail fait en séance dans son environnement. Si Charles maintient ses progrès, l'arrêt de la prise en charge pourra se faire à la fin de l'année scolaire.

C-Mathieu : dysgraphie d'origine psychique

Relaxation, si l'écriture n'était que le miroir symptomatique du trouble affectif.

Dans cette partie j'aborde le cas spécifique de Mathieu, je présente l'enfant et son parcours en psychomotricité. Je décris le bilan et les observations, puis je fais des hypothèses afin de mieux saisir la raison de son trouble dysgraphique. J'énonce les différentes techniques de relaxations utilisées et mes observations sur les réactions de Mathieu. Enfin je traite de l'évolution constatée au cours de l'accompagnement en relaxation.

Je rencontre Mathieu au mois de novembre 2015, il s'agit d'un garçon né au mois de décembre 2006, il est donc âgé de 8 ans lorsque je le rencontre. Mathieu est un garçon chétif, il se cache sous une mèche qu'il écarte régulièrement de ses yeux. Le contact semble facile et il répond toujours de manière positive pourtant je sens une grande souffrance chez cet enfant, d'ailleurs je remarque qu'il regarde peu dans les yeux. Il a l'air un peu ailleurs.

Mathieu a commencé un suivi en psychomotricité dans le cabinet libéral en 2013. Le motif initial était un manque d'aisance graphique repéré par l'école. Le suivi a débuté en novembre 2013 puis s'est arrêté suite à une nette amélioration en juin 2013. Le bilan initial révélait des notes standards normales aux tests pour sa tranche d'âge. Il s'agissait donc d'un renforcement. En 2015 tout semble s'être écroulé, la maman refait appel à la psychomotricienne en indiquant une dégradation de l'écriture devenue illisible.

1. Bilan et observations

Le bilan initial de 2013 indiquait que Mathieu était un garçon vif, au contact facile, à l'aise dans la relation duelle. Les items psychomoteurs ont tous été évalués afin de cibler la cause du manque d'aisance graphique. Mathieu ne présentait pas de trouble du schéma corporel. L'espace, l'orientation étaient bien perçus, cependant la structuration demeurait imprécise et couteuse. La notion de temporalité était acquise. La latéralité de Mathieu est globalement à droite (œil, pied, main usuelle) sauf pour le graphisme, le gommage, le découpage, qu'il fait de la main gauche. Pour l'écriture il présente donc une latéralité croisée entre sa main et son œil qui peut être en partie à l'origine du manque d'aisance. En effet, il pouvait y avoir une atteinte de l'organisation visuo-spatiale et de la motricité fine. Mathieu analysait les informations visuelles comme un droitier et y répondait en tant que gaucher, il devait avoir une concentration supplémentaire pour effectuer les gestes réponses « à l'endroit » ce qui occasionnait chez lui de la fatigue. Les séances en 2013 étaient axées sur le renforcement des perceptions concernant les articulations et les représentations de la main. L'ensemble des tests ne situaient pas Mathieu dans la zone de trouble ou de difficulté mais il était en décalage par rapport aux attentes scolaires de CE1. Lors des séances en 2013, la psychomotricienne avait orienté la prise en charge en tenant compte de la latéralité croisée dans l'organisation visuo-spatiale et grapho-perceptive, et avait mis en place un travail sur le contrôle tonique et postural. Suite à ce suivi Mathieu avait récupéré son retard, et parvenait à avoir une écriture lisible.

En 2015, les parents de Mathieu se séparent, le garçon est bouleversé par le départ de son père qui ne souhaite pas maintenir de contact. Ce bouleversement affectif semble à l'origine du trouble dysgraphique. En effet, Mathieu est efficient sur le plan moteur et cognitif, mais son écriture est illisible, elle situe Mathieu dans la zone de trouble. De plus, Mathieu a désormais des difficultés de sommeil depuis le divorce de ses parents. Le projet thérapeutique, a pour axe principal, un accompagnement vers la relaxation. Le suivi fut régulier pendant 5 mois à raison d'une séance d'une demi-heure par semaine, puis depuis le mois d'avril aucune nouvelle n'a été donnée et Mathieu ne vient plus.

2. Hypothèses

Mathieu souffre d'un trouble de l'écriture, il a déjà consulté deux ans auparavant au cabinet pour les mêmes raisons. Cependant son écriture était de meilleure qualité et plus rapide lors des premières consultations. Mathieu ne se situait d'ailleurs pas dans la zone de

trouble, ni de difficulté dans les épreuves quotidiennes et la prise en charge avait permis une amélioration. Alors, est-ce une nette dégradation en à peine deux ans ? Je n'ai pas assisté à l'entretien, mais ma maître de stage me renseigne. La mère de Mathieu est venue seule, expliquant son divorce difficile. Elle est effondrée et annonce que son ex-mari ne souhaite plus voir ses enfants. Mathieu traduit-il son angoisse face à la perte de repère par un trouble visible ? Est-ce un signal d'alerte inconscient ?

Lors des séances Mathieu ne parle pas de son histoire familiale. Mais il aborde ses difficultés à l'école, s'agit-il d'une échappatoire ? Il paraît plus facile pour lui de considérer que son mal-être vient de son échec scolaire, et non de sa situation familiale. Face à ce constat, les séances sont axées sur un accompagnement vers de la relaxation, dynamique et passive.

Cet accompagnement a également pour objectif de favoriser l'endormissement du garçon en lui apportant des techniques qu'il puisse reproduire avant de se coucher. Les problèmes de sommeil de Mathieu sont apparus à la suite du divorce de ses parents. Le trouble émotionnel qui atteint son expression graphique semble aussi responsable de sa mauvaise qualité de sommeil.

3. Séances et observations

Le début de chaque séance commence par un temps ritualisé que Mathieu réclame chaque semaine. Il s'agit d'un temps de détente sur une physio-ball de 1m de diamètre. L'enfant se jette dessus à plat ventre, la psychomotricienne le place en équilibre. Le garçon pose alors sa tête sur le ballon, laissant pendre ses bras et ses jambes. La psychomotricienne fait légèrement rouler la balle d'avant en arrière, puis de gauche à droite occasionnant alors un bercement. Je perçois ce bercement comme une image très régressive, où l'enfant redevient un nourrisson se laissant bercer pour trouver l'apaisement. L'activité permet d'introduire le lâché prise. Au fur et à mesure des séances Mathieu ferme les yeux, il participe de moins en moins aux mouvements et ce temps peut durer de plus en plus longtemps sans qu'il ne se redresse de lui-même afin d'y mettre un terme.

Suite à ce temps d'introduction, la psychomotricienne propose différentes activités de détente. Au début des séances, il s'agit exclusivement de relaxation dynamique. Avec des positions de yoga, tel que l'arbre où Mathieu en équilibre sur un pied, monte ses bras écartés au-dessus de sa tête en inspirant, avant de relâcher en soufflant et en ramenant les bras le long du corps. La position du guerrier, la jambe avant fléchie, et celle arrière tendue avec le pied perpendiculaire au pied avant. Le haut du corps orienté sur le côté avec les bras écartés un

devant et un en arrière. Le visage tourné vers l'avant. Cette position doit être maintenue. Au fur et à mesure d'autres positions sont proposées et il est demandé à Mathieu s'il se rappelle de certaines et s'il peut les initier, la psychomotricienne et moi-même l'accompagnons. Il s'agit d'un moment de détente, qui n'empêche pas les rires dédramatisant lors des déséquilibres de chacun.

Il est également proposé des temps d'étirements légers afin de ressentir les différents muscles du corps. L'anatomie est détaillée et Mathieu est invité à chercher des mouvements d'étirement en trouvant les muscles qui sont ainsi étirés. La psychomotricienne et moi-même guidons la découverte, en étant vigilantes sur la respiration. Mathieu a en effet tendance à bloquer sa respiration lors des étirements ce qui ne permet pas la détente.

La psychomotricienne propose des activités de relaxation d'abord assise en axant sur la respiration, et en pratiquant un toucher thérapeutique. Les différentes parties du corps sont nommées et Mathieu se laisse aller à la détente.

Il peut lui être proposé de la relaxation adaptée de méthodes comme celle de Wintrebert et de Jacobson. Mathieu ne parvient pas à dire ce qu'il ressent, il finit toujours par dire « c'était bien », il n'exprime pas de préférence de méthode.

La psychomotricienne propose à Mathieu de dessiner, mais il ne veut pas réaliser de dessin sans demander un modèle. Les dessins ne sont alors pas une expression de lui-même. La psychomotricienne sur de grandes feuilles, trace des dessins reprenant les formes pré-graphiques, en faisant des nuages en boucle, l'herbe en dent de scie, et l'eau en vague par exemple. Puis elle dessine, selon la demande du garçon, un personnage central, souvent un dinosaure pour Mathieu. Le dinosaure est figuré par un trait de contour simple et qui se continue en spirale jusqu'au centre. Mathieu prend un feutre et repasse sur le trait spiralé de manière fluide, son tracé glisse comme dénué de toute atteinte. Mathieu dans ces moments semble détendu. Mathieu souhaite toujours ramener ces dessins chez lui, mais pour illustrer mon propos je propose un modèle de ce type de dessin. (Page suivante)



Illustration du type de dessin à repasser proposé.

4. Evolution et arrêt de la prise en charge

Evolution des attitudes en séance et des paroles de Mathieu

Lors des premières séances Mathieu est très inhibé, il semble toujours triste, mais il accepte toutes les activités sans trop parler. A l'exception du premier temps sur la physio-ball où il rit et ne se laisse que peu aller à la détente. Je sens chez lui, un rire non pas de plaisir mais de prestance. Mathieu ne prend pas d'initiative et semble n'avoir aucune envie. Je suis très touchée par ce garçon car malgré la nette vision de son mal-être il ne parvient pas à l'exprimer. Puis, après trois séances il commence à parler de l'école et de ses difficultés, en ajoutant tout de même à chaque fois que ça va. Cette première expression de difficultés m'a paru encourageante, mais je redoute que l'enfant ne s'effondre durant une séance tant je le sens fragile.

Après un mois de découverte d'activités de détente dynamique tel que le yoga et les étirements, Mathieu réussit à prendre plus d'initiative. Il réclame le temps du ballon en allant le chercher au début de la séance. Il parvient à se poser et à se laisser aller. Les séances sont plus vivantes avec des rires et plus de paroles. Mathieu accepte de faire de la relaxation assis. Avec le support audio, une musique douce, la psychomotricienne lui propose des exercices de relaxation et du toucher thérapeutique. Mathieu de lui-même ferme les yeux. Sa respiration devient plus profonde, il parvient à avoir une respiration ventrale et fait moins de mouvement, acceptant ainsi mieux l'immobilité.

Un temps de relaxation allongée est proposé toujours avec un fond sonore. Le garçon s'allonge, la psychomotricienne utilise d'abord le toucher thérapeutique. Puis, un travail sur la respiration. Mathieu se détend et les temps de relaxation durent une dizaine de minutes. Cependant Mathieu semble toujours avoir du mal à s'exprimer sur son ressenti, il annonce un habituel « c'était bien ».

Evolution à l'école, reprise d'une écriture convenable

Après un mois de suivi, le garçon comme sa maman renseigne la psychomotricienne sur les progrès de Mathieu à l'école. Lorsque sa maman en parle le garçon sourit et quand il lui est demandé s'il est d'accord, il acquiesce. Cependant, Mathieu a toujours des difficultés à s'endormir et le sommeil est léger.

Arrêt soudain de prise en charge

L'évolution du garçon est encourageante, il parvient à trouver la détente plus facilement, et il s'ancre plus dans la relation avec la psychomotricienne et moi-même. Cependant, il reste un enfant fragile, un suivi psychologique est discuté mais la mère ne semble pas l'accepter. Sans donner de nouvelle, Mathieu ne vient plus au cabinet depuis début avril. Est-il finalement suivi par un autre professionnel ? A-t-il pu renforcer son estime de lui, et est-il désormais moins affecté par la séparation de ses parents ? Beaucoup d'interrogation restent en suspens. Le cas de Mathieu me rappelle que le thérapeute n'est pas seul maître de la prise en charge avec son patient. Si les envies et attentes des patients font entièrement parties de la prise en charge pour les enfants, il faut également composer avec les familles.

D-Charles et Mathieu : un trouble commun, deux cas distincts

Charles et Mathieu présentent tous deux le même profil et le même trouble et pourtant l'étiologie est totalement différente. L'affectif et le moteur sont toujours liés, sauf qu'ils s'associent différemment. Dans le cas de Charles, des difficultés motrices sont à l'origine de son trouble de l'écriture. Le trouble a des conséquences sur son écriture mais aussi sur sa construction psychique. Ses échecs l'amènent à une perte de confiance en lui, fragilisant ses bases narcissiques. Il est très sensible à l'échec et à la réussite et demeure constamment dans une angoisse de performance, ce qui l'inhibe. A l'inverse, Mathieu n'a pas de difficulté motrice justifiant sa mauvaise qualité d'écriture graphique. Pourtant, son effondrement

affectif semble se traduire dans la mise en action du geste graphique. Pour Mathieu c'est l'altération de sa vie psychique qui influe sur son activité motrice. Il présente également une légère inhibition motrice, l'ensemble de ses gestes semble ralenti. Les deux portraits que j'aborde dans ce mémoire prouvent les multitudes de tableaux cliniques cachés derrière un nom de trouble.

La thérapie psychomotrice instaurée dans les deux cas est différente. Il ne peut pas exister une méthode unique répondant à toutes les étiologies du trouble. La psychomotricienne doit adapter le projet thérapeutique en fonction du patient et de sa problématique. Dans les deux cas, il réside tout de même une origine commune, celle de l'accompagnement vers l'atténuation des troubles au travers de l'engagement corporel, qui est la spécificité même de la profession de psychomotricien. En psychomotricité, l'amélioration des capacités graphiques ne peut pas se faire sans un engagement global du corps.

Les différents cas que j'expose au travers des exemples de Charles et Mathieu montrent bien la pluralité des tableaux cliniques lors de troubles de la graphomotricité. Qu'en est-il dit dans la littérature ?

II- Abord théorique : Le trouble dysgraphique et l'accompagnement du psychomotricien

Dans ce mémoire j'ai abordé dans la première partie l'aspect développemental de l'écriture, en exposant les différentes acquisitions permettant la mise en place de l'acte graphique. J'abordais les différentes acquisitions pré-graphiques qui se mettent en place avant l'âge de 6 ans. Cette seconde partie tente d'amener à comprendre le trouble graphique et les problématiques que causent ces troubles de l'écriture. J'évoque d'abord le trouble graphique en apportant des définitions, et en évoquant ses possibles origines, puis je traite de la spécificité de l'abord du trouble en psychomotricité.

• LE TROUBLE DYSGRAPHIQUE :

A-La dysgraphie, origine et théorie sur le trouble graphique

1. Définition dysgraphie

La dysgraphie peut être définie comme une « atteinte de la fonction graphique scriptural se manifestant au niveau des composantes spatiales de l'écriture, alors que les structures morphosyntaxiques ne sont pas touchées ». ⁵³ Comme le définit également Ajuriaguerra en affirmant qu' « est dysgraphique tout enfant dont la qualité de l'écriture est déficiente alors qu'aucun déficit neurologique important ou intellectuel n'explique cette déficience. » ⁵⁴ La dysgraphie est donc un trouble qui touche la qualité de l'écriture au niveau moteur et qui se manifeste au niveau spatial sans qu'il y ai d'atteinte du niveau sensoriel et intellectuel. De plus, le dysgraphique ne présente aucun déficit neurologique pouvant expliquer son trouble. L'enfant a une écriture perturbée alors qu'il a suivi un apprentissage classique de celle-ci.

Ce diagnostic peut donc être envisagé seulement au moins un an après le début de l'apprentissage de l'écriture. En effet, il s'agit d'un trouble spécifique des apprentissages, l'enfant doit donc avoir le temps d'apprendre avant d'être considéré comme « dys ». Ce trouble entraîne souvent des conséquences négatives sur la scolarité et dans les activités quotidiennes faisant appel à l'écriture. La prévalence de la dysgraphie est évaluée entre 5 et

⁵³ Postel, J. 1993

⁵⁴ Ajuriaguerra, J et al. 1956-1989, p. 224

25% de la population générale selon les études. Des études menées par Hamstra-Bletz et Blöt⁵⁵ ont démontré l'influence du sexe. En effet, 1 fille serait touchée contre 3 garçons au niveau du sexe ratio. La dysgraphie peut être associée à d'autres troubles ou difficultés d'apprentissages.

L'écriture dysgraphique est lente et fatigante pour l'enfant, la trace graphique est difficilement lisible, d'apparence négligée, et le graphisme de l'enfant dysgraphique est inférieur aux normes attendues pour son âge. Au vu de la diversité des atteintes de l'écriture, on perçoit qu'il existe différents types de dysgraphies.

2. Les différentes formes de dysgraphies

Il existe plusieurs types de dysgraphies selon le développement de chaque patient, les répercussions sur l'écriture sont différentes. De nombreuses classifications regroupent différemment ces types de dysgraphies.

Ajuriaguerra⁵⁶, en comparant les écritures obtenues lors de ses études, distingue cinq groupes de dysgraphie qui peuvent se combiner. Chaque groupe est différencié par des caractéristiques spécifiques de l'écriture. Le premier groupe concerne la dysgraphie raide où l'écriture semble emprise de raideur et de tension. Cela se traduit par un tracé qui demande une forte pression tonique. L'écriture est inclinée à droite et très régulière de direction. Contrairement au deuxième groupe dit « mou » où le tracé est irrégulier et l'aspect paraît négligé. La trace est posée comme un « laisser aller » avec un relâchement, les lettres sont irrégulières et les lignes ondulent. Un troisième groupe rassemble les dysgraphies de type impulsives, le tracé manque de contrôle, les mouvements semblent précipités. La rapidité prend le dessus sur la précision, ainsi, la production est imprécise. L'organisation est négligée, les lignes sont projetées sans réelle structuration, ce qui donne un ensemble manquant de contrôle. Les dysgraphies maladroites forment le quatrième groupe, les formes sont lourdes, les proportions ne sont pas respectées. L'écriture est rythmée par de nombreuses retouches, le tracé est de mauvaise qualité. Enfin, le dernier groupe rassemble des écritures qui d'apparence semblent être de qualité. Néanmoins, si le graphisme est appliqué et la mise en page soignée, la lenteur est excessive et l'étude plus approfondit de cette écriture montre de légers tremblements. Dans ce tableau clinique c'est la lenteur extrême qui pénalise l'écriture, il s'agit du groupe des dysgraphies lentes et précises.

⁵⁵ Hamstra-Bletz, L. & Blot, A. 1990

⁵⁶ Ajuriaguerra, J. 1956-1989, p. 246

D'autres classifications reprennent ces caractéristiques de l'écriture et les organisent différemment. J-C Carric⁵⁷ dans le lexique du psychomotricien les classe en deux groupes.

La dysgraphie de type « motrice », qui est une atteinte motrice indépendamment du système symbolique. L'écriture est illisible, pourtant le mot est correctement conçu. Ces dysgraphies motrices sont associées à des lettres mal formées. Il existe deux atteintes différentes. Il peut s'agir, d'une maladresse qui se répercute sur « les formes, les proportions, le sens de l'orientation, la conduite et la tenue de l'instrument, l'organisation de la page ». Dans cette atteinte, les difficultés d'écriture semblent liées à une origine psychomotrice plus globale que ce soit d'ordre moteur, ou perceptif. Il peut également s'agir d'une atteinte liée à des problèmes émotionnels et affectifs. La dysgraphie motrice peut alors se traduire par une expression symptomatique comme des crampes.

La deuxième forme de dysgraphie est dite « sensorielle », ou linguistique. Elle est associée à des incorrections dans le choix des lettres ou des mots. L'enfant demeure incapable de s'exprimer par écrit, il n'associe pas les symboles (lettre, syllabe, mot) aux sons qu'ils représentent, il est donc incapable d'écrire sous dictée. Il est capable cependant de former des lettres en copie ou spontanément. Ce type de dysgraphie est lié à un retard psychomoteur associé à un retard du langage.

B-Les troubles associés

Le trouble graphique est en général un trouble associé à une autre symptomatologie. La capacité à écrire est issue du développement psychomoteur de l'enfant, incluant la motricité, la cognition et l'affectivité, il y a donc une multitude d'atteintes qui peuvent engendrer une difficulté à écrire. « L'écriture, moment significatif et transcription graphique du langage, dépend d'une part d'un apprentissage scolaire hiérarchisé, d'autre part de facteurs maturatifs individuels, enfin, de facteurs linguistiques, praxiques, psychosociaux qui, tous ensemble, président à sa réalisation fonctionnelle »⁵⁸.

1. Trouble des apprentissages

Les enfants présentant un trouble des apprentissages ont souvent une dysgraphie associée, de 30 à 67% des cas suivant les études. Les facteurs étiologiques responsables de la

⁵⁷ Carric, J-c. 1991, p. 53

⁵⁸ Ajuriaguerra J. et al 1956-1989

dysgraphie concernent à la fois, la motricité et son organisation, ses maladroitness, l'équilibre et la tonicité, ainsi que l'organisation spatiale qui se retrouve dans les dyspraxies. La dysgraphie est un trouble « dys » il s'agit d'un dysfonctionnement qui touche la praxie, l'écriture est une praxie complexe. Elle nécessite un apprentissage pour s'automatiser, il s'agit d'un geste en grande majorité dysfonctionnant chez les dyspraxiques, entraînant en général une dysgraphie. Dans les troubles des apprentissages, souvent il existe une comorbidité entre dysgraphie et dyslexie, les facteurs responsables des troubles sont alors les difficultés d'expression graphiques du langage oral⁵⁹ également associé à une dysorthographe.

2. Le trouble d'acquisition des coordinations (TAC)

Le trouble d'acquisition des coordinations présente une symptomatologie proche de la dyspraxie. Cependant il diffère de cette dernière car il n'évoque pas l'aspect développemental, il ne s'agit donc pas d'un trouble des apprentissages. Le trouble d'acquisition des coordinations se traduit par des difficultés motrices et engendrant des conséquences fonctionnelles sur l'autonomie de l'enfant. Il s'agit d'un trouble qui induit des retards dans les acquisitions du développement psychomoteur, même s'il n'est pas qualifié de trouble des apprentissages⁶⁰, ce trouble est parfois assimilé à la dyspraxie. Règne encore une grande confusion entre les syndromes issus de recherches étrangères et les classifications françaises. Ce qui est dit par toutes les théories traitant des troubles d'acquisitions des coordinations c'est qu'ils sont souvent associés à des difficultés d'écriture. Les syndromes se multiplient afin d'apporter une réponse aux multiples difficultés de l'enfant.

3. Le trouble déficitaire de l'attention (TDA/H)

Les enfants souffrant d'un trouble déficitaire de l'attention peuvent éprouver des difficultés à écrire. Le trouble peut amener un ralentissement ou une rapidité d'exécution néfaste pour la qualité de l'écriture, également un trouble déficitaire de l'attention qui désorganise l'écriture et qui touche la mémoire de travail pénalisant l'écriture. Les lettres sont souvent mal positionnées, inversées, illisibles, réside également une irrégularité dans les performances d'écritures⁶¹.

La dysgraphie est rarement isolée, elle peut être associée à des troubles et syndromes du développement psychomoteur, mais aussi être une réponse à des difficultés motrices, cognitive et affective, tant qu'il n'existe pas de déficit neurologique. La définition est vague et

⁵⁹ Albaret, J.-M. 1995

⁶⁰ Scialom, P. Giromini, F. et Albaret, A. 2013, p 258

⁶¹ Caramazza, A. 1997

les différentes origines sont parfois confuses car il s'agit souvent de cas par cas, et l'ensemble des domaines est souvent touché. Il est parfois difficile de savoir si c'est le trouble qui est la cause ou s'il n'est qu'une conséquence.

C- Echech scolaire, handicap et conséquences

1. Les exigences scolaires

L'enfant, avant l'école, a commencé son apprentissage. Dès la naissance, il a appris à découvrir le monde qui l'entoure, et son monde interne. La maturation des systèmes neuronaux liés au développement des capacités motrices et à la profusion des compétences cognitives vont permettre à l'enfant, âgé d'environ 6 ans, d'entrer dans l'apprentissage de l'écriture. Dans notre société, cet apprentissage se fait au cours préparatoire (CP).

Ecrire constitue le quotidien des enfants dans le milieu scolaire. Il s'agit d'un acte répété tout au long de la journée dans le cadre de leurs apprentissages. L'écriture est un acte complexe qui requière aussi certaines exigences. Tout d'abord il réside une attente calligraphique, les lettres doivent être correctement formées pour correspondre aux lettres types. La seconde est la lisibilité, le geste doit être contrôlé pour que l'écriture soit dans les bonnes proportions. Enfin la vitesse, l'acquisition de la vitesse d'écriture devient rapidement indispensable pour répondre aux attentes scolaires. Cependant ces exigences peuvent-être entravées par de nombreux troubles tels que, des difficultés de coordination, des pressions trop fortes, des crispations, un manque de régulation, des difficultés d'orthographe, de l'inattention, de la précipitation. Ainsi, les enfants présentant des difficultés altérant leurs capacités d'écriture sont dans l'incapacité d'écrire les leçons au complet, de noter leurs devoirs ou de finir des examens et cet écart se creuse au fur et à mesure de la montée des classes.

L'enfant est soumis aux exigences mais aussi à une certaine pression, dans la société il est attendu de lui qu'il « donne à l'écriture sa mélodie verbale et sa valeur de récit ordonné »⁶². L'écriture doit être belle, lisible et rapide, l'enfant doit s'adapter et jauger ces trois facteurs pour que son écriture soit satisfaisante pour les autres, en particulier les instituteurs et parents.

Lorsque l'écriture ne répond pas aux exigences scolaires, que devient l'enfant qui a des difficultés d'écriture ?

⁶² Ajuriaguerra, J. et al. 1956-1989

2. Difficulté, trouble et handicap de l'écriture

L'école ainsi que les autorités de santé semblent face à un vague problème : comment qualifier ces enfants hors normes ? Quel nom leur donner, dans quelle case les mettre et quelle conséquence cela engendre ? Souvent, le trouble « dys » spécifique des apprentissages permet de justifier les difficultés de ces enfants et d'obtenir des aides et aménagement. La question semble alors de définir la frontière entre la norme et le handicap⁶³. La zone de fragilité pose alors un diagnostic des difficultés. L'enfant peut donc être normal, avoir un trouble, un handicap ou une difficulté scolaire. Mais quels sont les conséquences de ces diagnostics ?

3. La souffrance du handicap

Les enfants atteints de dysgraphie, sont souvent considérés comme négligeant, les critiques peuvent-être redondantes et enfermer les enfants dans leurs problématiques. L'influence extérieure va alors leur renvoyer une mauvaise image d'eux. Leur construction psychique s'imprègne de ces dires externes et sont mémorisés dans le système limbique. Ce système est considéré comme le cerveau des émotions, c'est là que s'inscrit toute la vie psychique dès la naissance. Si l'environnement extérieur critique l'écriture, cela peut-être l'amorce d'une dévalorisation et l'enfant peut même ne plus vouloir écrire. L'enfant est capable de se faire souffrir lui-même en se culpabilisant.

De plus, la dysgraphie, peut-être issue de difficultés motrices ou cognitives qui entraînent également d'autres difficultés. L'enfant est donc sans cesse diminué dans ses apprentissages scolaires et dans ses activités quotidiennes. L'addition des difficultés amène à une sensation d'échec constant. L'enfant se sent « nul » et vit une vraie souffrance interne.

Enfin, la dysgraphie est souvent qu'une répercussion d'un trouble sous-jacent, qui peut-être d'ordre affectif, c'est alors la souffrance psychique qui est à l'origine de la mauvaise qualité d'écriture.

⁶³ Bergès-Bounes, M. et Forget, J-M. 2010, p. 11

- LE TRAVAIL DU PSYCHOMOTRICIEN :

A-Du vécu au représenté, quand la rééducation part du corps.

La motricité et les acquisitions antérieures inscrites dans le développement psychomoteur de l'enfant jouent un rôle primordial dans l'accès à l'écriture et sa qualité. Ci-dessous je retrace toutes les acquisitions perceptivo-motrice engagées dans la mise en place de l'écriture en abordant les perturbations qu'elles peuvent entraîner sur la vitesse et la qualité de production de l'écriture.

1. Déficiences visuo-motrice

La visuo-motricité qui fait partie de ces processus ainsi que le tonus, la posture, la dextérité manuelle et autres habiletés à la fois motrices et sensorielles à l'origine de perceptions. Ces habiletés sont annonciatrices des futures capacités pour l'écriture. Les enfants qui semblent déficitaires dans ces domaines peuvent être considérés à risque de développer des difficultés d'écriture. L'action d'éveil chez l'enfant en âge préscolaire peut permettre l'évaluation des capacités d'écriture. Ces résultats permettent aussi d'énoncer une origine possible des troubles de l'écriture. C'est donc l'acquisition déficitaire qui doit être traitée lors de thérapie et non le geste graphique. Si l'enfant présente un trouble de l'ordre de la dysgraphie ainsi qu'un déficit de coordination oculo-manuelle avec altération de la représentation spatiale, c'est d'abord la coordination visuo-motrice puis oculo-manuelle qu'il faut traiter, puis les représentations spatiales. Le trouble de l'écriture peut n'être qu'un symptôme visible d'un trouble moteur plus profond.

2. Trouble du schéma corporel

La structuration du schéma corporel est également une perception indispensable afin d'accéder aux représentations à l'origine même du graphisme. Chez certains patients, la construction du schéma corporel est délétère, il peut exister une immaturité, un handicap physique, ou un trouble affectif entraînant des troubles du schéma corporel. Les enfants présentent des difficultés de représentation. Les exercices graphiques proposés en théorie peuvent alors s'appuyer sur la représentation du corps, d'abord en axant sur l'expérimentation d'un vécu corporel avant de passer aux représentations.

3. Trouble de la latéralité

L'écriture est sous-tendue par l'adoption d'une latéralité fixe et efficiente tant sur le plan corporel que spatial. Lorsque la latéralité est troublée, elle peut être à l'origine de troubles tel que la dyslexie. En effet, dans ce trouble l'enfant est mal latéralisé. Certains enfants présentent ce qui est communément appelé une latéralité « contrariée », il existe une différence entre la latéralité innée, neurologique et la dominance latérale dans l'usage quotidien. La latéralité peut poser défaut dans l'écriture lorsqu'elle est « croisée », l'œil dominant et la main qui trace ont alors une latéralité opposée. Ce croisement insite à une posture différente qui peut-être gênante ou ralentir le mouvement de translation entre le modèle et la feuille. La latéralité peut également avoir des répercussions sur la motricité fine et les praxies. La latéralité a un facteur inné, d'ordre neurologique avec une préférence qui apparaît vers trois ans puis devient fixe vers 6 ans. Cependant, elle peut aussi être travaillée et renforcée, notamment dans la distinction droite/gauche dans différents référentielles.

4. Dextérité manuelle

La dextérité manuelle permet la tenue de l'outil scripteur, la préhension. Il s'agit d'une habileté perceptivo-motrice. La majorité des enfants présentant des difficultés d'écriture seraient également dans les zones de troubles ou de fragilités aux épreuves de motricités fines. A l'inverse, les enfants dont l'écriture est de bonne qualité auraient des résultats dans la moyenne de leur classe d'âge⁶⁴. Il existe un lien réel entre dextérité manuelle et écriture. La dextérité manuelle est de l'ordre de la motricité fine, celle-ci lorsqu'elle est atteinte, aurait des répercussions sur la qualité d'écriture. Il s'agit de la dextérité digitale qui serait donc un signal prédicteur d'un risque de difficultés lors de l'apprentissage de l'écriture. La précision digitale est l'aptitude à produire des actions de translation d'objet dans la main, comme un stylo, permettant l'inscription graphique. La qualité et la vitesse de l'écriture peuvent être entravées par une mauvaise maîtrise manuelle et digitale.

5. Tonus

L'écriture est faite de mouvements scripteurs, ceux-ci doivent être exécutés dans un équilibre de tension. Pour écrire, il est indispensable d'avoir une bonne régulation tonique. Les muscles travaillent en synergie, l'action musculaire doit trouver un contrôle entre l'action de l'antagoniste et de l'agoniste. Si le rétrocontrôle est malmené, le mouvement graphique fin qu'impose l'écriture engendre des crispations. Une hypertonie ou plus rarement une

⁶⁴ Smits-Engelsman & al, 2001

hypotonie ne permettent pas le maintien d'un niveau de tonus adapté pour une bonne qualité graphique. Ce niveau de tonus doit être économique. Un effort trop important faisant apparaître de la fatigue et des douleurs. L'état de tension du membre scripteur permet d'adapter la pression de l'outil scripteur sur la feuille. Si le niveau de tonus est élevé, la pression sera excessive pouvant entraîner des douleurs. Lorsque le trouble de l'écriture apparaît être un symptôme d'un trouble tonique, c'est donc le tonus qu'il faut travailler. Il s'agit alors de détendre la musculature au niveau de l'épaule et d'amener à une plus grande souplesse au niveau des doigts et du poignet.⁶⁵

6. Posture inadaptée

La perception de la position de son corps dans l'espace et des positions respectives de ses membres, grâce aux données kinesthésiques, se nomme la proprioception. Cette notion est fondamentale pour acquérir une bonne qualité d'écriture. En effet, elle permet de passer du contrôle visuel au contrôle kinesthésique et d'effectuer une régulation de son tonus postural et gestuel. L'évolution génétique de la position se fait grâce à l'amélioration du tonus et de la statique, et aussi grâce à l'apprentissage et à l'expérience. Une amélioration de l'attitude générale et une diminution des appuis avec redressement progressif de la tête et du tronc, qui supprime petit à petit l'appui contre la table, diminution de l'appui au niveau de l'avant-bras et du poignet. La posture acquiert une certaine stabilité du tronc et des différents segments du membre scripteur en même temps qu'un assouplissement progressif des articulations (épaule, poignet, doigts).

7. Coordinations

L'écriture est un enchaînement de mouvements issus d'actions coordonnées de plusieurs articulations, l'épaule, le coude, le poignet et les doigts. L'écriture est formée par deux types de mouvements coordonnés.

Un premier mouvement d'inscription digital rend possible la production du tracé des lettres. Il s'agit de l'aspect calligraphique de l'écriture. Celui-ci dépend de l'action coordonnée du pouce, de l'index et du majeur permettant une prise adaptée, pour tenir l'outil scripteur ainsi que les mouvements fluides du poignet. Le mouvement d'inscription est douloureux chez certains patients qui souffrent de crispation de la main. Ces douleurs entraînent un amoindrissement des mouvements digitaux, qui sont alors compensés par des

⁶⁵ Ajuriaguerra, J. et al. 1956-1989, p.136

mouvements plus intenses du poignet. Les coordinations utilisées dans les mouvements d'inscription peuvent être travaillées en thérapie psychomotrice, le travail graphique sera alors axé sur les mouvements distaux, avec une détente du bras et une plus grande maîtrise des mouvements des doigts, pianotage et motricité fine.

Le second mouvement pour la formation de l'écriture est la progression cursive. Cette progression est permise par des contractions et détentes des muscles du bras et de l'épaule. L'enfant, au début de son apprentissage, use d'un mouvement discontinu en déplaçant l'ensemble de son bras vers la droite. Les mouvements du bras sont parfois peu dissociés, l'enfant va alors compenser ce manque d'aisance du membre scripteur par un déplacement global du coude et l'épaule, engageant même l'ensemble du corps. En avançant dans l'apprentissage l'enfant parvient à dissocier les articulations et mobilise alors uniquement son bras dans des mouvements fins. Cependant, certains dysgraphiques ne parviennent pas à cette dissociation. L'écriture n'est alors pas économique, elle demande un effort et fatigue le patient. Les coordinations des mouvements de progression peuvent être travaillées en thérapie psychomotrice, avec des exercices de dissociation segmentaire.

Les coordinations réalisées par les doigts, le poignet, le coude, et l'épaule permettent le mouvement de la main, de l'avant-bras et du bras. Ces mouvements doivent être coordonnés permettant ainsi une écriture fine, dénuée de tension et pouvant s'inscrire en suivant une ligne.

La graphomotricité se construit en s'inscrivant dans le développement psychomoteur. L'écriture déficiente est un symptôme visible d'une difficulté dans l'acquisition d'un domaine moteur, psychique ou cognitif. En psychomotricité le travail moteur va donc permettre de reprendre des notions antérieures pour les revivre et permettre ainsi de les encoder. En effet, les atteintes qui donnent lieu à un trouble de l'écriture sont nombreuses, atteintes : perceptives et motrices, l'espace, le temps, l'espace, la pression tonique... L'écriture est perturbée par des anomalies du tonus, hypertonie, hypotonie ou dystonie. La posture qui peut être inadéquate, entraînant également un effet délétère sur la préhension et le placement du membre scripteur. Enfin, la dextérité manuelle déficiente entraîne des difficultés du contrôle des muscles de la main.

B- Une thérapie psychomotrice qui soutient le développement affectif dans les troubles graphiques

1. Atteinte affective, quelle conséquence ?

L'aspect psychologique est corrélé aux syndromes graphiques. Il peut en être l'origine ou la conséquence. Ajuriaguerra a mis au point une étude afin de percevoir l'association entre le psychologique et les troubles graphiques.⁶⁶

« Dans l'écriture manuscrite, le langage retourne au corps par la main qui trace »⁶⁷. La qualité du geste graphique dépend donc du développement psychomoteur global de l'enfant tant sur le plan praxique, que cognitif et affectif. Le graphisme se construit ainsi également sous l'influence de la vie psychique. Les psychanalystes ont mis en avant la nécessité d'une solide base narcissique. Elle permet à tout être d'avoir une estime de soi permettant d'inscrire une trace de soi sans avoir peur du jugement. En particulier pour les enfants dans l'apprentissage, si leur confiance en leurs capacités est déficiente, il y a un risque qu'il souffre d'angoisse de performance avec la peur des critiques de l'adulte, notamment de ses parents et de l'école. Le sentiment d'estime de soi est permis par une base narcissique suffisante due aux expériences de réussite. L'enfant, dans ses expériences, subit des échecs. Si l'expérience est valorisée malgré l'échec, résidera en mémoire le jugement positif. L'enfant pourra s'appuyer sur cette expérience pour prendre confiance. A l'inverse, s'il sent un jugement négatif, il peut s'enfermer dans un mode de pensée dévalorisant. Ce mode de pensée peut provoquer un refus, ou un déplaisir dans le graphisme et handicaper l'enfant dans ses apprentissages.

2. Un accompagnement en relaxation pour soigner l'écriture.

Les troubles de l'écriture peuvent avoir une étiologie liée à une déficience affective, de plus, ces troubles entraînent également souvent des répercussions sur le moral. Quelle est donc la place de la relaxation dans les thérapies psychomotrices visant à l'accompagnement vers une atténuation des différents troubles graphiques ?

Les psychomotriciens usent de méthodes de relaxation. Il s'agit d'une médiation inscrite dans le décret de compétence de la profession. Les psychomotriciens sont habilités à

⁶⁶ Ajuriaguerra, J. et al. 1956-1989, p. 274

⁶⁷ Pasquier-Grall, M-A. 2009, p.23

accomplir des actes de « rééducation des troubles de développement psychomoteur ou des désordres psychomoteurs suivants au moyen de techniques de relaxation »⁶⁸. La relaxation dans les troubles de la graphomotricité permet de développer la régulation tonique. Il s'agit d'un outil de détente générale. La relaxation est indiquée chez les enfants souffrant de troubles graphiques, néanmoins, sa mise en place, notamment avec l'enfant, doit être progressive.

Il existe une multitude de méthodes de relaxation, je choisis d'exposer quatre d'entre elles qui me semblent indiquées aux enfants avec des adaptations possibles et que j'ai observé lors de ma pratique auprès d'enfants. Le protocole de la méthode n'est pas appliqué à la lettre. La méthode est une base sur laquelle le thérapeute s'appuie en fonction de l'enfant, de l'objectif, mais aussi de ses demandes et préférences. Lors de séances de relaxation, l'enfant doit être actif dans la prise en charge afin de se laisser aller à la détente, et de retrouver cette sensation d'apaisement dans son environnement.

La relaxation peut déjà être proposée pour les plus jeunes enfants en âge préscolaire (avant l'entrée en CP). Le thérapeute, pour ces enfants, peut s'appuyer sur la méthode de relaxation adaptée aux enfants de Bergès. Le protocole initial décompose les séances qui sont hebdomadaires de relaxation en plusieurs phases qui se déroulent durant un minimum de six mois et qui peuvent se poursuivre jusqu'à un an. Dans la première phase appelée concentration mentale, le thérapeute amène l'enfant à se souvenir de moments calmes, puis lui demande de choisir trois cartes postales qui représentent pour lui l'état calme. Ensuite, le thérapeute, touche différentes parties du corps de l'enfant en les nommant, il s'agit de la phase de rappel. Succède à ces touchers, une phase de détente neuromusculaire rythmée par la mobilisation passive des segments corporels précédemment touchés et nommés. Enfin, lorsque l'enfant parvient à accéder à la détente, le thérapeute peut formuler des indications décrivant des éprouvés en intégrant de l'imaginaire qu'il suggère à l'enfant. Cette dernière étape se nomme la phase de suggestion. Le psychomotricien peut utiliser toutes les phases, en pratiques les plus utilisés semble être les différentes étapes de touchers, et de mobilisations, c'est deux étapes reprennent les somatognosies, permettant l'intégration du schéma corporel, et la conscience du corps.

Pour ces jeunes enfants, il peut également être préconisé la méthode « activo-passive » de Wintrebert. Il s'agit d'une méthode de contact, le thérapeute et toujours en contact avec l'enfant, ce qui peut aider à apaiser ce dernier qui ne se sent pas seul. La méthode impose un

⁶⁸ Décret de compétence : https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000693097, consulté le 18/01/2016

an de suivi avec une séance par semaine. Le protocole est également une succession de phases. La première est une observation, puis l'étape de la « régulation du tonus par les mouvements passifs ». Ensuite la « phase d'immobilité » où le thérapeute touche les différentes parties du corps. Il accompagne la détente par des inductions verbales. L'enfant dans la troisième phase fait des mobilisations cette fois actives. Enfin, la dernière phase de « réadaptation des mouvements » consiste à associer les mouvements de relaxation avec des activités de la vie quotidienne. L'enfant d'âge préscolaire ne suit pas le déroulement exact de ces différentes méthodes, elles peuvent être adaptées par le thérapeute en fonction des possibilités de détente du patient. Le psychomotricien doit accompagner l'enfant vers la détente, l'enfant a souvent des difficultés à exprimer ses ressentis, c'est donc au thérapeute de percevoir ce qui sera adapté au patient. Des représentations, par des modelages et des dessins, pourront aider les enfants à communiquer un vécu interne.

La relaxation progressive de Jacobson, peut être proposée suite à une initiation vers la relaxation. La première étape de cette relaxation peut ainsi être abordée en psychomotricité auprès d'enfants. Il s'agit de la relaxation dite « générale » elle est faite de temps de repos et de temps de contraction musculaire. L'enfant doit connaître les différentes parties à contracter. Le dernier temps de repos de 30 min sans aucune indication peut être très difficile pour les enfants, c'est donc une méthode à adapter. Le psychomotricien, peut indiquer des membres à contracter, et à relâcher, en raccourcissant les temps de repos. Les enfants peuvent grâce à cette méthode sentir des sensations de tension et de détente dans tous leur corps.

Enfin, lorsque l'enfant est plus âgé, il peut lui être proposé une relaxation adaptée du training autogène de Schultz. Il s'agit d'une méthode inspirée de l'hypnose. Elle est composée de deux cycles mais seul le premier cycle peut être envisagé en psychomotricité avec les enfants. Le thérapeute va suggérer des expériences de pesanteur, de chaleur, de contrôle (cœur, respiration, abdomen), de fraîcheur du front.⁶⁹

L'ensemble de ces méthodes doit être discuté avec les enfants, ce qu'ils apprécient ou non, et à chaque fin de relaxation, même s'il s'agit d'adaptation un temps de reprise est indispensable. L'enfant sort de l'état de relaxation par des mobilisations actives, étirements...

Les enfants peuvent émettre des réticences à la relaxation. Le fait d'être allongé, sans bouger, les yeux fermés peut être vécu comme anxiogène. Cependant, la relaxation n'est pas à

⁶⁹ Cours Méthodes de relaxation, UPMC : <http://www.chups.jussieu.fr/polysPSM/psychomot/relaxation1/POLY.Chp.1.html#ID-2>, consulté le 28/03/2016

bannir, elle peut être adaptée à chaque patient en fonction de ses souhaits. Les activités de détente peuvent être raccourcies, être pratiquées avec les yeux ouverts, les enfants peuvent être assis confortablement, sans tension ou debout pour de la relaxation dynamique. Les psychomotriciens peuvent pratiquer des techniques d'approche corporelle comme le toucher thérapeutique, afin d'amener la détente par un contact avec l'enfant. Ce contact peut-être direct par mobilisations passives ou indirect avec l'intermédiaire d'un outil, balle, tissus ...

L'objectif, au-delà de, la méthode employée est d'amener l'enfant à prendre conscience de l'état de détente, puis de l'accompagner pour qu'il trouve lui-même l'accès à cet état. La relaxation permet également d'agir sur les troubles du comportement et les troubles tonico-émotionnels qui peuvent être associés aux difficultés graphomotrices. Mais également, accompagner à la prise de conscience du schéma corporel, des articulations notamment du membre supérieur mis en jeu dans l'acte graphique, de la respiration qui permet la détente et qui peut être à l'origine d'une posture inadaptée et de difficultés de la régulation tonique.

III- Synthèse

Cette seconde partie traite des troubles graphomoteurs, je l'introduis par une partie clinique. J'ai appris à connaître les enfants dans la relation sans connaître leurs troubles, j'ai perçu leurs difficultés par mes observations. J'émet des hypothèses, et par un enrichissement théorique je comprends mieux qu'elles sont les conséquences de leurs troubles. Les recherches théorique m'ont permis de constater la difficulté à définir la dysgraphie. Je me suis penché sur les théories autour du trouble graphomoteur pour en comprendre les liens avec le développement global et percevoir l'ensemble des problématiques de ces enfants qui ont souvent d'autres troubles associés. De plus, la qualité de l'écriture est défini par les normes scolaires et familiales, la dysgraphie a donc différents degrés mais tout enfant ayant un décalage avec cette attente est en difficulté dans les apprentissages même si il n'est pas dans un trouble diagnostiqué.

La dysgraphie semble être un trouble varié, il n'existe pas de symptomatologie unique et fréquemment d'autres troubles lui sont associés. L'acquisition graphique comme je l'avais annoncé dans la première partie demande d'acquérir de nombreux apprentissages et étapes de développement, chacun de ces éléments s'il est déficitaire peut engendrer une dysgraphie.

L'écriture est un apprentissage permis par les acquisitions développementales antérieures, le psychomotricien peut revisiter ces étapes permettant à l'enfant de combler les lacunes et retards de développement. Les prérequis indispensables à la mise en place de l'écriture sont ainsi découverts par une approche corporelle. Le psychomotricien amène également des outils ludiques autour de jeu pour améliorer les capacités cognitives de l'enfant. Il peut également user d'activités de détente pour amener un enfant à reprendre confiance en lui pour favoriser son apprentissage. Enfin, lors de troubles affectifs à l'origine du manque d'aisance dans l'expression écrite, un suivi autour de la relaxation est mis en place, l'affect peut être la cause directe du trouble. Le psychomotricien doit donc adapter sa prise en charge en fonction du patient, de ses capacités, de l'origine de l'expression du symptôme. La prise en charge psychomotrice lie les différents abords indispensables pour écrire : l'action, la réflexion et l'émotion.

PARTIE 4 : DISCUSSION, DU DEVELOPPEMENT
ORDINAIRE AU TROUBLE GRAPHIQUE

Au travers de mes recherches effectuées pour mon mémoire, je souhaite montrer que la construction ordinaire de la mise en place du graphisme est une base à connaître afin de mieux percevoir quelles peuvent en être les difficultés. L'individu en difficulté dans une étape du développement, s'appuie sur une construction différente. Je souhaite ainsi exposer la pertinence du psychomotricien dans l'accompagnement de la graphomotricité, dans sa mise en place et lors d'altération de celle-ci. Je souhaite également discuter de la pression scolaire, qui semble à l'origine de nombreuses consultations.

A- Tout se joue-t-il avant l'âge de 6 ans ? Le psychomotricien intervenant dans l'éveil des jeunes enfants

« Tout se joue avant six ans », ouvrage du psychologue F. Dodson annonce cette formule controversée⁷⁰. Les cinq premières années de la vie de l'individu seraient marquées par le passage de mêmes stades de développement pour chaque enfant. C'est à cet âge que se développeraient les acquisitions fondamentales du développement de l'enfant, avec notamment la marche, le langage, la socialisation, la conscience de soi, et la relation à l'autre. L'enfant va se construire en fonction des stimulations motrices et intellectuelles qu'il reçoit à ce moment clef de son développement. Il insiste également sur l'importance des premières relations affectives qui pourront laisser une marque indélébile dans les futures relations adultes. L'enfant, dans ses premières années, de vie doit mûrir dans un environnement affectif favorable.

Cependant, il ne prétend pas que le développement s'arrête à l'âge de 6 ans, ni que l'ensemble de la construction de l'être humain est déterminée par le développement de la petite enfance. L'individu se construit tout au long de sa vie. Le processus permettant la construction de chacun est unique et dépend des apprentissages intériorisés tout au long de sa vie. L'enfant grandit en intégrant différentes étapes développementales nécessaires à la structure de sa personnalité, de ses capacités de raisonnement, d'habileté motrice... par l'influence d'expérimentation, et de stimulation, il découvre le monde qui l'entoure. Les événements, heureux ou douloureux, les identifications, les crises, les rencontres, les amours, les expériences spirituelles, la réflexion intellectuelle façonnent notre être tout au long des années. Cependant, la période de l'enfance, notamment avant 6 ans, est dictée par de

⁷⁰ Dodson, F. 2013

nombreuses étapes de maturation et de développement. Si elles ne sont pas intégrées, tout n'est pas définitif, l'enfant peut encore mûrir. Cependant, la suite des apprentissages ne s'appuyant que sur les prérequis utiles aux attentes scolaires, certains enfants peuvent se retrouver en difficulté de par leur mauvaise intégration d'acquisitions avant 6 ans.

Les relations affectives dans les premières années, peuvent laisser une empreinte indélébile qui influencera les relations adultes. Les psychanalystes ont mis en évidence le lien entre l'appareil psychique et les stades de développement. Ils évoquent différents stades qui intègrent la vie émotionnelle dans les étapes du développement psychomoteur. Le narcissisme primaire, l'angoisse du 8ème mois, stade anal, stade phallique, le complexe d'oedipe, le stade du miroir sont des stades par lesquels passe l'enfant afin de se construire psychiquement. Ces étapes font parties du développement de l'enfant dans la petite enfance et doivent être acquises afin qu'il puisse se construire en ayant conscience et confiance en soi.

Dans le cas de l'apprentissage de l'écriture, les enfants construisent inconsciemment des prérequis à cet apprentissage en faisant des expériences ainsi que par la maturation neurologique. Afin de développer l'activité graphique, l'enfant doit d'abord intégrer des compétences perceptivo-motrices, cognitives et affectives. Si tout ne se joue pas avant 6 ans, il reste indéniable qu'à cette période un grand nombre d'acquisitions se mettent en place et que l'enfant peut rencontrer des difficultés dans ces acquisitions. Les difficultés peuvent se répercuter plus tard sur les apprentissages scolaires.

La présence de groupe d'éveil pour les jeunes enfants avant 6 ans paraît donc pertinente. Les enfants par l'exploration, la maturation et l'accompagnement sécurisant peuvent grandir sous un regard bienveillant, le psychomotricien pourra amener à estomper certaines difficultés et à identifier des difficultés précoces. Il semble en effet préférable de prévenir les difficultés dans un cadre d'éveil et de prévention limitant le risque de laisser s'installer des difficultés qu'il faudra alors traiter en thérapie lorsque l'enfant sera dans les apprentissages scolaires. La psychomotricité qui se développe en crèche a également une place à prendre en école maternelle. La petite enfance est une période clef dans la suite des apprentissages, l'enfant prend part à de multiples expériences, il se construit. Il ne s'agit pas d'une période de latence dans l'attente de l'entrée dans l'apprentissage mais d'une explosion de premières découvertes indispensables aux futurs apprentissages.

B- Les premiers apprentissages scolaires, une base permettant la réussite scolaire ? Le psychomotricien en cabinet libéral

« L'entrée à la "grande école", au CP, est pour la plupart des enfants un moment important, plus ou moins angoissant : ils vont apprendre à lire, à écrire, à compter, ce qui pour le plus grand nombre d'entre eux, se fera sans trop de difficulté. »⁷¹ Les enfants entre dans les apprentissages de bases, et pour certains, ceux-ci vont être malmenés, l'enfant en difficulté dans ces apprentissages de base risque d'être en échec tout au long de sa scolarité. En effet, si l'enfant n'arrive pas à écrire, ou écrit « mal », il sera sanctionné pour cette mauvaise écriture toute sa scolarité. L'enfant devra continuer ses apprentissages en sachant d'avance qu'il sera en difficulté pour finir des contrôles, pour noter les leçons ... ce qui peut le dégoûter de l'école, et donc amener à un échec dans tous les domaines. La peur de l'échec entraîne une dévalorisation de soi, et peut aller jusqu'au refus d'essayer, car l'enfant est convaincu d'échouer.

Le psychomotricien est souvent confronté aux troubles des apprentissages, en institution et en libéral. Dans le cas de consultation pour des difficultés scolaires, il doit pouvoir travailler conjointement avec l'école et la famille. Dans mon expérience de stage en cabinet libéral, j'ai constaté la richesse qu'apporte le travail pluridisciplinaire en relation avec l'école. Des réunions éducatives peuvent être mises en place, rassemblant le personnel scolaire, la famille et l'ensemble des professionnels qui accompagnent l'enfant. L'objectif est de rendre compte des difficultés mais aussi des capacités de l'enfant. Les pistes d'aménagements peuvent être discutées ensemble afin d'amener l'enfant à progresser pour qu'il puisse suivre au mieux sa scolarité.

Les familles, lorsqu'elles consultent, sont souvent en attente de résultats scolaires, souvent les enfants sont en vraie souffrance à l'école et les parents sont démunis. Les familles ont une grande place dans la prise en charge de leur enfant. Le psychomotricien doit travailler avec elles et expliquer les objectifs car les parents peuvent avoir du mal à comprendre les liens entre les activités qui sont proposées aux enfants et l'effet dans les performances scolaires. Suite au bilan, le projet thérapeutique peut être détaillé afin d'expliquer les objectifs de la thérapie psychomotrice qui va pallier aux difficultés scolaires des enfants. Il est important qu'il se noue une relation de confiance avec les patients et leurs familles. Le psychomotricien peut aussi avoir un rôle de soutien pour les familles. Il peut être un appui

⁷¹ Bergès-Bounes, M. et Forget, J-M. 2010, p. 209

pour répondre aux interrogations des parents sur les troubles de leur enfant mais aussi dans l'accompagnement pour les questions administratives.

C- Le développement psychomoteur dans la graphomotricité

La psychomotricité, lors de troubles graphiques ne propose pas qu'une simple rééducation instrumentale, mais s'élabore autour d'un projet thérapeutique incluant un vécu corporel, des jeux ludiques, et une dimension relationnelle essentielle dans l'accompagnement des patients dysgraphiques. Le trouble graphique peut n'être que l'expression d'un trouble psychique ou un symptôme visible d'une altération dans le fonctionnement du développement psychomoteur. Il peut également s'agir d'un symptôme dû à un trouble associé. L'accompagnement de troubles graphiques ne peut donc pas être une simple rééducation graphique imposant aux patients de faire des lignes d'écriture.

Le psychomotricien doit déjà chercher l'étiologie du trouble, par le biais de bilan psychomoteur appuyé par son observation du patient. Il ne s'agit pas de traiter l'écriture qui n'est que le symptôme, mais d'atténuer l'ensemble des difficultés dans lesquelles le symptôme est inclus. Ceci permet ensuite l'amélioration de l'écriture. « Améliorer une mauvaise écriture c'est aussi modifier le comportement de l'enfant face à ses difficultés ».⁷²

En thérapie psychomotrice, la prise en charge lors de trouble graphique doit-être axée dans un premier temps sur l'ensemble des prérequis de l'écriture. A moins que l'étiologie marque une atteinte précise comme dans le cas de Mathieu souffrant d'une affection émotionnelle se répercutant sur l'écriture (présenté dans la partie II, clinique, de ce mémoire).

Les compétences acquises dans le développement psychomoteur doivent être revisitées, cela permet l'intégration de nouvelles capacités qui n'étaient pas acquises et qui pouvaient être à l'origine des perturbations de l'écriture. La thérapie psychomotrice dans les troubles dysgraphiques s'axe autour des acquisitions antérieures issues du développement psychomoteur. La psychomotricité permet un abord global, avec un accompagnement ludique thérapeutique. La prise en charge s'appuie sur le vécu corporel permettant le travail des fonctions perceptivo-motrice. Lors de mon stage en cabinet libéral de psychomotricité, je

⁷² Joly, F et Labes, G. 2009, p.145

me suis aperçu de l'importance du travail au départ global dans l'accompagnement des enfants en difficultés scolaires.

Les fonctions cognitives prennent également une place importante dans l'élaboration de l'écriture. En psychomotricité les fonctions exécutives peuvent être abordées par le biais de jeux de logiques. Le trouble exécutif est cependant rarement isolé, il peut avoir des conséquences sur d'autres domaines engendrant des troubles de la mémoire, ou des troubles attentionnels. Le travail en thérapie psychomotrice ne peut donc avoir qu'un unique objectif. Le psychomotricien fait le lien entre les connaissances, les savoirs, et les savoir-faire. Il élabore des jeux corporels, et de réflexions, pouvant également être mêlés.

L'accompagnement a toujours objectif d'amener l'enfant à grandir en se faisant confiance. Cette confiance en lui sera au cœur de sa réussite dans les apprentissages. L'aspect affectif est induit par étayage avec une parole valorisante et une contenance. Les enfants retrouvent un plaisir du corps, le jeu leur permet de se détacher du scolaire. La psychomotricité propose un accompagnement par l'amusement et le plaisir, afin de reprendre confiance en soi. Il existe aussi la mise en place de médiation autour d'activités de détente et de relaxation lorsque le trouble n'est que le miroir d'une affection émotionnelle.

Le psychomotricien peut amener l'enfant à améliorer son écriture en ayant un accompagnement sur les plans moteurs, cognitifs et affectifs et en adaptant sa prise en charge en fonction du patient. Selon moi, il ne peut pas exister de méthode unique adaptable à tous les enfants tant l'origine du trouble peut être variée.

D- Le terme de rééducation

La rééducation des troubles psychomoteurs tente d'estomper les troubles. Dans la perspective d'améliorer les possibilités de l'enfant afin qu'il puisse être adapté pour l'apprentissage scolaire. Il s'agit en effet de répondre aux attentes de l'école et des familles. Cependant, la rééducation doit également s'inscrire dans une relation permettant de trouver l'équilibre dans lequel l'enfant pourra s'épanouir. La rééducation ne peut pas être une simple reprise d'exercices de copie de lignes scolaires.

Mais quelle est le sens du terme « rééducation » dans ce contexte ?

La rééducation psychomotrice s'adresse aux enfants présentant un développement avec un léger retard et aux enfants éprouvant des difficultés dans certains apprentissages scolaires sans pour autant avoir de déficience mentale. « Cette rééducation tend à amener l'individu au stade d'équilibre et d'harmonie où ses facultés, et plus particulièrement son intelligence, s'épanouissent et deviennent efficaces ». ⁷³

La rééducation, dans le sens courant est l' « action de rétablir l'usage normal d'une fonction, d'un membre ou d'un organe après une blessure ou une affection, ou chez un sujet qui souffre d'une déficience ou d'une infirmité. Il existe ainsi des rééducations musculaire, psychique, psychologique, psychomotrice. » ⁷⁴ Cette définition ne semble pas convenir dans les cas de difficultés ou de troubles de la graphomotricité. L'enfant n'ayant jamais eu la capacité d'écrire sans un déficit.

Il existe d'autres sens qui justifient l'emploi de rééducation en graphomotricité. La rééducation peut être définie comme l' « éducation de mouvements ou de techniques que le sujet n'avait pas appris antérieurement ».

Le terme de rééducation psychomotrice peut être défini comme l'éducation visant à rétablir l'usage d'une fonction psychomotrice altérée alors qu'elle avait été acquise ou à améliorer une acquisition psychomotrice du développement qui s'est mal intégrée. Ce deuxième cas pourrait correspondre aux rééducations de l'écriture.

Le terme de rééducation me pose question. Lorsqu'en 1961 le diplôme de rééducateur en Psychomotricité est créé, il s'agit surtout de rééducation psychomotrice, qui est déjà mise en place chez des enfants en difficulté scolaire. Néanmoins la seule rééducation motrice ne prend pas en compte les troubles d'ordre psychique. Le diplôme évolue et devient le diplôme d'Etat de psychorééducateur en 1974. La psychomotricité a continué de se développer notamment avec Julian de Ajuriaguerra et Gisèle B. Soubiran. L'avancée des neurosciences et de la psychologie, ont permis de comprendre le lien entre les affects et la motricité. Le terme de psychomotricien voit le jour en 1985 insistant sur le lien indissociable entre corps et psyché.

⁷³ Soubiran, et G. Mazo, P. 1974

⁷⁴ Définition rééducation : <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/r%C3%A9%C3%A9ducation>, consulté le 03/04/2016

Dans mon mémoire afin d'insister sur cette identité je préfère employer le mot accompagnement à celui de rééducation.

« Accompagner quelqu'un, c'est se placer, ni devant, ni derrière, ni à sa place. C'est être à côté ».

Joseph Templier

L'accompagnement est selon moi un soutien. Le thérapeute accompagne son patient sans avoir pour seul objectif une remise dans la norme. Le patient ne doit pas être qu'un sujet à normaliser, par rapport à des attentes venues de l'environnement sociétal, scolaire ou familial. L'accompagnement doit être là pour guider, en tenant compte des attentes du sujet lui-même.

E- Discussion sur la distinction entre l'attente scolaire et les vrais difficultés et troubles.

Avant 6 ans :

L'enfant débute normalement l'apprentissage de l'écriture à proprement parlé vers l'âge de 6 ans. Cependant, il peut déjà rencontrer des difficultés lors de la période préparatoire aux futurs apprentissages. Les difficultés graphiques sont des signes visibles qui peuvent traduire une multitude de troubles et également prévenir une future dysgraphie. Il semble important de considérer les premières difficultés annonciatrices.

Dans les cas où l'enfant présente des troubles spécifiques de l'organisation psychomotrice ou une immaturité psychomotrice globale à l'origine de ses difficultés graphiques, il est pertinent de proposer un éveil autour des prérequis du graphisme. La stimulation psychomotrice peut permettre l'exploration en laissant la maturation évoluer. L'éveil psychomoteur permet aux enfants d'expérimenter les capacités qu'offre leur corps. Ainsi, ils prennent confiance en leurs capacités et peuvent évoluer à leur rythme.

Certains enfants sont amenés à consulter des professionnels pour des troubles du graphisme avant l'âge de 6 ans. Plus l'enfant est jeune, plus il semble difficile d'apporter un diagnostic lors de perturbations de l'acte graphique. L'enfant est encore dans une phase de maturation neurologique. L'enfant a besoin de temps et doit aussi évoluer seul, sans que la pression environnante l'inhibe dans ses apprentissages.

De plus, dans certaines écoles maternelles, un niveau de graphisme supérieur au niveau de développement normal de l'enfant peut être attendu. L'écriture est une discipline exigeante, elle peut être entravée lors de trop fortes pressions. Certaines familles dans le souhait que leur enfant face tout plus tôt, plus vite et mieux, peuvent perturber la qualité de l'écriture. Ce constat rappelle qu'il n'est pas souhaitable d'étiqueter l'enfant avec un diagnostic ou un pronostic trop tôt. Le risque étant de fixer la difficulté de l'enfant, excusant alors toutes ces difficultés, alors que l'enfant aurait encore pu évoluer. Cependant, les angoisses des familles, de l'école, ou de l'enfant lui-même ne sont pas à banaliser, l'enfant avant son entrée dans l'apprentissage peut être accompagné par des stimulations et des éveils psychomoteurs lui permettant de bien mener les prérequis dont il aura besoin plus tard pour les apprentissages scolaires.

Après 6 ans :

Les exigences scolaires s'accroissent à l'entrée à l'école élémentaire, intégrant alors la notion de performance dans les apprentissages qui guideront tout le parcours scolaire des enfants. A partir de 6 ans et ce jusqu'à la fin de leurs études, les enfants vont se confronter à un devoir de performance afin de mener à bien les différents apprentissages. Ils devront également toujours être conformes à la norme attendue. De nombreuses familles affectées par les difficultés scolaires de leur enfant, consultent des professionnels en espérant leur trouver de l'aide. L'échec scolaire est l'un des motifs les plus courants de consultation en cabinet libéral de psychomotricité.

Les psychomotriciens doivent alors trouver un équilibre afin d'obtenir des progrès satisfaisants rapidement, sans pour autant perdre le rythme de l'enfant et la relation thérapeutique indispensable à l'épanouissement et aux progrès de celui-ci. Le psychomotricien doit, en effet, répondre aux attentes des familles et permettre à l'enfant de poursuivre les apprentissages scolaires sans accumuler de difficultés supplémentaires dues à un retard d'acquisition initial. Cependant, pour ce faire, il doit revisiter les étapes de développement et respecter le rythme de développement de l'enfant pour atténuer progressivement ces difficultés en proposant des stratégies compensatoires. L'enfant doit sentir un cadre thérapeutique distinct de l'école ou le thérapeute l'accompagne en le valorisant et sans le brusquer.

L'écriture est l'un des apprentissages fondamentaux dès l'entrée en cours préparatoire (CP). Cet apprentissage va poursuivre l'enfant tout au long de sa scolarité. L'écriture est «

praxie et langage »⁷⁵, il s'agit d'un acte complexe qui engage un accomplissement de toute la psychomotricité de l'individu : tant au niveau de la conscience corps globale et plus fine du corps afin de permettre un bon positionnement, qu'au niveau spatial, temporel et rythmique, sans oublier l'importance de la régulation tonique. La prise en charge doit impérativement intégrer l'ensemble de ces composants qui peuvent être perturbés. L'accompagnement peut prendre du temps mais permettra à l'enfant d'intégrer toutes les compétences indispensables qui, une fois bien mené, pourront permettre à l'enfant d'estomper ses difficultés scolaires. Le sentiment de désamour qu'expriment les enfants envers l'école, « je n'aime pas l'école », doit également être atténué pour qu'ils puissent s'y épanouir.

Que ce soit en maternelle, en élémentaire et même après, le psychomotricien permet d'accompagner les enfants dans leurs expériences tout en unifiant les composantes de l'écriture qu'elles soient motrices, cognitives ou affectives.

L'expérience apportée par mes stages ainsi que les recherches théoriques faites pour ce mémoire m'ont permis de constater la ressemblance dans les propositions de découverte des actes graphiques et dans celles énoncées en thérapie en cabinet libéral autour de cet acte. L'expérimentation et l'engagement corporel me semble aussi intéressant dans ces deux milieux. Le dit « normal », les difficultés ou les troubles sont, selon moi, une construction du sujet. Dans chaque rencontre il faut se demander pourquoi le sujet s'est construit ainsi ? S'agit-il d'une tentative de construction graphique ou de la manifestation d'un trouble psychique ? Lors de troubles ou difficultés graphomotrices, toutes les notions psychomotrices sont à considérer, de la motricité au psychisme.

⁷⁵ Ajuriaguerra, J. et al. 1956-1989, p.6

CONCLUSION

L'enfance, période faite de nombreuses évolutions construit l'individu. Il grandit en acquérant des capacités motrices, cognitives et affectives inscrites dans son développement psychomoteur qui influent toute sa vie.

Avant l'âge de 6 ans, l'enfant explore les prérequis aux futures apprentissages sans même en avoir conscience. A cette période clef, les enfants doivent développer les acquisitions nécessaires aux futurs apprentissages. L'enfant découvre son environnement par lui-même et explore les différentes étapes de son développement. L'adulte, conscient de l'apport des capacités inscrites dans le développement psychomoteur peut guider l'enfant dans ses découvertes afin de favoriser l'habileté de celui-ci. A cette âge, l'enfant a besoin d'encouragement, les bases narcissiques doivent être établies afin qu'il prenne pas à pas confiance en ses capacités en favorisant son entrée dans les apprentissages. L'école maternelle doit consolider les prérequis des enfants, tout en respectant le rythme et la maturation de chaque enfant. Les psychomotriciens, professionnels spécialistes du développement psychomoteur de l'enfant, ont une place à prendre dans les ateliers d'éveils afin d'accompagner ces enfants à développer leurs expérimentations par l'engagement du corps. L'enfant est incité à vivre une expérience de groupe pour lui, le thérapeute favorise le processus d'individualisation et d'estime de l'enfant, il élabore dans ce cadre des activités et jeux autour de l'acte pré-graphique. La graphomotricité peut être abordée en douceur, en privilégiant les prérequis graphiques, plutôt que l'apprentissage précoce. L'apprentissage scolaire de l'écriture semble plus efficace s'il garde la notion de désir et de plaisir que les enfants ont pour le dessin. Il faut donc amener l'écriture par des activités ludiques et valoriser l'enfant qui apprend.

L'enfant peut subir une perturbation dans son développement, des acquisitions se trouvent entravées, l'apprentissage de l'écriture est malmené, et il perd confiance en lui, c'est l'échec scolaire.

Les enfants souffrant de difficultés d'écritures sont qualifiés de dysgraphique lorsqu'ils n'ont pas d'affections neurologiques pouvant être à l'origine de leur trouble. Il réside une grande difficulté à définir le trouble graphique, le paradoxe se retrouve entre une définition unique, et des origines pourtant variées marquées par la multitude des tableaux cliniques étiquetés sous le même nom. L'acquisition graphique nécessite l'acquisition de

nombreux apprentissages inscrits dans le développement, chacun de ces éléments peut être déficitaire et engendrer une dysgraphie. De plus, les enfants dysgraphiques présentent souvent des troubles associés. Les difficultés et attentes scolaires rythment le quotidien des enfants, leurs apprentissages sont malmenés est souvent associés à de la souffrance affective. La qualité de l'écriture est défini par les normes scolaires et familiales, la dysgraphie a donc différent degré mais tout enfant ayant un décalage avec cette attente est en difficulté dans ses apprentissages. Le psychomotricien dans son accompagnement doit cibler l'origine des difficultés et proposer des outils adaptés. Il aborde l'écriture par une approche corporelle, revisitant les différentes acquisitions antérieures qui se sont mal mises en place et apporte des outils ludiques autour de jeux. Il prend également en compte l'aspect affectif, amenant l'enfant à reprendre confiance en lui. Il favorise son apprentissage et remédie aux troubles affectifs lorsqu'ils sont responsables d'une mauvaise qualité d'écriture.

« Charles : Ma maîtresse a dit que j'avais bien écrit, maman est contente.

Moi : Et toi tu es content ?

Charles : Oui »

Mon mémoire tend à montrer l'influence des prérequis sur la mise en place du graphisme. Les professionnels traitants les troubles graphiques doivent en avoir conscience afin de percevoir quelles peuvent être les atteintes responsables du trouble. La présence du psychomotricien dans l'accompagnement autour de la graphomotricité, semble pertinente tant lors de la mise en place des prérequis que pour estomper l'altération de ceux-ci. J'insiste sur la répercussion néfaste de la pression qu'elle soit initiée par l'enfant lui-même, sa famille, l'école ou même lors de rééducation.

Le psychomotricien conscient que graphomotricité s'inscrit dans le développement psychomoteur accompagne les enfants dans leurs découvertes pré-graphiques et use du corps comme d'un outil thérapeutique essentiel pour pallier aux difficultés graphiques. Il peut agir sur le graphisme en revivant le développement ordinaire, en alliant le moteur, le cognitif et l'effectif. L'enfant guidé par le thérapeute peut se réinscrire à sa façon dans le développement psychomoteur. Grandit et confiant, l'enfant peut écrire.

BIBLIOGRAPHIE

Albaret, J.-M. (1995). *Evaluation psychomotrice des dysgraphies*. Rééducation Orthophonique, Vol 33, N°181

Albaret J.-M. & Soppelsa R. (1999). *Précis de rééducation de la motricité manuelle*. Marseille : Solal

Ajuriaguerra, J. (1970). *Manuel de psychiatrie de l'enfant*. Paris : Masson

Ajuriaguerra, J. Auzias, M. (1986). *Les fonctions culturelles de l'écriture et les conditions de son développement chez l'enfant*. Paris : Enfance, Vol. 39

Ajuriaguerra, J et al. (1956-1989). *L'écriture de l'enfant. Tome I : L'évolution de l'écriture et ses difficultés*. Paris : Delachaux et Niestlé

Aristote. (1994) *Catégories De l'interprétation, Organon 1-2*. Bibliothèque des Textes Philosophiques, Poche

Audouard, X. (2006). *Infans, l'enfant, ce qui ne parle pas encore*. Figure de la psychanalyse

Benoit, C. Soppelsa, R. (1996). *Mise en pratique de l'analyse neuropsychologique de l'écriture dans la rééducation*. Paris: Evolutions psychomotrices: volume 8 n°33

Beery. (2004). *Developmental test of Visual-Motor Integration (VMI)*

Bergès-Bounes, M. Forget, J.-M. (2010). *L'enfant et les apprentissages malmenés*. Toulouse: Erès

Bloch, M. (1974). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Paris: Armand Colin

Bowlby, J. (1969) *Attachement and loss*. New York: Basic Books, Vol 1.

Caramazza, A. (1997). *How many levels of processing are there in lexical access?* Cognitive Neuropsychology

Carric, J.-C. (1991). *Lexique du psychomotricien*. Paris : Vernazobres

Chartrel, E. Vinter, A. (2004). *L'écriture: une activité longue et complexe à acquérir*. Approche Neuropsychologique de l'Apprentissage chez l'Enfant, vol. 78

Collette, F. Hogge, M. et Van der Linden, M. (2006). Exploration of the neural substrates of executive functioning by functional neuroimaging. *Journal of Neuroscience* 139

Denis, M. (1922) *Nouvelles théories sur l'art moderne, sur l'art sacré*. Paris : L. Rouart et J. Watelin

Dolto, F. (1977). *Lorsque l'enfant paraît*. Tome 1. Seuil

Dodson, F. (2013). *Tout se joue avant 6 ans*. Poche

Druet, R. Gregoire, H. (1976). *La civilisation de l'écriture*. Fayard, Dessain et Tolra

Gesell, A. (1945). *The Embryology of Behavior*. New York : Harper.

Gillie, T. Bower, R. (1978). *Le développement psychologique de la première enfance*. Bruxelles: Pierre Mardaga

Gauvrit, N. (2011). *L'écriture et l'enfant, ou comment l'écriture prend forme*. Science et pseudo-sciences : l'imposture de la graphologie. SPS n° 295

Hamstra-Bletz, L. Blot, A. (1990). *Development of handwriting in primary school: a longitudinal study*. Percept. Motor Skills

Joly, F. Labes, G. (2009). *Julian de Ajuriaguerra et la naissance de la psychomotricité, Vol 2: Psychopathologie développementale et troubles psychomoteurs*. Paris : Editions du Papyrus

Kaiser, M-L. (2009). *Facteurs endogènes et exogènes influençant l'écriture manuelle chez l'enfant*. Thèse en vue de l'obtention du doctorat de l'Université Toulouse III, Toulouse.

Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris : Le Seuil

Lesage, B. (2014). *Jalons pour une pratique psychocorporelle. Structures, étayage, mouvement et relation*. Toulouse : Erès.

Maston-Ierat, M-N. (2008). *Les Fondations de l'Être. Conception, naissance, première année : le projet sens, une période décisive pour la vie*. Broché

Miyake, A. Friedman, N-P. Emerson, M-J. Witzki, A-H., Howerter, A. Wager, T.D. (2000). *The unity and diversity of executive fonctions and their contributions to complex 'Frontal Lobe' tasks: A latent variable analysis.* Cognitive Psychology, 41

Pasquier-Grall (Du) M-A. (2009). *Comment l'écriture vient à l'enfant, de l'Histoire universelle à l'histoire de chacun.* Martin Média, le journal des psychologues n°272

Pasquier-Grall (Du) M-A. (2011). *Le dessin et l'écriture dans l'acte clinique.* Issy les Moulinaux: Elsevier Masson

Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant.* Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. Szeminska, A. (1972), *La Génèse du Nombre.* Neuchâtel et Suisse: Delachaux et Niestlé.

Postel, J. (1993). *Dictionnaire de psychiatrie et de psychopathologie clinique.* Paris : Larousse

Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli.* Paris : Seuil

Rousseau, J-J. (1964). *Pléiade, Fragment : Prononciation,* tome II

Saussure (de), F. (1971). *Cours de linguistique générale.* Bally et Sechehaye

Scialom, P. Giromini, F. Albaret, A. (2013). *Manuel d'enseignement de la psychomotricité.* Paris: De Boeck-Solal

Smits-Engelsman,B-C-M.,Duysens,J.,et van Galen,G-P. (2001). *The advantage of cyclic over discrete aiming movements and its implications for a motor control superiority of cursive script.* : R.G.J

Soubiran, G-B. Mazo, P. (1974) *La readaptation scolaire des enfants intelligents par la reeducation psychomotrice.* Paris : Doin

Staes, L. De Lièvre, B. (2012). *La psychomotricité au service de l'enfant et de l'adolescent.* De Boeck

Vincent, J-D. (1986). *Biologie des passions.* Odile Jacob, Seuil

Wapner, S. Werner, H. (1965). *The Body Percept.* New York: Random House

Zesigner, P. Deonna, T. Mayor, C. (2000). *L'acquisition de l'écriture.* Enfance, n°53

ANNEXE 1



DESSIN 1

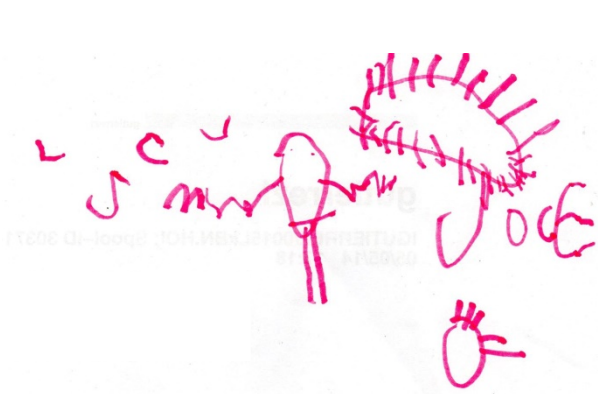


DESSIN 2



DESSIN 3

ANNEXE 1 suite



DESSIN 4

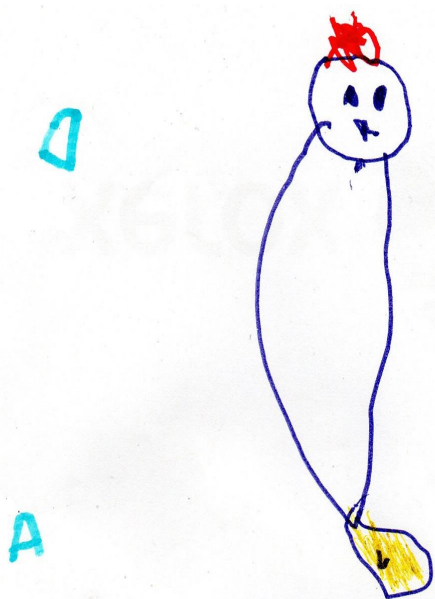


DESSIN 5

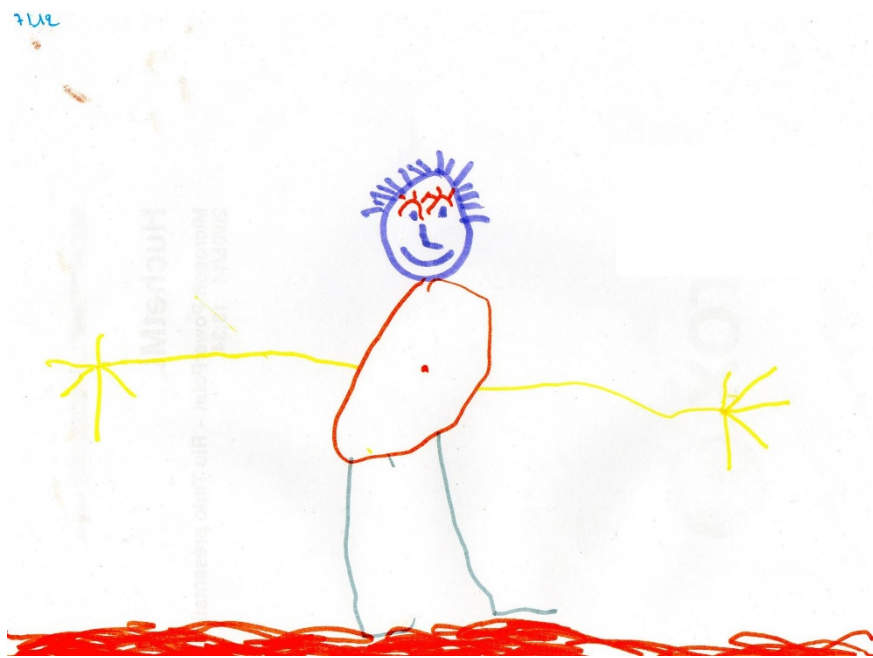


DESSIN 6

ANNEXE 2



DESSIN I



DESSIN II



DESSIN III



DESSIN IV

RESUME

La psychomotricité est une discipline thérapeutique qui a toute sa place dans l'accompagnement de la graphomotricité.

L'acte graphique s'inscrit dans le développement psychomoteur de l'enfant. Pour que celui-ci se mette convenablement en place, l'enfant doit mûrir en acquérant un ensemble de compétences motrices, cognitives et affectives. L'éveil psychomoteur en maternelle peut permettre de faciliter l'apprentissage de l'écriture.

L'apprentissage de l'écriture à l'entrée en cours élémentaire peut être mal mené. L'enfant peut souffrir d'un trouble dans l'un des nombreux domaines nécessaires à l'élaboration complexe qu'est l'écriture. Le trouble graphique peut avoir de nombreuses causes et il est souvent associé à d'autres troubles handicapant l'enfant. Le psychomotricien peut alors accompagner l'enfant en ayant connaissance de l'étiologie du trouble afin de construire un projet thérapeutique en fonction des acquisitions atteintes. Le psychomotricien inscrit donc son accompagnement dans une revisite des différents stades du développement globale de l'enfant.

Mots clefs : Développement psychomoteur, graphomotricité, prérequis graphiques, accompagnement thérapeutique, dysgraphie

SUMMARY

Psychomotricity is a therapeutic discipline which has a crucial place in the accompaniment of the graphomotor skill.

The graphic act is part of the psychomotor development of the child. So that he can set up himself suitably, the child must mature by acquiring a set of motor, cognitive and emotional skills. The psychomotor awakening in nursery school can facilitate the learning of writing.

The learning of writing in elementary school can be carried out the wrong way. The child can suffer from a disorder in one of the many fields necessary to the complex development that is writing. The graphic disorder can have many causes and it is often associated with other disorders handicapping the child. And so, the psychomotrician can accompany the child by being aware of the etiology of the disorder in order to build a therapeutic project according to acquisitions reached. The psychomotrician establish then his accompaniment in a revisit of the various stages of the global development of the child.

Key words: Psychomotor development, graphomotor skills, pre-writing skills, therapeutic accompaniment, dysgraphia