



HAL
open science

L'écriture au cycle 2 : approches actuelles et pistes de remédiation

Aurélie Bracquart

► **To cite this version:**

Aurélie Bracquart. L'écriture au cycle 2 : approches actuelles et pistes de remédiation. Education. 2016. dumas-01400280

HAL Id: dumas-01400280

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01400280>

Submitted on 21 Nov 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.

ECOLE SUPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION
DE L'ACADEMIE DE PARIS

L'ECRITURE AU CYCLE 2 :
APPROCHES ACTUELLES ET PISTES
DE REMEDIATION

Aurélie Bracquart

Professeur des Ecoles stagiaire

FSTG-Groupe C

Travaux dirigés par Madame Christiane Herth

Année 2015-2016

Table des Matières

INTRODUCTION.....	3
I POURQUOI APPREND-ON A ECRIRE ? LE GESTE GRAPHIQUE EN QUESTIONS.....	5
A. Les programmes et approches actuels	5
B. Enseigner l'écriture : une évidence ?.....	9
C. La maîtrise du geste graphique : quelles finalités ?.....	12
II LES ELEVES ET L'ECRITURE : DONNER DU SENS, CREER DU LIEN.....	18
A. L'écriture en CE1 : observations dans ma classe.....	18
B. Les perceptions et la perte de sens : lignes, tracés, copie.....	22
C. Les écritures, particularités et universalités : la création de lien.....	24
III DYSGRAPHIES EN CE1 : PISTES DE REMEDIATION	30
A. Quatre exemples de dysgraphie.....	30
B. L'approche graphomotrice.....	35
C. Bilan et perspectives.....	38
Quelques mots de conclusion.....	40

INTRODUCTION

« Écrire » dans le contexte de l'apprentissage scolaire renvoie à deux compétences différentes : la maîtrise du geste graphique d'une part, où l'élève est scripteur et doit tracer, gérer l'espacement et la dimension des caractères en accord avec les codes du système d'écriture ; la production d'écrits d'autre part, où l'élève est écrivain et doit soumettre un texte répondant à un ensemble de consignes, ainsi qu'aux exigences de sens et de correction lexicale et grammaticale.

C'est à la première acception du terme que nous nous attacherons dans la présente réflexion, non sans avoir au préalable souligné ce que le geste graphique et la production d'écrit ont en commun en termes de posture pour l'élève. Dans les deux cas, l'élève écrit pour quelqu'un : qu'il s'agisse de l'enseignant, d'autres élèves ou éventuellement de lui-même (dans le cas de la copie de leçon par exemple), ce qu'il écrit est destiné à être déchiffré ou relu, compris enfin. Dans les deux cas également, l'élève s'inscrit dans un système fortement imprégné culturellement, faits de règles, voire de conventions : respect des interlignes, du sens d'écriture, de la taille des caractères, gestion de l'espace... De nombreux éléments entrent en jeu simultanément, et constituent autant de potentielles difficultés pour les apprentis scripteurs.

L'écriture n'échappe pas à l'hétérogénéité : ainsi, une observation menée dans une classe de CE1 montre que certains élèves disposent d'une graphie fluide, lisible par un enseignant et par leurs pairs ; d'autres présentent des difficultés de différents ordres : taille des lettres, formation des lettres et chiffres, espacement des mots, lenteur d'exécution. Certaines de ces difficultés sont imputables au niveau de la classe : l'écriture cursive (des minuscules) n'a été abordée puis systématisée que l'année précédente, au CP. Tous les élèves se heurtent d'ailleurs à la difficulté de certaines lettres (jambage du z, majuscules, « sens » des chiffres). Mais d'autres difficultés sont le fait de certains élèves seulement. Il est intéressant de constater que la dysgraphie n'est pas liée au niveau scolaire : certains élèves en difficulté scolaire (petits lecteurs, en besoin de différenciation dans la plupart des activités) ont des graphies tout à fait convenables ; d'autres élèves à qui le travail scolaire ne pose pas de problème particulier éprouvent en revanche les plus grandes difficultés à écrire de façon lisible. Ces observations soulèvent deux questionnements principaux : en premier lieu, comment penser le lien entre écriture et apprentissage ? Ensuite, si l'on admet que « savoir écrire » est un enjeu fondamental, quelle solution apporter aux différentes formes de dysgraphies observées chez les élèves ?

Dans un premier temps, il semble nécessaire d'interroger la relation même de l'écriture et de

l'enseignement scolaire tel qu'il est conçu actuellement : quelle place donner à l'apprentissage de l'écriture ? Quels sont les objectifs visés ? L'examen de ces questions sur la pratique de l'écriture en classe, avec l'appui des programmes et des travaux de spécialistes de l'enseignement, vise à éclaircir les enjeux didactiques de l'apprentissage de l'écriture à l'école. Notre réflexion s'articulera ensuite autour de la pédagogie de l'écriture en classe de CE1 . Comment enseigner l'écriture, et faire en sorte que les élèves accèdent pleinement à cette compétence fondamentale ? Les approches sont variées: des classiques « lignes d'écriture » aux projets d'arts visuels, de la rééducation « motrice » du geste graphique à la découverte de systèmes d'écriture inconnus en passant par des jeux graphiques, diverses pistes sont envisageables . Nous étudierons d'abord la relation que les élèves entretiennent avec l'écriture : en perçoivent-ils la nécessité ? Que signifie « écrire » pour eux ? Pour certains élèves, l'absence de sens constitue un frein à la maîtrise du geste graphique, au « bien écrire » ; nous évoquerons les situations d'apprentissages mises en œuvre en classe entière pour explorer avec les élèves le rôle de l'écriture, ses usages, ses formes. Enfin, nous examinerons les pistes de remédiation proposées aux élèves dysgraphiques : une remédiation est-elle encore possible en CE1, alors que l'apprentissage du geste graphique est considéré comment majoritairement acquis ? Quelles activités envisager ? Quelles réponses apporter à chaque cas de dysgraphie ?

I POURQUOI APPREND-ON A ECRIRE ? LE GESTE GRAPHIQUE EN QUESTIONS.

L'apprentissage de l'écriture est une constante de l'enseignement scolaire et a toutes les apparences d'une mission évidente pour les enseignants du premier degré. Le terme d'écriture recouvre deux grands domaines qui se rejoignent sans jamais réellement se superposer : la maîtrise d'un geste graphique, où l'élève-scripteur laisse une trace modulée, organisée dans la perspective d'un déchiffrage ultérieur, et la production d'écrits où l'élève-écrivain façonne un matériau devant répondre à des exigences de sens et de correction linguistique adaptées à son niveau.

L'une précède l'autre : la maîtrise du geste graphique apparaît comme un préalable indispensable à la production d'écrits, et il semble admis que dans le cadre du langage écrit, il faut être scripteur avant d'être écrivain.

C'est du moins ce que laisse à penser l'examen des programmes d'enseignement, récents et moins récents : apprendre à écrire est un objectif premier, fondamental, très fortement lié aux premiers moments de ce qu'est l'« école » pour un tout jeune enfant en passe de devenir élève.

Quelles que soient les méthodes adoptées, les moyens mis en œuvre et les modalités d'enseignement, l'écriture tient de longue date une place primordiale dans les programmes, avec un objectif somme toute inchangé : la conformité au code. Alors que l'école change avec les générations, comment penser cette permanence, cette apparente immuabilité de l'apprentissage de l'écriture ? S'est-elle adaptée aux transformations des nouveaux moyens de communications ? Comment apprend-on à écrire dans l'école d'aujourd'hui, et pourquoi ?

A. Les programmes et approches actuels

1) Au cycle 1 : premiers pas, du graphisme à l'écriture.

Au cycle 1, l'écriture est pensée en relation avec le graphisme, dont elle procède et se différencie. Ces deux activités font appel aux fonctions graphomotrices. En maternelle, l'activité graphique dans son ensemble (dessin et graphisme) précède l'écriture, dans une logique d'adaptation aux stades de développement psychomoteur du jeune enfant.

Dans les programmes de 2008, la continuité entre les activités de graphisme et l'apprentissage de l'écriture à proprement parler est pensée en termes d'éducation du « geste graphique », où entrent en jeu les interactions entre perception, motricité et représentation. Ainsi, « *les enfants observent et*

reproduisent quotidiennement des motifs graphiques afin d'acquérir le geste le mieux adapté et le plus efficace. L'entrée dans l'écriture s'appuie sur les compétences développées par les activités graphiques [...], mais requiert aussi des compétences particulières de perception des caractéristiques des lettres¹. »

L'activité observer-reproduire à l'œuvre dans le graphisme permet de développer les gestes moteurs nécessaires à l'écriture, qui engagent non seulement la main mais le haut du corps : ampleur du mouvement, gestion de l'espace, déplacement. Les programmes de 2015 suivent cette même logique et l'approfondissent même en soulignant le rôle des « exercices graphiques » : ils sont un « entraînement nécessaire »² avant d'aborder l'écriture cursive.

Le cycle 1 apparaît donc comme le lieu privilégié de l'expérimentation et de l'entraînement très progressif du geste graphique, où le graphisme tient une place prépondérante ; l'écriture cursive, qui reste l'objectif à atteindre, n'intervient que lorsque les élèves sont prêts à l'aborder sur le plan moteur – en moyenne section pour certains d'entre eux mais, la plupart du temps, en grande section seulement et au cours du deuxième semestre.

Il est intéressant de noter que les programmes de 2015 accordent à l'écriture comme geste graphique un paragraphe approfondi, plus explicite que les programmes de 2008. Ils insistent sur la nécessité d'un *temps* de découverte et d'entraînement long, en lien avec la maturation motrice des élèves, et rappellent les aspects fondamentaux de ces apprentissages : la coordination physique de quatre articulations du haut du corps (épaule, coude, poignets, doigts), la gestion de l'espace d'écriture (déplacement de la main, respect du lignage) et l'adoption d'une « posture » de scripteur (assise confortable, tenue du crayon). Ces nouveaux programmes semblent également consolider le lien entre geste graphique et production d'écrits autonome ; il n'est plus seulement question de « copier en écriture cursive, sous la conduite de l'enseignant, des petits mots simples » mais d'« écrire seul un mot en utilisant des lettres ou des groupes de mots empruntés aux mots connus ». Il y a dans cette distinction, nous semble-t-il, la volonté de valoriser les essais d'écriture des élèves comme scripteurs autonomes, maîtres en devenir non seulement du geste graphique mais aussi du « code ».

Les essais d'écriture des élèves de maternelle, et plus spécifiquement de grande section, revêtent une importance toute particulière : ils sont pour l'enseignant un matériau fondamental, un « dossier de référence » pour évaluer les progrès des élèves dans la découverte de l'écrit. Les nouveaux programmes soulignent d'ailleurs l'importance d'aménager la salle de classe de manière à donner à

¹ Programme de l'école maternelle – B.O hors-série^o3 du 19 juin 2008

² Programme d'enseignement de l'école maternelle – B.O hors-série n^o2 du 26 mars 2015

l'écriture un espace d'entraînement et d'expérimentation, mettant à disposition différents supports et outils scripteurs.

L'acquisition des compétences liées à l'écriture se joue sur un temps long – à la fin du cycle 1, les élèves se sont surtout préparés aux exigences de motricité fine de l'écriture, de façon très graduelle – et sur la régularité. En grande section, il s'agit pour l'enseignant de valoriser les tentatives d'écriture en les rapportant au code, en lisant d'abord les productions d'élèves puis en les confrontant à l'écriture normée.

L'apprentissage du geste graphique est une constante des programmes de l'enseignement en maternelle ; l'accès à l'écriture par le graphisme également, et à cet égard les programmes de 2015 n'ont pas apporté de bouleversement majeur. Ils confirment néanmoins l'importance de cet apprentissage au cycle 1, réaffirmant la nécessité de le concevoir sur un temps long, fait de paliers et de progressions, soumis au développement psychomoteur de chaque élève. Ils engagent également une réflexion plus poussée, et des pistes plus concrètes quant à la mise en œuvre de cet apprentissage et de son évaluation. En arrivant au CP, un élève a conscience de la différence entre le dessin, le graphisme et l'écriture ; il a conscience lorsqu'il écrit de faire signe, de produire du sens, en s'appuyant sur le tracé de caractères normés et la correspondance graphophonologique. Il doit savoir écrire son prénom en cursive – la répétition de ce geste graphique, sans effort de mémoire à produire, lui a permis d'exercer sa dextérité. Les programmes ne donnent pas davantage de précisions quant à ce qui est attendu des élèves à l'entrée au CP, ce qui laisse supposer que le cycle 2 s'inscrit dans la continuité des apprentissages amorcés en maternelle.

2) L'école élémentaire : vers la « copie experte ».

L'entrée au CP est un palier important, qui s'accompagne de changements profonds pour les élèves qui doivent continuer à « devenir élèves ». Si la transition entre Grande Section et CP est une préoccupation majeure des équipes éducatives, il n'en reste pas moins que les objectifs du cycle 2 induisent de nouvelles modalités d'apprentissage. L'écriture n'échappe pas à cette logique : des « essais d'écriture » valorisés et corrigés a posteriori, les élèves passent à l'apprentissage de gestes graphiques guidés en amont puis reproduits dans un espace d'écriture très contraignant (lignage double d'abord, puis marges et réglure Seyès des cahiers). Au cycle 1, l'apprentissage de l'écriture cursive n'est pas approché de façon systématique ; au CP, les élèves réinvestissent les compétences acquises en motricité fine, à travers les activités de graphisme notamment, dans l'apprentissage des gestes graphiques spécifiques à l'écriture cursive : formation des lettres et des chiffres avec les

« boucles », « cannes » et « coupes », régulation de la taille des différents éléments (jambages, étrécies, harmonisation des lettres) et gestion de l'espace d'écriture (respect des lignes et interlignes, espacement des mots).

Les récents programmes pour le cycle 2 traitent de l'écriture en lien avec la lecture. Plus que la maîtrise du geste graphique, c'est la correspondance graphophonologique qui fait l'objet de la plupart des mentions. Dans les programmes de 2008, le travail de consolidation du geste graphique et l'apprentissage du tracé des caractères cursifs est sous-entendu par la notion de « copie ». Ainsi, au CP, les élèves doivent savoir « copier un texte très court dans une écriture cursive lisible, sur des lignes, non lettre à lettre mais mot par mot [...] en respectant les liaisons entre les lettres, les accents, les espaces entre les mots, les signes de ponctuation, les majuscules. ». Cet objectif est complété par la mention « produire un travail écrit soigné ; maîtriser son attitude et son geste pour écrire avec aisance ; prendre soin des outils du travail scolaire³ » : le geste graphique semble alors lié à la notion de « soin » prise dans son ensemble, et non comme une compétence spécifique. Par la suite, du CE1 au CE2, les compétences liées à l'écriture sont toujours pensées en termes de « copie », les exigences de maîtrise graphique étant graduellement remplacées par la correction orthographique, semblant de fait limiter l'exercice du geste graphique aux deux premières années du cycle 2, avec pour objectif principal la copie aisée, fluide et efficace de textes de plus en plus longs. Cependant, comme pour le cycle 1, les programmes de 2015 s'attardent davantage sur la maîtrise du geste graphique. Une précision peut être retenue : le cycle 2 s'attache à « compléter » l'apprentissage de l'écriture initié en maternelle, avec le « guidage [du professeur] aussi longtemps que nécessaire ». Cette formulation semble réaffirmer la nécessité d'accorder à l'apprentissage de l'écriture un temps long, et variable d'un élève à l'autre. La mention de « vitesse [et de] sûreté croissantes » renvoie aux compétences de copie experte que l'on attend en cycle 3. Le geste graphique, dans les programmes de 2008, était essentiellement lié à ces activités de copie ; ceux de 2015 continuent d'affirmer l'importance de ces activités dans l'acquisition et le perfectionnement du geste graphique.

Il y a dans les programmes d'enseignement deux persistances dans le traitement du geste d'écriture. Premier constat : il appartient surtout aux cycles des apprentissages premiers et fondamentaux. La maternelle est le lieu de la découverte de l'écriture et de l'entraînement graphomoteur via des activités de graphisme ; le cycle 2 est le temps d'un apprentissage guidé, où

3 Bulletin Officiel, hors-série n° 3 du 19 juin 2008, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire

l'on exige des élèves une adéquation aux normes de notre système d'écriture. L'objectif de cet apprentissage est la maîtrise de l'écriture cursive, vecteur majoritaire des productions écrites à l'école. Deuxième constat : malgré la place qu'occupe le geste d'écriture au quotidien dans les activités scolaires, il est somme toute « évacué » des programmes dès la fin du cycle 2 ; hormis les mentions de « copie » (et, dans les programmes les plus récents, l'appel à la remédiation pour les élèves dysgraphiques), les attendus de cycle 3 ne contiennent pas de référence au geste graphique. L'écrit comme support de travail (réflexion, brouillon, prise de notes) est pensé en termes de « rédaction » : tout se passe comme le geste graphique pouvait être considéré comme acquis à la fin du cycle 2, et par conséquent devenir un outil fonctionnel, maîtrisé, au service de la réflexion au cycle 3.

Les programmes tels qu'ils ont été conçus au cours des dernières années soulèvent plusieurs questions : quelles sont les finalités de l'apprentissage du geste graphique ? La simple lecture des attendus de fin de cycle du premier degré laisse à penser que l'objectif de cet apprentissage est la maîtrise de techniques de copies et, à plus long terme, de prise de notes efficace. Comment repenser ces objectifs, en lien avec l'évolution des techniques d'information et de communication ?

B. Enseigner l'écriture : une évidence ?

Les programmes d'enseignement ne donnent finalement que très peu d'informations quant au geste graphique. Ils définissent en creux ce qui est attendu à la fin de la maternelle : une motricité « entraînée » aux gestes spécifiques de l'écriture, afin d'aborder l'écriture cursive – en fin de grande section éventuellement, mais surtout au cours de l'année de CP. Si l'apprentissage de l'écriture cursive tient dans ce niveau – ainsi qu'au CE1 – une place importante en termes de contenu et de volume horaire, il n'est pas spécifiquement mentionné dans les « horaires du cycle des apprentissages fondamentaux »⁴. Cette tension théorique entre le caractère fondamental de l'apprentissage de l'écriture et sa relative discrétion dans les programmes soulève une interrogation sur les pratiques : comment enseigner l'écriture dans une continuité, les objectifs et attendus délivrés par les programmes ne donnant que peu d'éléments pour construire et évaluer des progressions ? A cette interrogation s'ajoute celle, plus large, de l'avenir de l'écriture dans un monde où les nouvelles technologies informent et bouleversent notre relation à l'écrit : quelle place le geste graphique tiendra-t-il dans la vie de nos élèves ?

⁴ Cf. www.education.gouv.fr, « Présentation des programmes et horaires à l'école élémentaire »

1) Le « paradoxe de l'écriture »

La liberté pédagogique s'applique à l'enseignement de l'écriture comme aux autres champs disciplinaires, et chaque enseignant de cycle 2 est libre de choisir les situations d'apprentissage qui lui paraissent le plus appropriées. Il reste cependant que le rapport à la norme, au code, y est plus prégnant que dans d'autres domaines ; l'apprentissage de l'écriture à l'école convoque l'image de l'alphabet cursif et ses lettres calibrées, que l'on trouve dans toutes les salles de classe du cycle 2. En classe, l'enseignant s'efforce d'écrire le plus conformément possible à cette norme qui constitue, finalement, la principale ligne directrice dans l'enseignement de l'écriture ; cette écriture *en classe* n'est pas nécessairement celle qui est la sienne *en dehors de la classe*. L'écriture qui est enseignée en classe est un étalon que peu de scripteurs parviennent à atteindre – ou à conserver en dehors du contexte scolaire.

C'est à ce propos qu'Adeline Gavazzi-Eloy évoque le « paradoxe de l'écriture enseignée »⁵, une écriture très éloignée de celle que les enseignants pratiquent au quotidien en dehors du temps d'enseignement. Cherchant à expliquer ce décalage entre écriture enseignée et pratique usuelle, Adeline Gavazzi-Eloy avance l'idée que l'écriture usuelle n'est pas conçue comme un objet d'apprentissage mais comme une acquisition spontanée ; « on apprendrait à écrire comme on apprend à marcher, naturellement ». En d'autres termes, une fois la capacité motrice acquise et après un guidage formel sur un temps limité, l'enseignement de l'écriture « prend fin » - soit, si l'on se réfère aux attendus des programmes, à la fin du cycle 2. Dès lors, il semble que l'on considère acquis l'ensemble des techniques nécessaires à la maîtrise du geste graphique : tenue du stylo, coordination des articulations épaule-coude-poignet-doigts, forme et taille des lettres, gestion de l'espace sur la feuille. Mais la maîtrise de ces gestes techniques, si elles sont suffisantes pour satisfaire aux exigences de l'écriture calligraphiques, peuvent-elles garantir l'aisance dans la pratique usuelle de l'écriture ? Un élève de CP ou de CE1 qui complète des lignes d'écriture avec soin, en respectant la taille des lettres et en s'approchant du modèle calligraphique, sera-t-il capable de faire de l'écriture un outil de travail, au service de sa mémoire, de sa réflexion ? A priori, rien ne l'indique.

Cette distinction entre écriture enseignée, « calligraphique », et écriture fonctionnelle, « pratique », soulève des questions quant aux objectifs de l'enseignement de l'écriture. Qu'enseigne-t-on lorsque l'on cherche à amener les élèves vers la maîtrise du geste graphique ? Qu'est-ce que « bien écrire » pour un élève ? La clarification des objectifs, sur laquelle nous reviendrons par la suite, est

⁵ Gavazzi-Eloy, Adeline, L'écriture à l'école primaire, enjeux d'un bon apprentissage de la graphie, difficultés

essentielle pour évaluer les élèves, et surtout construire des progressions allant au-delà des deux premiers cycles d'enseignement – et au-delà de l'enseignement primaire.

2) Enseigner l'écriture à l'ère du numérique

Un autre questionnement imprègne et modifie profondément la question de l'apprentissage de l'écriture dans l'enseignement privé : celui de sa validité même, alors que les nouvelles technologies de la communication et de l'information semblent éliminer progressivement le manuscrit. Il faut envisager, sans doute, la progression du numérique non seulement dans l'enseignement scolaire et universitaire, mais dans toutes les instances du quotidien. Comment, alors, enseigner l'écriture ? Et dans quel but ?

La remise en question de l'apprentissage du geste d'écriture face aux nouvelles technologies peut paraître excessive, ou prématurée. Pourtant, elle se pose aux États-Unis depuis quelques années déjà, et a abouti à la décision d'éliminer l'écriture cursive du tronc commun de connaissances dans 45 états, au profit du traitement de texte dans la plupart des cas. A la rentrée 2016, la Finlande annonce à son tour l'évacuation progressive de l'écriture cursive des programmes d'enseignement, puis le passage progressif à l'apprentissage de l'écriture au clavier⁶ Il ne s'agit certes pas d'abandonner tout enseignement du geste graphique : c'est bien de la « disparition » de la cursive dont il est question dans un premier temps. Le script, qui restait jusqu'alors l'écriture des premières années de scolarité, devient le mode d'écriture privilégié par les pays qui prennent la décision de refonder l'enseignement de l'écriture. L'argument avancé par l'institution finlandaise est celui de la plus grande adéquation du script aux matériaux écrits rencontrés à l'heure actuelle, alors que la communication manuscrite s'est très largement effacée derrière les mails, messages textes, espaces de discussion sur internet.

La prévalence du numérique dans le domaine de l'information et de la communication, l'évolution rapide de la technologie, ont conduit à une profonde remise en question de l'enseignement de l'écriture. Sans le numérique et ses supports modifiables à l'envi, sans les possibilités de reprographie actuelles, le quotidien, à l'école avait un autre visage : l'écriture était nécessaire, permanente, inévitable, tant pour les élèves que pour les enseignants. Aujourd'hui, le recours au matériel photocopie est fréquent et les moments de copie se raréfient : l'écriture perd de sa nécessité à l'école même, en quelque sorte. Parallèlement à ce constat, des études ont pu montrer le coût

et remédiation

⁶ <http://www.ecolebranchee.com/2015/08/10/fini-lecriture-cursive-obligatoire-en-finlande/>

cognitif important de l'apprentissage conjoint du script et du cursif – et remettre en question le bien-fondé de la maîtrise de ces deux graphies.⁷

Un autre argument émerge, fondé sur un souci d'égalité dans les pratiques évaluatives : il s'agit de privilégier l'écriture au clavier, afin de ne pas pénaliser les élèves dont la graphie ne correspondrait pas aux attentes de l'institution scolaire.⁸

Le débat est ouvert ; il a suscité études et réactions qui tendent à montrer sa validité. De l'abandon de l'écriture cursive au passage à l'écriture au clavier, les écoles s'interrogent : faut-il continuer à enseigner l'écriture ? Si oui, comment, et à quelles fins ? Si, en France, l'abandon de l'écriture cursive ne semble pas à l'ordre du jour, il convient de s'interroger sur la façon dont l'école d'aujourd'hui doit aborder la maîtrise de l'écriture.

C. La maîtrise du geste graphique : quelles finalités ?

Il n'existe pas de réponse tranchée aux questions multiples soulevées par le débat sur la place de l'apprentissage de l'écriture dans les programmes scolaires. D'une part, ce débat est relativement nouveau; d'autre part, il a suscité de nombreux travaux de recherche sur lesquels le recul est encore insuffisant – de même, les mesures prises aux États-Unis ou en Finlande sont trop récentes pour en tirer des conclusions définitives.

Face à ces mesures, de nombreuses voix se sont élevées pour réaffirmer l'importance de l'écriture dans les processus d'apprentissages chez les jeunes – et moins jeunes – enfants : enseignants, pédagogues, spécialistes du développement s'entendent sur le rôle central que joue l'apprentissage de l'écriture dans le développement psychomoteur. L'école française n'est pas prête à délaisser l'écriture et continue de l'inclure dans ses programmes d'enseignement – les programmes de 2015 le montrent. Cependant, il convient de continuer à interroger la finalité de l'apprentissage du geste graphique, afin d'adapter son enseignement au monde dans lequel les élèves grandiront et évolueront.

1) Écrire, lire, mémoriser

Réagissant à la disparition programmée de l'écriture manuscrite dans les écoles finlandaises,

⁷ Cf. Bara, F. Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I. et Lavoie, N. Conceptions et pratiques en graphomotricité chez des enseignants de primaire en France et au Québec, *Revue Française de Pédagogie*, Juin-Sept. 2011, pp. 46-51

⁸Cf. Millot, Lorraine, Aux Etats-Unis, l'écriture sur la touche, *Libération*, 24 septembre 2013 http://www.liberation.fr/planete/2013/09/24/etats-unis-l-ecriture-sur-la-touche_934379

Alain Bentolila affirmait que « si l'on perd l'écriture manuscrite, c'est l'apprentissage de la lecture qui est mis à mal »⁹. Ce qui entre en jeu dans l'apprentissage du geste graphique dépasse très largement les objectifs apparents en termes de motricité fine et de réponse à des exigences normées. Les neurosciences montrent l'impact du geste d'écriture sur le développement non seulement moteur mais aussi cognitif.

A la différence du dessin ou des activités de graphisme, la maîtrise du geste d'écriture fait appel à des processus de mémorisation et de différenciation lors de la formation des lettres, mais aussi de leur identification. Le geste graphique, sur lequel nous avons choisi de centrer la présente réflexion, ne peut cependant être détaché de son rôle d'encodage : il est vecteur de mots, de sens, il est un outil de communication. En cela, il informe profondément l'organisation cérébrale et le développement de fonctions cognitives essentielles dans l'apprentissage. La « trace » laissée par un élève scripteur est porteuse de sons, de sens : c'est un *signe* qu'il a fallu convoquer, et peu à peu – dès la maternelle – l'élève perçoit la correspondance graphophonologique qui constituera au cycle 2 l'essentiel de son rapport à la langue écrite. Écrire se situe à la jonction de facultés motrices, sensorielles et cognitives¹⁰ : c'est dans le geste graphique que se noue la relation entre le tracé des lettres, le son qu'elles produisent, le sens qu'elles construisent lorsqu'elles sont associées. Apprentissage de l'écriture et apprentissage de la lecture sont donc fortement liés. Cette intrication se retrouve dans les progressions des programmes scolaires : maîtrise du geste et graphique et rapport graphophonologique se construisent conjointement et ne cessent de se nourrir, dès la maternelle et de façon prévalent en cycle 2. Ainsi, Alain Bentolila affirme-t-il :

*Écrire à la main suscite une prise de conscience de la composition des mots.
L'écriture manuelle inscrit dans notre mémoire la combinaison des lettres et
des sons. Si l'on perd l'écriture manuscrite, c'est l'apprentissage de la
lecture qui est mis à mal.*¹¹

De très nombreux travaux appuient ces propos, sur lesquels repose la conception de l'apprentissage de la lecture dans les écoles françaises. L'entrée dans l'écrit suit deux cheminements parallèles et

⁹ Cf. Bentolila, Alain « L'écriture manuscrite ne disparaîtra pas », 19 décembre 2014 - www.vousnousils.fr/2014/12/19/alain-bentolila-lecriture-manuscrite-ne-disparaitra-pas-559355

¹⁰ cf. Lurçat, Liliane *Le graphisme et l'écriture chez l'enfant* in Revue Française de Pédagogie, pp. 7-18, Volume 1 - Année 1983

¹¹ Cf. Bentolila, Alain, idem.

inséparables, celui de l'écriture (encodage) et de la lecture (décodage). Ainsi, dans les programmes de 2008, il est précisé que « dès le cours préparatoire, les élèves s'entraînent à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus. L'articulation entre lecture et écriture est indispensable à cet apprentissage. ». Cette perception de la correspondance graphophonologique passe par le tracé, par l'impression sur le papier de lettres normées, par la production de code ; le passage par le clavier tend à éliminer cette approche sensori-motrice de l'apprentissage du code.

Écrire, c'est créer du lien : entre une lettre et un son, entre plusieurs syllabes, entre plusieurs mots – à terme, c'est créer du lien entre des idées, des mots en les organisant. C'est en ce sens que l'écriture est perçue comme un agent primordial dans les processus de mémorisation. Par le geste d'écriture, le scripteur crée une trace imprimée de ce qu'il perçoit : ainsi l'écriture, dès les premières années d'apprentissage, est-elle un outil au service de la mémorisation – l'orthographe lexicale s'appuie très largement sur le principe de copie pour « apprendre à écrire » des mots ou groupes de mots.¹²

2) Le geste d'écriture comme outil au service de la réflexion

La maîtrise du geste graphique aboutit, nous l'avons dit, sur des compétences de copie. A partir du cycle 3, elles sont complétées par des compétences relatives à la réflexion et à l'organisation du travail personnel : prise de notes « utiles au travail scolaire », construction de brouillons ou de premiers jets, recherche d'information, recensement d'idées en vue de la rédaction d'un travail.

Cette dimension de l'écriture se détache de l'écriture calligraphique telle que nous l'avons définie plus haut (c'est-à-dire l'adéquation esthétique à un modèle enseigné) pour se rapprocher de ce qu'Adeline Gavazzi-Eloy qualifie d'« écriture fonctionnelle ». Il y a là une forme d'émancipation du geste graphique; l'écriture (la qualité de la graphie, la propreté du travail) n'est plus une fin en soi mais un outil au service de la réflexion et de l'organisation des idées. Elle sert une nouvelle fois d'appui aux processus cognitifs mais selon des modalités différentes : elle permet de poser des idées, de créer des points d'ancrage intellectuels pour permettre la progression intellectuelle du scripteur.

Or, ainsi que le souligne Adeline Gavazzi-Eloy, le passage entre l'écriture enseignée telle qu'elle prévaut au cycle 2 et l'écriture-outil n'est pas une évidence et ne fait que rarement l'objet d'enseignements spécifiques. Cette lacune pourrait expliquer la difficulté éprouvée par les élèves, au cycle 3 et jusqu'au terme de leur scolarité, à s'appuyer sur l'écriture manuscrite pour façonner leurs

¹² Ainsi par exemple la méthode « Je vois, j'entends, j'écris », dont le titre explicite montre l'articulation entre les trois activités nécessaires à l'acquisition d'un répertoire orthographique. Chaque séquence porte sur un son, et se conclut

écrits. Si l'écriture manuscrite tient dans le processus de réflexion le rôle que nous venons d'évoquer, elle devrait être conçue par les élèves comme un soutien de leur travail en toutes circonstances ; et pourtant, elle semble souvent davantage perçue comme une étape superflue – voire chronophage.

Tout se passe comme s'il n'existait pas de continuité entre l'écriture calligraphique, acquise au prix de coûteux efforts aux cycles 1 et 2, et l'écriture-outil recherchée à partir du cycle 3. Après avoir travaillé au graphisme, puis à la formation des lettres, à l'espacement des mots, comment les élèves scripteurs pourraient-ils accepter d'emblée une écriture moins soignée, provisoire, utilitaire ? C'est dans cette tension que réside, nous semble-t-il, le manque d'adhésion à l'écrit comme outil de la réflexion. Pourtant, c'est ainsi que l'écriture continue d'évoluer ; au fur et à mesure de la progression des élèves vers des réflexions qui leur sont propres, l'écriture se détache du modèle calligraphique pour s'individualiser¹³ et prendre un caractère unique, personnel, dont il ne faut pas négliger la portée. Au-delà des objectifs pratiques de fluidité et d'efficacité, pourquoi ne pas considérer le développement d'une graphie individuelle comme un indicateur des progrès de l'élève, de son évolution vers une forme d'autonomie intellectuelle ?

Dans ce domaine, il faut une nouvelle fois s'attarder sur la question des nouvelles technologies : dans le contexte scolaire et en dehors, la prise de notes aujourd'hui repose massivement sur les objets technologiques – ordinateurs, tablettes, objets connectés. De la même manière, nombre de documents de travail sont élaborés sans l'aide de l'écriture manuscrite. Que penser de cette évolution en marche, qui concerne la très grande majorité des actifs des pays industrialisés ? Face à une majorité d'étudiants prenant leurs notes sur leur ordinateur, des études ont été menées pour déterminer l'existence de différences réelles entre la prise de notes manuscrites et la prise de notes sur ordinateurs. La plupart d'entre elles affirment la plus grande efficacité des notes manuelles, arguant de leur rôle dans l'impulsion de processus d'apprentissage et de compréhension plus profondément ancrés.¹⁴ La prise de notes informatique, plus directe et plus littérale, ne laisse pas de place à la reformulation personnelle des informations et élimine le geste graphique, altérant le lien que les étudiants établissent entre eux-mêmes et les contenus des cours qui leur sont présentés.

A bien des égards, l'écriture manuscrite apparaît comme une composante essentielle de la

par une phase de « mémorisation » dans laquelle il s'agit de recopier des mots afin de les retenir.

¹³ Les graphologues s'accordent à placer ce moment vers l'adolescence en termes de maturité graphomotrice.

¹⁴ cf. Mueller, P et Oppenheimer, D *The Pen Is Mightier Than the Keyboard Advantages of Longhand Over Laptop Note Taking*, Psychological Science Juin 2014 vol. 25 no. 6 1159-1168

posture d'élève, des processus d'apprentissage – il semble que le clavier ne puisse pas garantir les mêmes schémas de fonctionnement cognitifs. Pourtant, il est pour les actifs le moyen privilégié, souvent unique, d'« écrire ». Il y a fort à parier que les générations de futurs actifs – les élèves – utiliseront peu l'écriture manuscrite au quotidien.

3) La pluralité des supports ; numérique et écriture

En d'autres termes, peut-on « faire sans le clavier » ? La réponse est apportée par les programmes de 2015. En effet, on note que le rapport à l'écriture au clavier, y est plus explicite que dans les programmes précédents, et ce dès le cycle 1.

La volonté de renforcer la connaissance de la graphie « scripte » et sa manipulation est manifeste dans les contenus d'enseignement. Au cycle 1, elle s'inscrit dans une continuité ; dans les programmes de 2008 déjà, la découverte de l'écrit englobait une variété de supports, dont les écrans. En 2015, les programmes de l'école maternelle mentionnent « la découverte des correspondances entre les trois écritures (cursive, script, capitales) qui donne aux enfants une palette de possibles, en tracé manuscrit et sur traitement de texte ». L'écriture manuscrite et son apprentissage sont envisagés en même temps que l'acculturation à l'environnement informatique. Cette approche permet d'approcher l'écriture dans toutes ses dimensions : encodage, construction de sens et geste graphique. Ainsi :

L'objectif [est] de construire la valeur symbolique des lettres, l'enseignant veille à ne jamais isoler les trois composantes de l'écriture : la composante sémantique (le sens de ce qui est écrit), la composante symbolique (le code alphabétique) et la composante motrice (la dextérité graphique).¹⁵

La même logique est appliquée au cycle 2, où l'utilisation du traitement de texte est encouragée dans les activités de production d'écrit. Déjà présente dans les précédents programmes, elle est réaffirmée dans ceux de 2015 avec cette attente explicite : le maniement du traitement de texte pour la mise en page de courts textes.

Ces indications montrent que la dimension numérique du rapport à l'écrit a été prise en compte, et témoigne de la volonté d'inscrire les élèves dans une forme de polyvalence. L'écriture manuscrite constitue toujours une compétence première, mais elle est complétée, soutenue par l'écriture au clavier. L'utilisation du clavier, physique ou tactile, revêt par ailleurs des intérêts non négligeables dans la découverte de l'écrit, et ses apports sont cités par certains spécialistes, en

¹⁵ Programme d'enseignement de l'école maternelle – B.O hors-série n°2 du 26 mars 2015

particulier ceux qui s'attachent à l'étude des difficultés d'apprentissage. Elle peut, notamment, contribuer à faciliter l'entrée dans l'écriture (au sens large) des élèves en difficulté ; ainsi les élèves dyslexiques ou dyspraxiques peuvent-ils bénéficier de l'appui des outils informatiques pour se libérer des contraintes du geste graphique et accéder à la production d'écrits de façon plus apaisée. Certains chercheurs avancent également l'idée que l'écriture au clavier tend à gommer les effets de discrimination pouvant intervenir en classe, lorsqu'une écriture manuscrite ne permet pas d'évaluer le travail d'un élève en termes, par exemple, d'orthographe ou de grammaire.

Ces données sont intégrées, semble-t-il, à la façon dont l'enseignement de l'écriture est approché. Il ne se limite plus seulement à la maîtrise du geste graphique : il repose sur une variété de supports en accord avec l'écrit tel qu'il se conçoit actuellement, et vise à exploiter leurs avantages pédagogiques. Cependant, la place de l'écriture manuscrite cursive continue de constituer un attendu fondamental des cycles d'enseignement du premier degré.

Le système scolaire français accorde à la maîtrise de l'écriture manuscrite une place prépondérante, très ancrée culturellement et soutenue par le rôle qu'elle tient dans les processus d'apprentissage des élèves, dès le plus jeune âge. Alain Bentolila évoque d'ailleurs un « consensus » quant à son maintien dans les programmes d'enseignement. Il subsiste cependant des zones de non-définition qu'il convient d'explorer lorsque l'on enseigne l'écriture : comment enseigner l'écriture dans la pratique ? Que recouvre exactement la « maîtrise » du geste graphique ? Et, enfin, comment donner du sens à cet enseignement, qui peut sembler « cloisonné », restreint à la reproduction d'un modèle graphique accepté de façon consensuelle ? Il s'agit, comme pour tout enseignement, de le lier à d'autres compétences. L'ensemble de ces questions ne saurait appeler de réponse univoque : les travaux à ce sujet sont légion, et montrent la diversité des approches possibles. Cette réflexion se propose d'apporter quelques éléments de réponse appuyés sur l'observation et la pratique dans une classe de CE1.

II LES ELEVES ET L'ECRITURE : DONNER DU SENS, CREER DU LIEN

Pour les élèves du cycle 1 et du cycle 2, l'écriture est un enjeu fondamental. « Savoir écrire », « savoir *bien* écrire » est probablement l'une des premières compétences que les élèves parviennent à appréhender comme un objectif. En CE1, les élèves ont eu le temps de développer vis-à-vis de l'écriture des représentations à la fois collectives et individuelles. Collectivement, ils ont construit un rapport au code et à la norme porté par leurs enseignants : individuellement, ils se sont confrontés à cette norme en essayant de la reproduire. Ils ont abordé en CP l'écriture cursive sous la forme d'exercices de copie guidés par l'enseignant, portés par une méthode spécifique, parfois très imagée¹⁶ ; l'écriture est encore un acte massivement calligraphique, peu utilitaire. A la fin du CE1, la compétence visée est la copie d'« un court texte par mots entiers ou groupes de mots, en respectant l'orthographe, la ponctuation, les majuscules et en soignant la présentation. ». Progressivement, au cycle 3, l'écriture devient un outil indispensable aux apprentissages : de la copie de leçons à la conception de brouillons, elle doit impérativement devenir « fonctionnelle ». Le cycle 2 doit pouvoir préparer les élèves à ces exigences, ce qui soulève plusieurs questions. Au sujet des pratiques de l'enseignement de l'écriture dans un premier temps, et en particulier de l'évaluation : sur quels indicateurs fonder l'évaluation de l'écriture ? Dans un deuxième temps, il peut être intéressant d'interroger la façon dont les élèves reçoivent cet enseignement, dont ils perçoivent les activités d'écriture que l'école leur propose.

A.L'écriture en CE1 : observations dans ma classe

Dans la classe de CE1 où se déroule mon stage, le geste d'écriture s'est rapidement imposé comme une question centrale. Au début de l'année, les élèves possédaient une assez bonne connaissance théorique des caractères minuscules de l'écriture cursive, mais continuaient à recourir aux lettres « bâtons » de façon occasionnelle, en particulier pour les majuscules. En théorie, l'année de CE1 comporte peu de « nouveautés », si ce n'est la maîtrise des majuscules de l'écriture cursive, plus

¹⁶ Ainsi, par exemple, l'utilisation de réglures colorées visant à enseigner le « chemin » des lettres et le respect des interlignes. La méthode Youpla-go, développé par des ergothérapeutes, s'appuie sur une codification très imagée de la réglure Seyès : cf. Cabinet d'ergothérapie de Metz- Tessy : http://cabergo74.fr/?page_id=128, consulté le 6 avril 2015

exigeante.

Or, dans la pratique, la maîtrise graphique de certains caractères est loin d'être achevée. Les élèves de ma classe, tous niveaux confondus, rencontraient de réelles difficultés avec les chiffres et lettres « rares ». Leurs difficultés à maîtriser ces dernières pouvait tenir à leur faible occurrence dans le lexique usuellement rencontré par les élèves ; la même explication ne semble pas pouvoir s'appliquer aux chiffres cependant, utilisés quotidiennement depuis le cycle 1 et dont l'écriture ne varie pas. C'est à ce sujet qu'a pris forme un premier constat : capables de reproduire convenablement le chiffre 4 dans le cadre d'un exercice d'écriture, les élèves ne parvenaient pas à réinvestir leur maîtrise du geste graphique dans les travaux de mathématiques. Tout se passe comme si ces activités d'écriture, ces « lignes », étaient déconnectées des autres activités menées en classe. Autre constat : celui de l'hétérogénéité des élèves face à la maîtrise du geste graphique. Certains élèves écrivent « bien », conformément au modèle calligraphique ; d'autres éprouvent des difficultés à gérer non seulement le tracé des lettres, mais aussi la réglure Seyès. Les difficultés en écriture sont en outre détachées du niveau « global » des élèves : ainsi des enfants en grande difficulté en maîtrise de la langue peuvent-ils être de bons scripteurs ; d'autres élèves par ailleurs « performants » ont une écriture qui ne répond pas aux attentes énoncées dans les programmes, et peut même constituer un frein dans les apprentissages. Dès lors, il semble que l'écriture nécessite aussi un enseignement différencié, adapté aux différents degrés de maîtrise des élèves.

1) Comment évaluer ? Les indicateurs de la maîtrise du geste graphique

Qu'est-ce qui constitue la maîtrise de la compétence « écriture » ? Les objectifs énoncés dans les programmes d'enseignement constituent la seule référence disponible pour établir des critères d'évaluation.

La notion de « lisibilité » mentionnée dans les programmes de 2008 est reprise dans ceux de 2015. C'est un premier critère, évident en apparence, qu'il convient cependant d'explicitier. La lisibilité d'une écriture, c'est sa capacité à être déchiffrée. En d'autres termes, la trace laissée par l'élève doit pouvoir être décodée a posteriori – par l'enseignant, par un autre élève, par lui-même. Cela suppose une adéquation de la trace à un code culturellement admis et maîtrisé par ses destinataires ; aussi la lisibilité comporte-t-elle plusieurs dimensions. Elle suppose d'abord la conformité des caractères écrits au modèle, mais aussi la capacité à gérer les espaces entre les mots. Ces deux conditions sont indispensables au décodage, à l'identification de formes connues par le destinataire qui doit déchiffrer le message.

Un autre élément à prendre en considération est la copie « experte », en lien avec la lecture et le décodage. A mesure de leur progression dans l'écrit, les élèves doivent pouvoir se détacher de la copie lettre à lettre pour adopter des « stratégies de copie » qui lui permettront de gagner en vitesse. En somme, il s'agit de lier les lettres au sens du mot d'abord, de la phrase, du texte ; de dépasser l'aspect calligraphique de la copie pour accéder à la signification du texte à copier. Au sortir du CP, les élèves sont encore absorbés par le souci d'exactitude « graphique » de leur écriture et, même s'ils sont déjà lecteurs, n'associent pas tout à fait la copie au sens – d'où les nombreux oublis de lettres (ils ne relisent pas les mots écrits), de mots et de ponctuation.

Un dernier terme récurrent est celui de la rapidité d'exécution. Les élèves doivent gagner en dextérité, écrire avec une « vitesse et sûreté croissantes ». Cette dextérité est à penser en lien avec l'aspect fonctionnel de l'écriture : il s'agit pour les élèves de sortir de la logique de reproduction guidée pour gagner en fluidité et en fonctionnalité. Comment mesurer la vitesse de l'écriture, déterminer si un élève écrit suffisamment vite ? Il semble difficile d'établir des mesures fixes, et une solution peut être la mesure relative : un même texte demandera cinq minutes de copie pour certains élèves, quinze minutes pour d'autres. Il est possible d'établir une moyenne et de considérer qu'un élève s'en écartant trop n'a pas atteint l'objectif de rapidité. L'impossibilité d'achever des tâches dans les délais impartis est également un bon indicateur – ainsi certains élèves, bons lecteurs, peuvent peiner à terminer un travail de lecture comportant des activités de copie ou d'écriture car ils s'arrêtent à la reproduction appliquée, coûteuse, du modèle calligraphique.

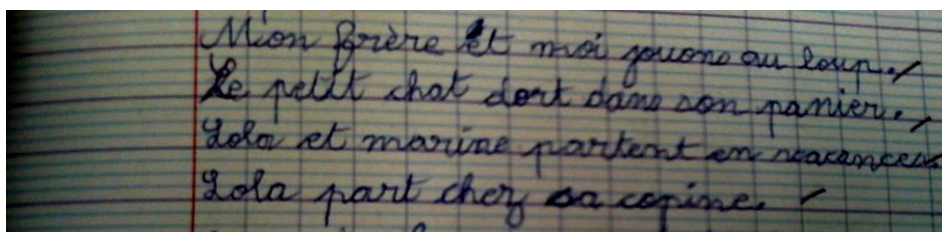
Les programmes font apparaître trois critères majeurs d'évaluation du geste graphique : la lisibilité, l'accès au sens et la rapidité d'exécution. Ces trois compétences sont étroitement liées et se construisent en résonance, progressivement.

2) Typologie des élèves et remarques sur la compétence d'écriture

Au CE1, il semble difficile pour un élève de satisfaire à ces trois critères dès le début de l'année. Les 25 élèves de ma classe possèdent déjà une relation propre à l'écriture, et différents profils peuvent être établis sur la base des critères que nous venons de définir.

1. Lisibilité et rapidité d'exécution

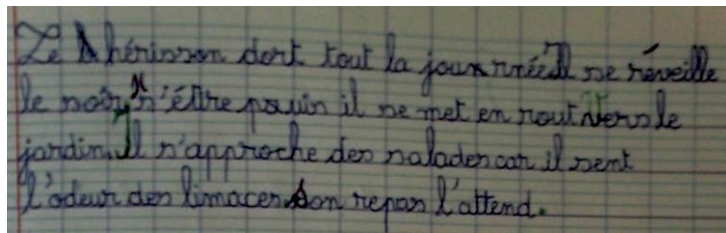
Certains élèves ont montré dès le début de l'année une maîtrise satisfaisante du geste graphique, allié à une fluidité qui leur permet d'écrire assez rapidement. Ainsi :



Quelles activités pour ces élèves ? Les « rallyes copie », et le retour sur certains caractères problématiques pour améliorer la qualité calligraphique de leur écriture.

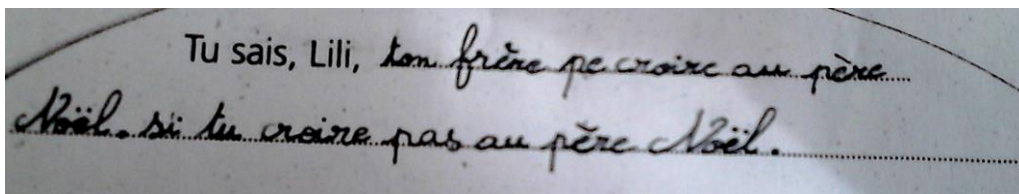
2. **Adéquation au modèle calligraphique mais lenteur et écriture peu fonctionnelle :** l'écriture est une activité « en soi ». La lenteur empêche les élèves de terminer leurs travaux.

- a. Avec accès au sens. Pour ces élèves perfectionnistes, il est difficile de se détacher de l'écriture telle qu'ils la pratiquent depuis le CP : le travail calligraphique est dominant.



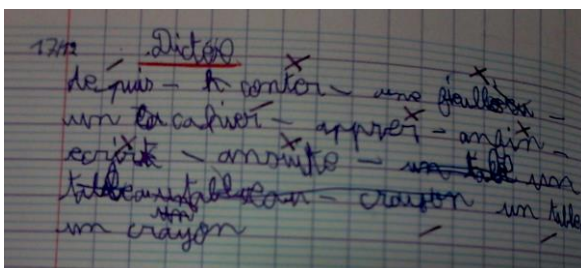
Quelles activités pour ces élèves ? Les « rallyes copie » pour améliorer la fluidité du geste graphique ; des exercices de « mots cachés » pour développer une forme d'autonomie vis-à-vis du modèle.

- b. Sans accès au sens : le cas des petits lecteurs. Il s'agit majoritairement de copie lettre à lettre ; on note des oublis de mots, l'absence d'espaces. L'écriture est une activité refuge, rassurante, déconnectée de la production de sens.



Quelles activités pour ces élèves ? L'écriture n'est pas une priorité : il convient de travailler les compétences en lecture/décodage avant tout, pour faciliter l'accès aux unités de sens. La copie des devoirs est un enjeu.

3. **Dysgraphies : forme et taille des lettres, gestion de l'espace sur la feuille. Lisibilité faible.** Elèves de tous niveaux, présentant des difficultés dans le soin et l'écriture.



Quelles activités pour ces élèves ? Il s'agit ici de remédiation, dans la mesure où les compétences visées ne sont pas

maîtrisées ; la dernière partie de cette réflexion y sera consacrée.

Ces catégories sont des axes de travail pour l'enseignement de l'écriture et la différenciation. En CE1, la maîtrise du geste graphique est inégale, en cours d'acquisition, et le rapport des élèves à l'écrit évolue rapidement. Malgré la place importante que prend la production d'écrits autonome, l'écriture reste perçue comme une activité en soi, déconnectée des autres activités ; un détour par les représentations des élèves le montre.

B. Les perceptions et la perte de sens : lignes, tracés, copie.

Dans tous les domaines de l'activité scolaire, il est conseillé d'encourager les élèves à développer une forme de métacognition vis-à-vis de ce qu'ils apprennent, de leurs savoirs et de leurs compétences. A cet égard, il semblait intéressant de solliciter les élèves quant à leur apprentissage de l'écriture cursive, afin de recueillir leurs perceptions et leurs représentations.

1) Apprendre à écrire ? Les perceptions des élèves.

Le recueil des perceptions des élèves a pris la forme d'une discussion-débat en classe. L'objectif de cette discussion ouverte était double : amener les élèves à s'interroger sur l'apprentissage de l'écriture d'une part, et guider l'élaboration d'une séquence autour de l'écriture d'autre part. La séance s'est construite avec les réponses des élèves et leur reformulation, à l'oral uniquement. Au préalable, il a été précisé aux élèves que la discussion serait centrée sur l'écriture, c'est-à-dire le fait d'écrire à la main, avec un stylo, de tracer les lettres correctement. Les réponses présentées en annexe 2¹⁷ sont celles qui ont le plus grand nombre d'occurrences, et ont été validées par le groupe classe.

Les réponses des élèves de ma classe montrent qu'en CE1 (en début d'année), les élèves ne perçoivent pas l'écriture comme un outil : elle reste encore très largement un objet d'apprentissage en soi. Lorsque l'on écrit, la finalité est l'adéquation au modèle ; la dimension d'encodage, de production de sens n'émerge pas spontanément. Par ailleurs, l'écriture reste circonscrite au cadre scolaire ; écrire, c'est avant tout une tâche exigée à l'école – une conception à lier, sans doute, à la prépondérance du message numérique (email, SMS) dans le quotidien. En somme, l'écriture n'a que peu de sens lorsqu'elle est sortie du contexte scolaire ; elle se résume aux exercices de tracés, de

¹⁷ Cf Annexe 2

lignes, de copie menés en classe.

2) Pourquoi cette perception ?

Peut-on expliquer cette perception de l'écriture autrement que par la prévalence de la communication numérique ? Il est certain que les élèves de ma classe sont nés avec elle, et peinent à concevoir qu'un adulte ne soit pas équipé d'un téléphone portable et d'un ordinateur. Il reste que même dans le travail scolaire, il est difficile pour des élèves de cycle 2 de voir l'écriture comme un outil. Tout se passe comme si, malgré la place que l'acte d'écrire occupe dans leur quotidien en classe, les élèves perdaient de vue son sens et ses finalités.

Pourquoi cette perte de sens ? On peut avancer l'hypothèse selon laquelle c'est la façon d'enseigner l'écriture qui conduit les élèves à la concevoir comme une activité séparée des autres. Au cycle 2, des temps spécifiques lui sont dévolus – ils sont indispensables pour travailler le geste graphique et la motricité fine. Les élèves en viennent alors à concevoir les activités de tracés et de lignes comme des moments à part entière, où s'exercent des compétences différentes de celles exigées en mathématiques ou en étude de la langue (deux domaines qui constituent l'essentiel du volume horaire de ce cycle).

Or, l'écriture est coûteuse en temps, en application, en efforts. Ce coût est très bien supporté lors des activités spécifiquement consacrées à l'écriture : dans ces moments, les élèves *ont le temps* de soigner le geste graphique. Lorsqu'il s'agit de recopier un poème, d'écrire les devoirs, de copier une leçon, d'autres exigences sont à l'œuvre, il est plus difficile de satisfaire aux contraintes du modèle calligraphique.

Ce modèle calligraphique « parfait », présent sur l'affichage dans la classe et dans la majorité des cahiers d'activités d'écriture proposés dans le commerce, est la plupart du temps une police d'écriture cursive. Dans la réalité, personne – pas même un enseignant à l'écriture irréprochable - ne peut atteindre la régularité de ce modèle. Cette norme peut constituer un obstacle de plus dans la construction de sens : quel rapport les élèves peuvent-ils avoir avec une écriture qui n'« existe pas » dans la réalité ?

Il apparaît nécessaire, pour que les élèves puissent accéder à l'écriture-outil, de restaurer le sens de l'écriture. L'une des possibilités est de s'appuyer sur la création de lien entre l'élève et ce qu'est l'écriture, tant collectivement qu'individuellement : c'est le sens des actions que j'ai mises en place au sein de ma classe.

C. Les écritures, particularités et universalités : la création de lien.

Afin de soutenir le travail « mécanique » du geste graphique, qui reste indispensable à l'apprentissage de l'écriture, j'ai proposé aux élèves deux grands axes de travail. En histoire des arts, nous avons travaillé sur l'écriture à travers le temps et les cultures, avec pour objectifs principaux l'affirmation du rôle de l'écriture en tant qu'outil de communication et la découverte de systèmes d'écriture différents du nôtre. En arts visuels, la PVP a conçu une séquence consacrée à l'écriture et ses formes diverses, qui a permis une approche plus individuelle, plus personnelle.

1) Mise en place d'une séquence d'histoire des arts autour de l'écriture et des alphabets du monde.

a. Un préalable : l'album *Écrire le Monde : la Naissance des Alphabets*

La séquence d'Histoire des Arts a débuté en janvier ; elle a été introduite par une séance de lecture offerte qui a permis de guider les réflexions des élèves pour les séances à venir et d'initier une réflexion nouvelle sur l'acte d'écrire.

L'album *Écrire le Monde : la Naissance des Alphabets* comporte deux parties distinctes. Il débute par un texte narratif court permettant d'introduire les problématiques relatives à l'écriture ; la deuxième partie est un abécédaire retraçant l'évolution graphique de chaque lettre, depuis l'aleph des hommes du Sinaï jusqu'au A de notre alphabet romain. Chaque page de l'abécédaire s'accompagne d'illustrations graphiques et poétiques en relation avec la lettre traitée.¹⁸

Dans le conte introductif, Aliza, une jeune Inuit, décide de partir seule à la chasse au phoque accompagnée de son corbeau. Elle découvre au détour d'une banquise une importante colonie de phoques et tente de prévenir son frère afin d'obtenir des renforts. Elle envoie pour cela un dessin par l'intermédiaire de son corbeau, qui est mal interprété par le destinataire : les hommes du village la pensent en danger et viennent à son secours, faisant fuir les phoques et compromettant la chasse miraculeuse. Si les hommes rient de ce malentendu, Aliza enrage de ne pas avoir pu se faire comprendre. Le conte se conclut par une question : comment aurait-elle pu faire pour éviter ce quiproquo, être certaine d'être comprise ?

La séance s'est déroulée en trois temps : une lecture offerte séquencée, afin de permettre aux élèves

¹⁸Cf Annexe 3 pour un aperçu des pages « abécédaire »

de se saisir du conte introductif, puis une discussion à partir de la question finale posée par ce dernier.¹⁹

Les élèves ont avancé diverses idées (mieux dessiner, retourner chercher son frère en personne, avoir établi un code au préalable avec son frère) avant d'arriver à l'idée de l'écriture comme vecteur privilégié de messages complexes. Par la suite, le débat s'est poursuivi : il faut que le frère sache lire, il faut savoir bien écrire pour être compris. Le débat a été relancé par une question : pour quelles autres raisons pensez-vous que les hommes ont commencé à écrire ?

Les idées, notées au fur et à mesure au tableau, ont suivi deux axes principaux : pour communiquer, pour mémoriser. Par la suite, les élèves ont découvert l'évolution de la lettre A en lisant la première page de l'abécédaire. La découverte de l'origine des lettres de leur alphabet les a beaucoup intéressés ; à l'issue de la séance, l'album a été laissé à disposition pendant quelques temps pour que les élèves puissent le consulter librement.

Cette séance a permis d'initier chez les élèves un questionnement de fond sur l'écriture, détaché de la forme. Dans cet album, l'écriture leur apparaît comme une réponse à un besoin de communication essentiel chez l'homme. Les élèves de ma classe ont rapidement perçu la notion d'*invention*, de produit culturel, évoluant avec le temps. C'est à la fin de cette séance qu'ont commencé à émerger des remarques sur l'existence de systèmes d'écriture différents, nourries par leur expérience personnelle : langue maternelle (en l'occurrence, dans ma classe, l'arabe et le mandarin), souvenirs de voyages ou de sorties culturelles. Ces remarques ont ouvert la voie aux séances d'histoire des arts autour de l'écriture.

b. Autour de l'écriture ; parcours en histoire des arts.

Chaque séance s'est déroulée selon la même structure : la projection de l'œuvre au tableau, sans indication afin que les élèves puissent formuler très librement des hypothèses. Puis, une phase de mise en commun de ces hypothèses et de discussion. Enfin, une phase de structuration avec une fiche à remplir puis ranger dans le classeur d'histoire des arts²⁰.

Au fur et à mesure des séances, les mêmes questions et les mêmes observations revenant régulièrement, les élèves ont développé une forme de méthode face aux œuvres présentées : d'où vient-elle ? De quelle époque date-t-elle ? Que voit-on dessus ? Le thème de la séance a très largement guidé leur réflexion, et a créé des attentes : comment écrivait-on ? Avec des signes, des

¹⁹Cf. Annexe 2

²⁰Le classeur d'histoire des arts fait partie du projet d'école. Chaque élève en reçoit un au CP et le conserve jusqu'en CM2 ; il est alimenté par les séances en classe mais aussi par les projets et sorties (Ecole et Cinéma, par exemple).

lettres, des « dessins » ? Que représentent les caractères ? Des sons, des mots entiers ? Dans la mesure du possible, les élèves ont pu s'essayer aux systèmes d'écriture étudiés, en transcrivant leur prénom. La séquence suit une progression essentiellement – mais pas uniquement – axée sur la chronologie²¹; le choix des œuvres est avant tout motivé par la place qu'y occupe le système d'écriture à découvrir.

La calligraphie japonaise a fait l'objet d'un travail particulier. Il a débuté avec une séance sur une estampe tirée des Cent vues d'Edo. L'objectif était de faire appel à l'observation fine des élèves ; les caractères ne constituaient pas un élément central, ou même particulièrement remarquable de l'œuvre. Une fois observés, ils ont en revanche aidé à la formulation d'hypothèses quant à son origine. Ce travail visait surtout à préparer une séance d'arts visuels élaborée avec la coopération de la mère d'une élève, qui prenant connaissance de nos travaux autour de l'écriture a offert d'intervenir en classe pour une séance de japonais. Les élèves ont pu découvrir le système d'écriture complexe de cette langue qui utilise des caractères chinois (les kanji), deux syllabaires (le katakana et le hiragana), l'alphabet romain et les chiffres arabes. Les deux syllabaires leur ont été proposés, et ils ont pu transcrire leur prénom – un travail par ailleurs très riche en phonologie, puisque tous les sons du français n'existent pas en japonais (c'est le cas du [r] par exemple). L'objectif était que chaque élève puisse produire, après s'être exercé, la transcription calligraphiée de son prénom en vue d'une exposition dans le préau de l'école, à l'occasion de la semaine des langues. La préparation de l'exposition, et en particulier des cartels, a fait l'objet d'une séance de production d'écrits permettant un retour réflexif sur le système d'écriture japonais – et par comparaison, sur le nôtre.²²

2) De l'exercice purement scolaire à l'expression individuelle : l'apport des arts visuels.

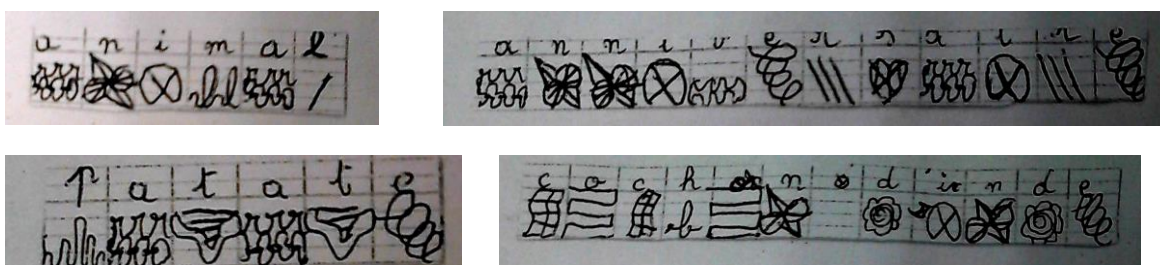
L'objectif de la séquence d'arts visuels était de « déconstruire » l'écriture telle que les enfants la connaissent à l'école, selon deux axes principaux : se détacher des caractères de l'écriture cursive de l'alphabet romain d'abord, puis de l'espace d'écriture habituel ensuite. Il est à noter qu'en début de CE1, l'enseignante en arts visuels s'appuie beaucoup sur des activités de graphisme « fin » afin d'accompagner l'apprentissage de l'écriture et de travailler la flexibilité des doigts, la précision du geste avec des outils scripteurs divers – du crayon au feutre à encre fin.

²¹Cf annexe 4, fiche de séquence

²² Cf Annexes 9 et 10

a. La création d'un alphabet personnel

Afin de préparer la première activité de la séquence, il avait été demandé aux élèves de chercher sur tout support différentes formes d'écriture, puis de les copier ou de les découper pour les placer dans une enveloppe. Cette démarche de documentation visait à soutenir le travail de réflexion sur l'élaboration d'un alphabet personnel, servant à transcrire des mots mais ne contenant pas de lettres connues. La plupart des élèves ont apporté des coupures de journaux étrangers (chinois, arabes, farsi, russe) ; certains ont anticipé le travail et ont écrit un alphabet personnel reposant sur des symboles (un pour chaque lettre de l'alphabet), et retranscrit quelques mots :



Alphabet symbolique et transcriptions de C.

En classe, les élèves ont eu pour consigne de créer leur propre système d'écriture en écrivant librement, sans penser à une possible transcription : il s'agissait libérer le geste graphique en remplissant une page de signes faisant appel au graphisme fin, « comme s'ils écrivaient ». L'exercice s'appuyait sur l'expression individuelle de chaque élève, des gestes graphiques qui leur étaient propres, nourries de leurs références personnelles. L'aspect esthétique, calligraphique de ces « écritures » a été mis en valeur par l'utilisation successive d'un feutre noir sur papier blanc, puis d'un feutre blanc sur du papier noir.²³

b. Spirales et écriture tricotée: le bouleversement de l'espace d'écriture

Les premiers travaux de cette séquence se proposaient de travailler sur la forme des caractères, de sortir du modèle calligraphique. Le travail suivant consistait à transgresser les règles de l'espace d'écriture en abandonnant le principe de linéarité et l'espacement des mots. La feuille de travail est divisée en quatre espaces différents : trois espaces sont occupés par une figure géométrique (cercle, triangle, carré) que les élèves remplissent en recopiant de courtes phrases « en colimaçon », sans espacer les mots, en



²³ Quelques exemples de travaux sont en annexe 12

écriture « tricotée ».

Dans le dernier espace, des lignes horizontales très serrées sont tracées sur lesquelles les élèves écrivent ; les lignes se superposent. Dans cet exercice, ils « oublient » la linéarité et l'écriture de gauche à droite, et se réapproprient le geste d'écriture avec une gestion de l'espace différente, guidée mais ne répondant pas aux codes habituels.²⁴

c. L'encre de chine : l'outil scripteur et sa tenue.

La dernière activité a consisté à réinvestir les différents axes de travail autour de l'écriture. Dans la perspective de donner encore une fois une perception différente de l'acte d'écriture aux élèves, un nouvel outil scripteur leur est proposé : un pinceau et de l'encre de Chine. Sur une feuille de papier kraft, les élèves sont invités à reproduire les activités engagées dans les séances précédentes : écriture tricotée et rupture des lignes, en suivant les formes de leur choix.



Cette activité exigeait en outre d'adapter la tenue et l'inclinaison de l'outil (à la verticale), le dosage de l'encre et la pression exercée sur le support ; la perception sensorielle du geste graphique était indispensable pour réussir à écrire. Assez libres dans cette activité, les élèves se sont d'ailleurs surtout concentrés sur cet aspect technique et ont très largement reproduit les formes utilisées lors de l'activité précédente.

Pour les élèves de CE1, le geste graphique est en constante évolution. L'objectif de ces deux parcours était de donner aux élèves la possibilité d'approfondir leur rapport à l'écriture, de réfléchir à son rôle, d'explorer les différentes formes qu'elle prend. Il s'agissait, par la construction de sens autour de l'écriture, d'accompagner les élèves dans leur progression vers l'écriture-outil, détachée du modèle calligraphique et tendant vers une graphie individuelle. Extraire l'écriture de ses traceurs habituels – l'alphabet romain, les lignes du cahier – a permis aux élèves de faire un retour sur leur

²⁴ Quelques travaux d'élèves sont en annexe 12

propre système d'écriture. Dès la deuxième période, beaucoup d'élèves ont progressé de façon constante dans leur maîtrise du geste graphique ; pour d'autres, l'écriture a été un problème auquel il a fallu essayer de remédier.

III DYSGRAPHIES EN CE1 : PISTES DE REMEDIATION

L'année de CE1 est le lieu de l'apprentissage de l'écriture et dans ce domaine, tous les élèves de ma classe ont suivi une incontestable progression entre la première et la quatrième période. Cependant, le niveau d'acquisition des compétences liées à l'écriture était très inégal dès le début de l'année : certains élèves possédaient déjà une bonne maîtrise du geste graphique ; pour d'autres en revanche, écrire était une activité très coûteuse en efforts et en temps – la copie des devoirs constituait un excellent indicateur de cette hétérogénéité. Il semble difficile d'utiliser le terme de « dysgraphie » en début de CE1, alors que certains élèves éprouvent encore des difficultés liées à la motricité fine, ou à la connaissance des lettres de l'alphabet cursive (beaucoup, à cette période de l'année, se tournent encore vers l'affichage en classe pour former certaines lettres, et certains chiffres a fortiori). La dysgraphie n'a pu se définir que par des persistance dans les difficultés liées au geste graphique, et l'absence de progrès dans ce domaine.. Dans ma classe, quatre élèves ont été confrontés à des difficultés dans l'acquisition des compétences d'écriture définies par les programmes. Cette dernière partie se propose d'examiner ces quatre exemples de dysgraphie dans un premier temps, puis de revenir sur les activités de remédiation engagées avec ces élèves.

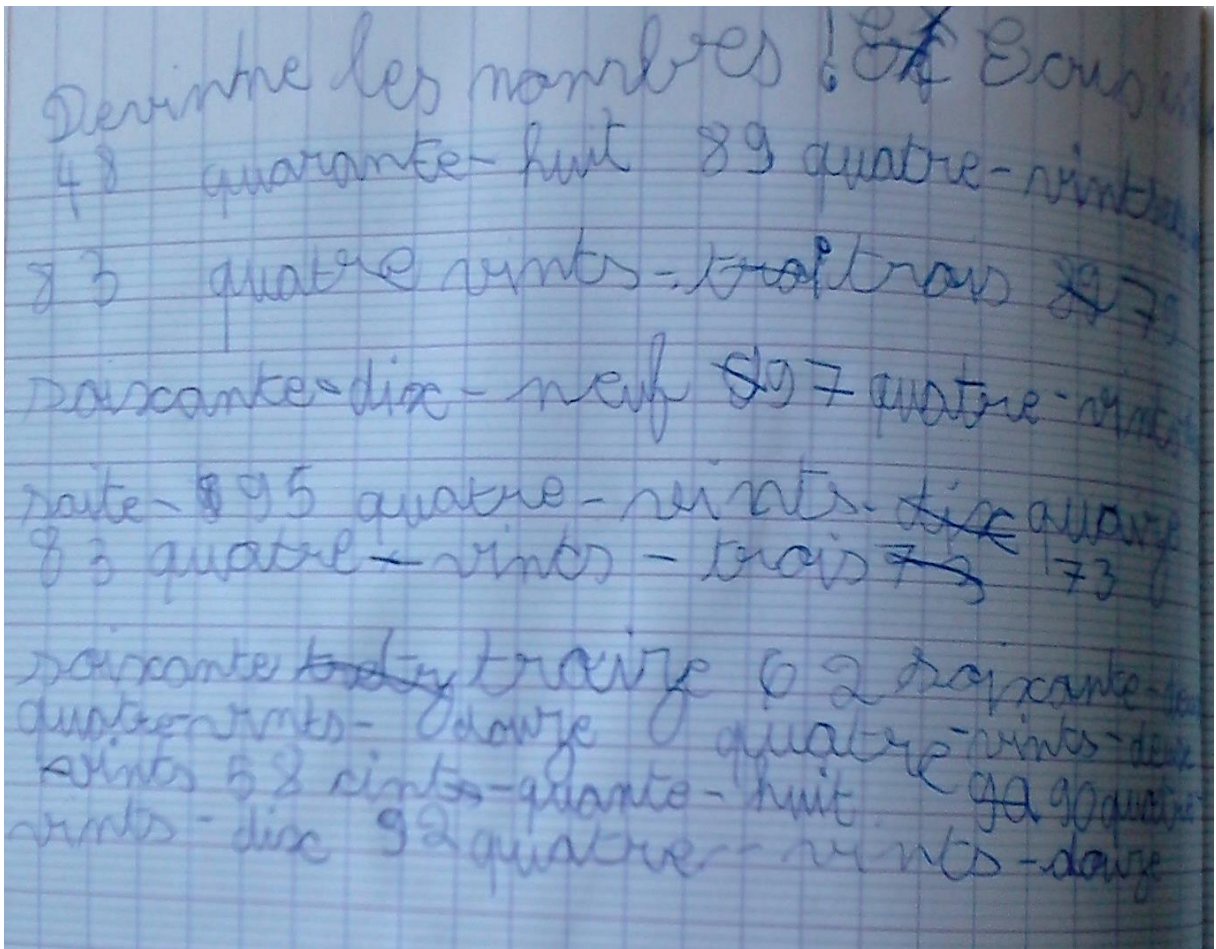
A. Quatre exemples de dysgraphie

Un élève dysgraphique est « un enfant chez qui la qualité de l'écriture est déficiente alors qu'aucun déficit neurologique ou intellectuel n'explique cette déficience ». ²⁵ La dysgraphie a diverses causes et divers degrés de profondeur. Dans ma classe, aucun des élèves « dysgraphiques » ne souffre a priori de troubles moteurs ou psychogènes ; la latéralisation a été correctement définie au cycle 1, et aucun n'oppose de refus face à l'écriture – au contraire.

Aussi le terme de dysgraphie renverra ici aux difficultés rencontrées par ces élèves pour atteindre les compétences de lisibilité et de copie experte, et non à des troubles exigeant des processus de rééducation massifs.

²⁵ Selon la définition donnée par Julian de Ajuriaguerra dans *L'écriture de l'enfant : vol. 1. L'évolution de l'écriture et ses difficultés*, Paris, Delachaux et Niestlé.

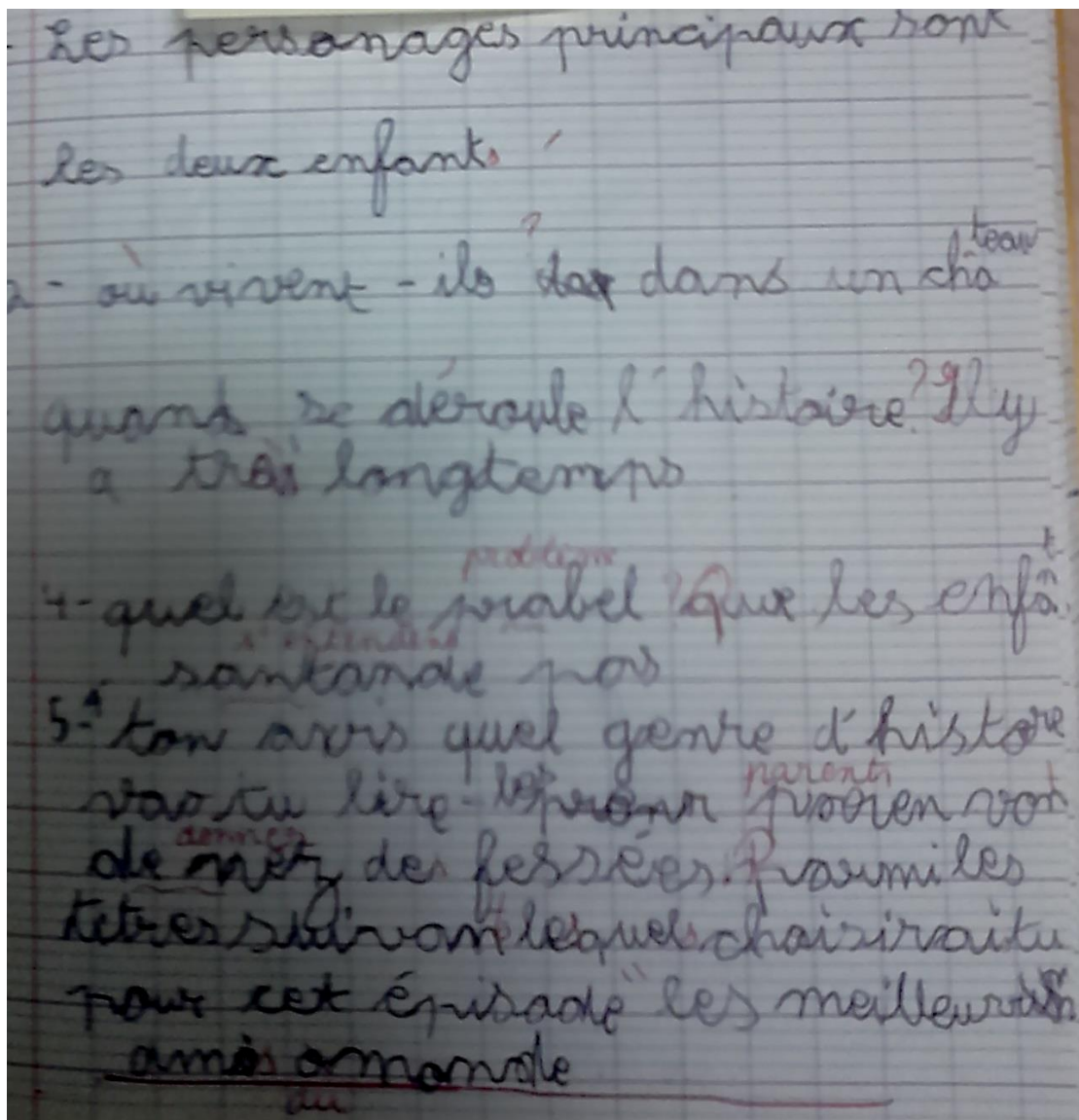
1) L'exemple de L.



L. a de bons résultats scolaires, en particulier en calcul et en numération. Il rencontre davantage de difficultés en français, notamment en lecture et en orthographe. Son écriture se caractérise par :

- La forme et la proportion des lettres, trop grosses
- Le non-respect des lignes et interlignes
- L'oubli de lettres et de mots dans les activités de copie ou de production d'écrits.
- Une tenue du stylo à la verticale et peu de flexibilité : les doigts sont tendus, le poignet peu mobile.

2) L'exemple de J.

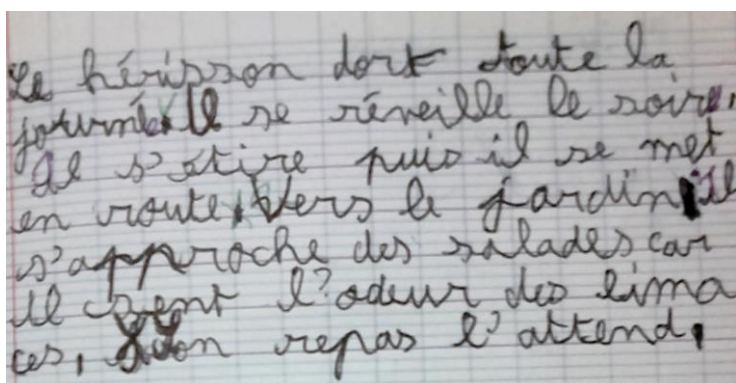


J. ne rencontre pas de difficultés majeures, bien que l'orthographe et la production d'écrits soient un peu fragiles.

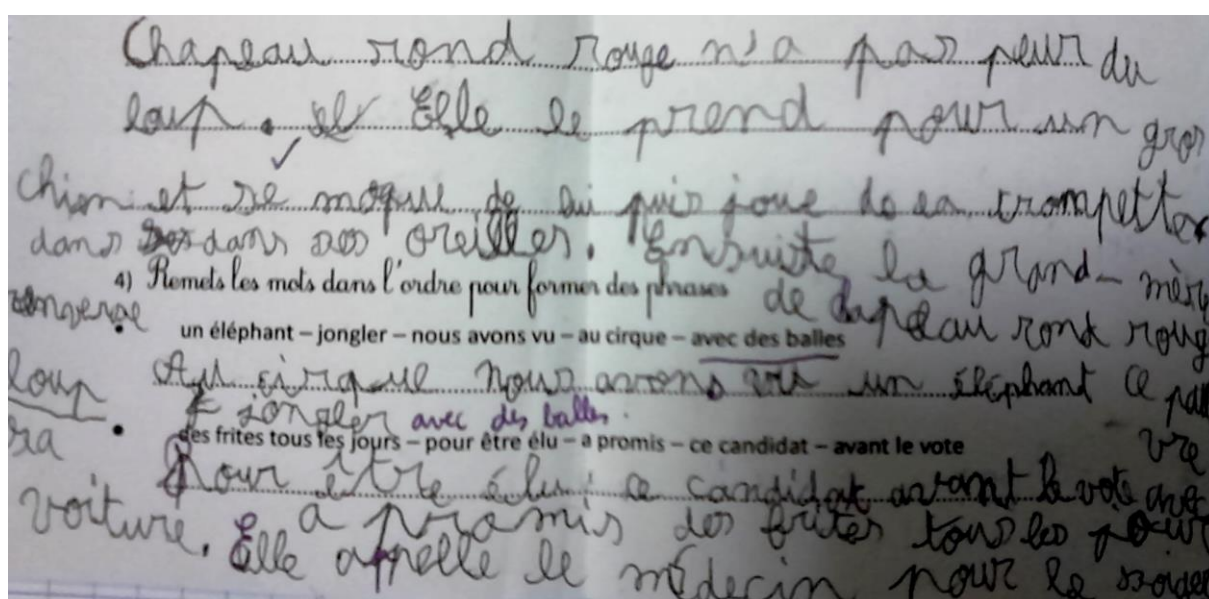
En écriture, on observe :

- Une écriture irrégulière, des lettres mal proportionnées ou mal formées (confusion a/o par exemple)
- Des espacements insuffisants entre les mots
- Un geste graphique fatigable, qui se détériore progressivement.
- Une difficulté à gérer la pression et l'inclinaison de l'outil scripteur, qui conduit fréquemment à des feuilles déchirées ou trouées (l'appui soutenu peut d'ailleurs expliquer la fatigabilité).

3) L'exemple de Lo.

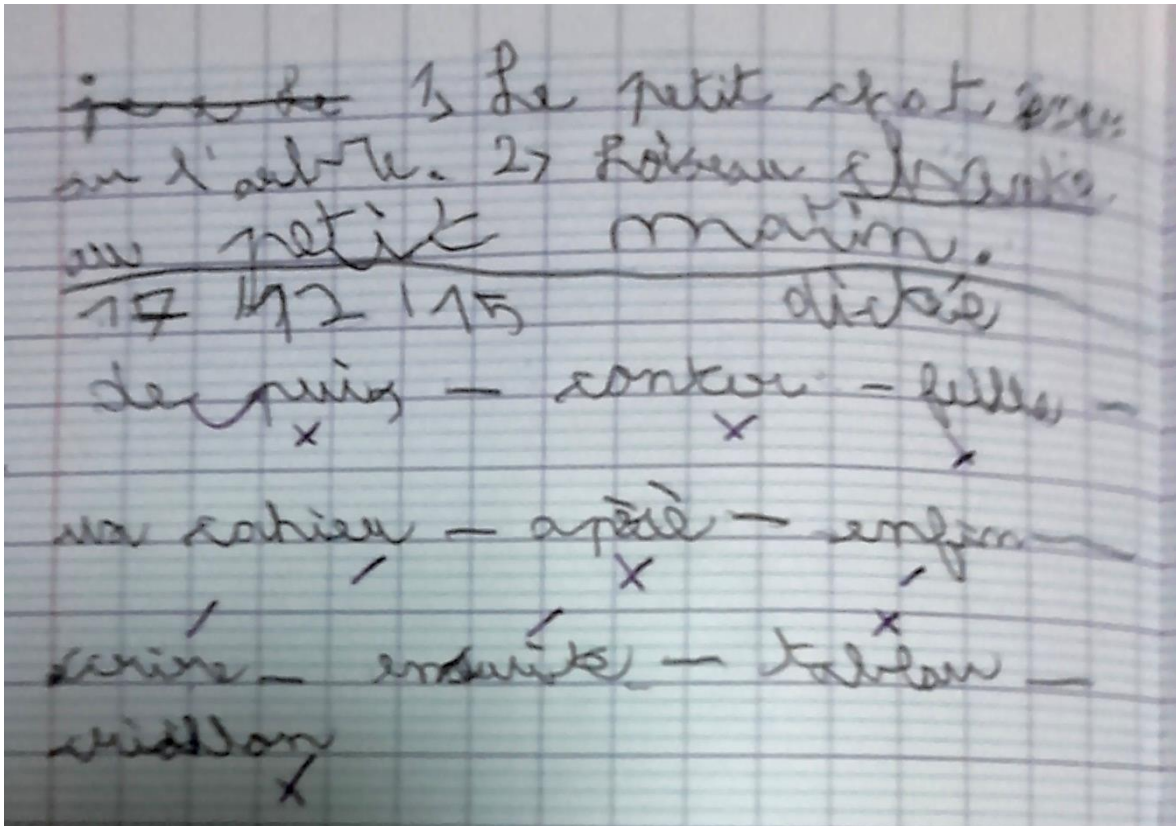


Lo. est un excellent élève dans tous les domaines, pour qui le point d'amélioration majeur est l'écriture.



- La tenue de l'outil scripteur et le déplacement de la main sur le support : le poignet est surélevé.
- La forme et la taille des lettres sont très irrégulières ; Lo. peine à écrire « petit ».
- La gestion de l'espace graphique sur le support est difficile, qu'il s'agisse d'un lignage simple ou de carreaux Seyès .
- Lo. perçoit l'écriture comme un acte secondaire, sans relation avec les activités d'apprentissage qui lui sont proposées.

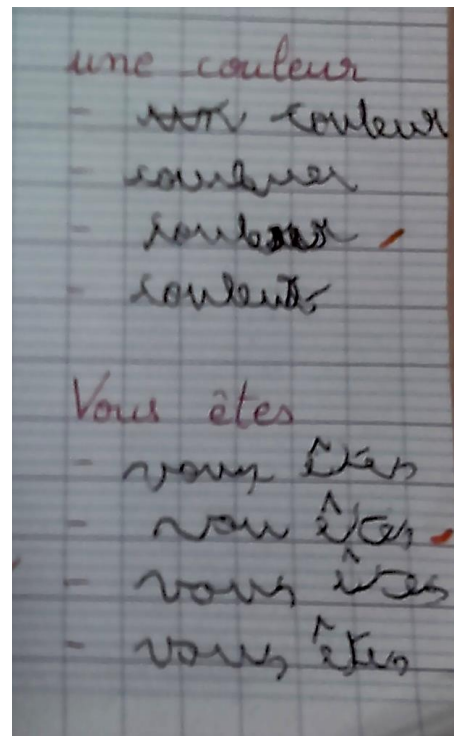
4) L'exemple de Jo.



Jo. est un « petit lecteur » suivi par une orthophoniste depuis le CP. La correspondance graphophonologique est une difficulté permanente.

Le geste graphique est défectueux à plusieurs égards :

- Bien que droitier, Jo. tient son stylo comme un gaucher pourrait le faire : la main est repliée vers l'intérieur, le stylo est à la verticale.
- La formation des lettres est très inégale, les proportions non respectées
- Jo. copie lettre à lettre, sans établir de lien entre la graphie et le sens, et oublie fréquemment des lettres ou des mots.



Les quatre élèves en sont à des stades différents de la maîtrise de la compétence d'écriture. Deux points communs cependant : la perception de l'écriture comme une activité « à part », détachée des activités quotidiennes et des difficultés avec la tenue de l'outil scripteur et son maniement. Les activités de remédiation ont été proposées en Ateliers Pédagogiques Complémentaires, tous les vendredis pendant les troisième et quatrième périodes.

B. L'approche graphomotrice

Les activités de remédiation ont débuté avec une « remise à niveau » graphomotrice. L'objectif était de revenir avec les élèves sur les gestes moteurs fondamentaux de l'écriture : posture, tenue du stylo, placement du poignet, déplacement de la main sur la feuille. Deux dimensions sont à prendre en compte : le préalable à l'écriture, *avant* le tracé, et l'acte d'écriture même.

1) Travail préparatoire : tenue du stylo, position de la main, gestion statique de l'espace

Si leurs méthodes diffèrent, les spécialistes de la graphomotricité et de la rééducation s'accordent sur l'importance du moment qui précède tout acte d'écriture. Dans la mesure où tout le haut du corps (doigts, poignet, coude, épaule) est engagé dans le geste d'écriture, il faut veiller à la posture (assis, droit, les deux pieds posés par terre), la position du support (cahier ou feuille d'exercice), la position du poignet et du bras sur la table.

Les APC d'écriture ont débuté avec un rappel sur la tenue du crayon. Les quatre élèves, en particulier Jo., avaient adopté des habitudes contraignantes et « fatigantes », qui ne permettaient aucune flexibilité puisque leurs doigts étaient crispés sur le stylo. Dans de nombreux ouvrages, c'est la fameuse tenue en « bec de canard » qui est recommandée : le stylo est tenu entre le pouce et la troisième articulation du majeur, l'index repose sur le stylo. S'il paraissait indispensable de corriger des tenues de stylo contraignantes, je ne souhaitais pas imposer une position trop rigide à des élèves déjà scripteurs : il s'agissait avant tout de trouver un compromis entre leurs habitudes et un confort d'écriture qui leur permettrait plus d'aisance.

J'ai proposé aux élèves un préambule ludique : essayer d'écrire en tenant le stylo entre l'auriculaire et le pouce, entre l'annulaire et l'index, avec tous les doigts à la fois. Les élèves ont constaté que certaines positions ne leur permettaient pas de plier les doigts, ou « enfermaient » le stylo, les empêchant de former les lettres correctement – ils prenaient conscience de la nécessité d'une certaine souplesse dans le geste d'écriture. Au terme de ce premier exercice, il s'agissait de

retrouver une tenue de stylo « correcte », avec un exercice proposé par Danièle Dumont²⁶ : lever le doigt comme pour répondre en classe, baisser le bras toujours tendu sur la table, le plier en rapprochant le coude du haut du corps puis placer le stylo entre le pouce et la troisième articulation du majeur ; poser enfin l'index sur le stylo.

Afin d'éviter les crispations sur le stylo, les élèves devaient me montrer que le stylo n'était pas « prisonnier », qu'il pouvaient glisser légèrement entre leurs doigts lorsque le poignet était levé et que leur index pouvait bouger, caresser le stylo. Ces exercices renvoyaient aux capacités de motricité fine et à la posture : lever le doigt au préalable permet de bien placer le haut du corps et de préparer le déplacement de la main sur le support. Pour Jo . , la rééducation de la tenue du stylo est difficile : sa main reste tournée vers l'intérieur, repliée. Au terme des activités de remédiation, sa main était légèrement redressée, placée à côté de la ligne et non plus haut-dessus – mais pas en-dessous.

Un autre élément à prendre en considération est ce que Danièle Dumont appelle la « gestion statique de l'espace », c'est-à-dire la prise en compte de l'espace d'écriture avant de commencer à écrire. En dehors de la nécessité de « désencombrer » leur table – un rappel nécessaire pour l'ensemble de la classe – il s'agit de veiller à l'orientation du support d'écriture, celle qui leur permettra le plus d'aisance et de confort. Ici encore, les élèves ont été invités à tester plusieurs possibilités : tenir le cahier droit, parallèle à la bordure de la table ; le placer vers leur gauche, au centre du corps ou vers leur droite ; l'incliner à 90°. Le but : essayer de suivre les lignes et les carreaux. L'inconfort de certaines positions a été perçu rapidement, et a amené les élèves à repositionner leur support d'écriture – ici encore, il ne s'agissait pas d'imposer une règle mais de conduire les élèves à une appropriation individuelle de leur espace d'écriture.

2) Écriture : flexion des doigts, gestion dynamique de l'espace

Suite à ces activités, le travail de remédiation pouvait se concentrer sur le geste d'écriture à proprement parler. Les séances se sont très largement appuyées sur la méthode de Danièle Dumont et le cahier d'activités consacré à la remédiation. Ainsi le travail sur la tenue du stylo s'est accompagné d'un exercice de placement du poignet : afin d'éviter que les élèves n'écrivent avec la main surélevée, ce qui crée tensions et rigidité, des tracés simples sont réalisés avec l'obligation de

²⁶ DUMONT, Danièle, Une bonne écriture, choix ou nécessité ? , Questions d'enseignants (BENTOLILA, Alain, dir.), Nathan, 2014

poser le poignet dans une zone dédiée²⁷. Comme toujours, je laissais les élèves libres d'essayer de réaliser ces tracés en transgressant la consigne – ils pouvaient ainsi constater que l'exercice était plus difficile.

Pour ces quatre élèves, la proportion des lettres, c'est-à-dire leur taille relative, était difficile à respecter. Fréquemment, cette difficulté est liée à une absence de flexibilité : les élèves écrivent sans plier les doigts, ce qui empêche non seulement une formation précise des lettres, mais aussi la maîtrise de leur taille. Ainsi des confusions entre le « e » et le « l », ou des minuscules ayant la même taille que des majuscules. Certes, certaines imprécisions sont liées à une connaissance encore approximative des règles de l'écriture cursive – les jambages font toujours deux interlignes, le « d » et le « t » ne « montent » pas aussi haut que le « k » ou le « b »... Mais la motricité fine a un rôle majeur dans la maîtrise des formes et des proportions. Avant les activités du cahier de remédiation consacrées à ce point précis, les élèves ont été invités à « s'échauffer » et à montrer la souplesse de leurs doigts : en les agitant, doucement puis de plus en plus vite ; en mimant une vague, un prestidigitateur, une explosion... Encore une fois, l'objectif était de favoriser une approche sensorielle, personnelle de ce qui est à l'oeuvre dans l'écriture ; il était important que les élèves perçoivent le sens, la logique des exercices du cahier de remédiation.

3) Outils scripteurs et supports

L'acte d'écriture ne peut se passer de matériel : l'outil scripteur et le support d'écriture jouent un rôle déterminant dans le geste d'écriture et dans la trace laissée par le scripteur. Cette dimension a été explorée par les élèves en arts visuels : l'utilisation du pinceau et de l'encre de Chine, de papier à dessin au grain plus ou moins fin, permet de mesurer et d'ajuster le geste d'écriture. Dans le cas des élèves dysgraphiques de ma classe, la question de l'inclinaison de l'outil scripteur et de la pression exercée sur le support me semblait un axe de travail important. Tous les élèves de ma classe écrivent au stylo bille ou « gel », des outils qui permettent une pression très importante – pas d'écoulement d'encre ou de plume abîmée, pression que les élèves ne perçoivent pas comme telle et qui les freine pourtant dans la fluidité de l'écriture. Afin de leur faire ressentir l'importance de gérer la pression sur le support, j'ai proposé aux élèves d'écrire avec des outils différents : le stylo à encre d'abord, puis le stylo plume. Les premiers essais ont montré à quel point la mesure du geste graphique était difficile avec de l'encre liquide : taches d'encre, feuilles trouées, moins de fluidité et difficultés à « glisser »

²⁷

Cf Annexe 12

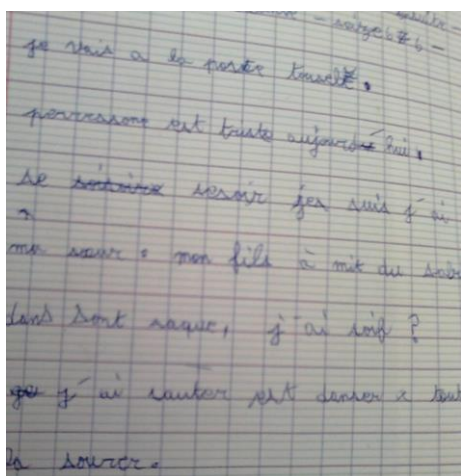
sur le papier. Pour Jo., qui ne possède pas encore de maîtrise suffisante au niveau de la tenue du stylo et de la fluidité du geste, les essais n'ont pas été concluants. Pour les autres en revanche, et en particulier pour J., l'utilisation du stylo plume a conduit à une nette amélioration de la qualité de l'écriture – et surtout du plaisir d'écrire. Il a adopté définitivement cet outil scripteur ; L. et Lo., eux, ont préféré le stylo à pointe fine.

C. Bilan et perspectives

A l'issue des séances d'APC consacrées à la remédiation de l'écriture, quel bilan dresser pour les quatre élèves concernés ? Dans l'ensemble, une amélioration de la lisibilité dans les travaux scolaires quotidiens est à noter.

Une dernière activité a été proposée aux élèves. Ils devaient recopier un texte dactylographié sur une feuille à grands carreaux – ce texte ; sans qu'ils le sachent, était tiré des premières pages de leur cahier du jour de français. Après l'avoir copié, ils pouvaient comparer leur production de début d'année à celle tout juste achevée, et mesurer leurs progrès. L'exercice s'accompagnait d'une production d'écrits sur le sujet de l'écriture et l'ensemble des activités menées en APC : qu'as-tu appris ? Que penses-tu de ce que nous avons fait ? Pourquoi avons-nous travaillé de cette manière ? Il s'agissait, une dernière fois, d'amener les élèves à réfléchir sur le rapport qu'ils entretiennent avec l'écriture²⁸.

Il est difficile d'évaluer précisément ce qui, dans ces progrès, tient à l'évolution « ordinaire » d'un élève de CE1, de sa maturité motrice et de son rapport à l'écrit, et ce qui tient aux activités de remédiation spécifique. Il n'en reste pas moins que des progrès peuvent être constatés sur les différents points de travail abordés en dehors des activités de copie « pure », en ce qui concerne la proportion des lettres et l'espace des mots en particulier.



Dictée de L., avril 2016

²⁸ Cf. Annexe 13

Pour L, Lo. et J., les progrès sont notables. Dans le cas de Jo., l'écriture reste une difficulté, voire un obstacle dans le travail scolaire et les apprentissages. Les pistes de remédiation en ce qui le concerne sont à approfondir et à diversifier. Pour cet élève, en difficulté en lecture et en orthographe, un travail de fond sur l'encodage et le décodage sont à entreprendre. En consolidant le lien entre écriture et code, entre écriture et production de sens, la copie lettre à lettre devrait s'effacer et laisser place à davantage de fluidité – l'habileté et la lisibilité devraient bénéficier d'un travail soutenu en motricité fine.

Quelques mots de conclusion

Enseigner l'écriture est l'une des missions premières des enseignants du premier degré. A la fois compétence et outil, elle constitue l'un des objectifs principaux des premières années d'enseignement et apparaît comme une évidence, faisant l'objet d'un enseignement systématique et relativement invariable

Observer des apprentis scripteurs de CE1 conduit cependant à remettre en question cet aspect systématique de l'enseignement de l'écriture. Avant tout, il est important de donner à cet acte quotidien toute son importance dans le développement des élèves: essentielle dans les processus cognitifs, moyen privilégié de communication et vecteur de sens, l'écriture possède également une dimension touchant à l'expression sensible, unique, de l'individualité de chacun. Les activités menées dans la classe où s'est déroulé mon stage visaient à rapprocher les aspects universels et particuliers de l'écriture, à l'ancrer dans l'histoire de l'humanité tout en l'approchant autant que possible des élèves afin qu'ils perçoivent sa centralité. L'entraînement au geste graphique tel qu'il est conçu généralement est indispensable à la maîtrise de l'écriture ; mais il bénéficie d'approches complémentaires, susceptibles d'amener les élèves vers une perception renouvelée où se côtoient réflexion, expression individuelle et plaisir d'écrire.

ANNEXES

ANNEXE 1 - Bibliographie	42
ANNEXE 2 – Discussion-débat autour de l’écriture	44
ANNEXE 3 - Ecrire le monde, La naissance des alphabets.....	45
ANNEXE 5 – Stèle d’Horus	46
ANNEXE 5b – Alphabet Hiéroglyphique, fiche découverte	48
ANNEXE 6 – Le cylindre de Cyrus	49
ANNEXE 7 - Le monogramme de Murad III	50
ANNEXE 8 - Cent Vues d’Edo.....	50
ANNEXE 9 – Séance de calligraphie japonaise	52
ANNEXE 10 – Exposition de calligraphie japonaise	53
ANNEXE 11 – Arts Visuels et Ecriture	55
ANNEXE 12 – Remédiation en écriture en APC : la méthode Dumont.....	59
ANNEXE 13 – Bilan(s)	63

ANNEXE 1 - Bibliographie

Textes officiels, programmes

Programme de l'école maternelle et primaire – B.O hors-série^o3 du 19 juin 2008

Programme d'enseignement de l'école maternelle – B.O hors-série n°2 du 26 mars 2015

Ouvrages généralistes

DUMONT, Danièle, Une bonne écriture, choix ou nécessité ? , Questions d'enseignants (BENTOLILA, Alain, dir.), Nathan, 2014

DUMONT, Danièle, Le geste d'écriture méthode d'apprentissage cycle 1, cycle 2 , Hatier, 2006

GAVAZZI-ELOI, Adeline, L'écriture à l'école primaire, enjeux d'un bon apprentissage de la graphie – Difficultés et remédiation, Magnard, 2006

OLIVAUX , Robert, Pédagogie de l'écriture et graphothérapie, L'Harmattan, 2005

THOULON-PAGE, Chantal, La rééducation de l'écriture de l'enfant, Pratique de la graphothérapie, Masson, 2009

Articles et publications scientifiques

BARA, F. MORIN, M.-F., MONTESINOS-GELET, I. ET LAVOIE, N. Conceptions et pratiques en graphomotricité chez des enseignants de primaire en France et au Québec, Revue Française de Pédagogie, Juin-Sept. 2011, pp. 46-51

BENTOLILA, Alain « L'écriture manuscrite ne disparaîtra pas », 19 décembre 2014 - www.vousnousils.fr/2014/12/19/alain-bentolila-lecriture-manuscrite-ne-disparaitra-pas-559355, consulté en mars 2016

LURÇAT, Liliane Le graphisme et l'écriture chez l'enfant in Revue Française de Pédagogie, pp. 7-18, Volume 1 - Année 1983

MILLOT, Lorraine, Aux Etats-Unis, l'écriture sur la touche, Libération, 24 septembre 2013 www.liberation.fr/planete/2013/09/24/etats-unis-l-ecriture-sur-la-touche_934379, consulté en mars 2016

MUELLER, P et OPPENHEIMER, D The Pen Is Mightier Than the Keyboard Advantages of Longhand Over Laptop Note Taking, Psychological Science Juin 2014 vol. 25 no. 6 1159-1168

Mémoires et thèses

CHEVALARIAS, Amandine, L'écriture en cycle 3 : favoriser les apprentissages et préparer les élèves à l'entrée au collège (CM2) , ESPE Paris, 2015

Cahiers d'exercices et méthodes

DUMONT, Danièle, Cahiers d'écriture, Perfectionnement, Hatier, 2014

DUMONT, Danièle, Cahiers d'écriture, Remédiation, Hatier, 2014

WEINICH , Alain, Graphismes et motifs chinois, RETZ, 2005

Activités autour de l'écriture : l'écriture autrement

AGOURIDAS, Danielle, De la trace à l'écriture une approche culturelle et sensorielle du graphisme, observer, tracer, découvrir l'écriture, CRDP de l'Académie de Créteil, 2002

FERRAND, Marie-Françoise, Cheminements graphiques , SCEREN Lyon, 2004

TEXEDRE, Coco, Arts visuels et jeux d'écriture , SCEREN Poitou-Charentes, 2004

Album

CAUWET, N. et REZNIKOV, P. *Écrire le Monde, la naissance des alphabets*, éditions BELEM, 2005

Sites internet

Académie de Grenoble www.ac-grenoble.fr/artsvisuels26/ecritures/ecritures.htm

Ecole Branchée www.ecolebranchee.com/2015/08/10/fini-lecriture-cursive-obligatoire-en-finlande

Eduscol www.eduscol.education.fr

OCCE Yvelines, Arts et Ecriture www.occe78.net/ressources/documents/1/121,diaporama-ART-et-Ecriture.pdf

CANOPE www.reseau-canope.fr

ANNEXE 2 – Discussion-débat autour de l'écriture

Première question : pourquoi apprend-on à écrire à l'école ?

- « C'est pour réussir à bien écrire dans les lignes. »
- IV « C'est pour que les cahiers soient beaux. »
- V « C'est pour bien recopier. »
- VI « C'est pour avoir de bonnes notes. »
- VII « C'est pour bien écrire et pour que la maîtresse soit contente. »
- VIII « C'est parce qu'on ne peut pas apprendre tout seul. »

Deuxième question : à quoi sert de savoir bien écrire ?

- « Ça sert à avoir des bonnes notes. »
- « C'est obligé à l'école, sinon on a des mauvaises notes. »
- « Ça sert à bien faire des lignes de lettres. »
- « Ça sert à écrire des histoires quand on fait le loto d'écriture²⁹ »
- « C'est pour ne pas regarder le modèle quand on écrit. »

Troisième question : en dehors de l'école, quand écrit-on ? Pour quelles raisons ?

Première remarque concernant cette question : elle a suscité peu de réponses dans une classe habituellement très réactive.

- « Les parents écrivent, parfois. Pour mettre des mots dans le cahier. »
- « On peut écrire une carte postale si on est en vacances. »

Quatrième question : comment fait-on pour apprendre à écrire ?


- « On fait des lignes, des lignes, des lignes jusqu'à ce qu'on y arrive. »
- « On fait la lettre en l'air, puis sur l'ardoise, plein de fois. »
- « A la maternelle, on fait des grosses lettres et des ponts et des boucles. »
- « On regarde bien le modèle de la feuille et on recopie. »

Cinquième question : est-ce que vous aimez apprendre à écrire ?


A cette question, la réponse est unanime : oui, les élèves aiment apprendre à écrire. Ils aiment les activités d'apprentissage de l'écriture : les tracés « en l'air », sur l'ardoise, puis les lignes de copie (de caractères isolés puis de mots, et de courtes phrases.)


²⁹ Le loto d'écriture est une activité de production d'écrits quotidienne mise en place dès janvier dans notre classe. Un élève tire un sujet au sort, il est explicité, et les élèves écrivent pendant dix minutes. .

ANNEXE 3 - Ecrire le monde, La naissance des alphabets

 L'alphabet des hommes du désert du Sinaï

 1500 av. J.-C.

 L'alphabet phénicien
1000 av. J.-C.

 L'alphabet grec
800 av. J.-C.


 L'alphabet étrusque
700 av. J.-C.

 L'alphabet latin et le nôtre
600 av. J.-C.

B

Maison, dans le désert du Sinaï, se disait **beth**. Le dessin d'une maison très simple avec une seule ouverture représente alors le son /b/. Il se redresse, se tourne et se retourne pour devenir la lettre **B** que l'on connaît.

Où est sa place parmi les vingt-six lettres de notre alphabet ?
Qu'entend-on dans le mot **alphabet** ?



*Ma maison en bois bleu.
A un pied sur le chemin
Inquiète, elle voudrait fuir
Si on venait la démolir ?
Oh, la vilaine, attends un peu !
Nous partirons demain.*

Nouchka Piskine
8

Aperçu d'une page du l'album Ecrire le Monde, la naissance des alphabets, de Nouchka Cauwet, illustré par Patricia Reznikov, éditions BELEM, 2005

ANNEXE 4 – Séquence d’histoire des arts

Titre : Autour de l'écriture		Domaine disciplinaire : Histoire des Arts		Classe : CE1
Place dans la progression : périodes 3 et 4		Nombre de séances : 6	Durée : 2h30	
<p>Objectif(s) : Explorer le rôle, la place de l'écriture dans les œuvres d'art, découvrir d'autres systèmes d'écriture. Donner du sens à l'acte d'écrire hors travail scolaire.</p> <p>Donner à l'écriture un sens, une profondeur, le rattacher à diverses réalités pour amener les élèves à réfléchir sur leur apprentissage du geste graphique.</p>		<p>Prérequis : décrire des images, des illustrations avec un vocabulaire approprié, avoir quelques repères temporels (à l'aide d'une frise éventuellement)</p>		
<p>Matériel : rétroprojecteur, écran, fiches HDA du classeur</p>				
<p>Compétences visées : <i>Décrire une œuvre avec un vocabulaire approprié ; Interpréter une œuvre d'art, en parler, formuler des hypothèses ; Comprendre qu'il existe des systèmes d'écriture différents du nôtre ; reproduire des formes graphiques avec exactitude ; utiliser un alphabet pour transcrire des mots familiers.</i></p>				
<p>Supports bibliographiques : BNF, site L'Aventure des écritures, Album Ecrire Le Monde, La naissance des Alphabets, par Nouchka Couwert)</p>				
Séance n°	Durée	Titre	Déroulement	Oeuvre étudiée
1	45 mn	Antiquité égyptienne - Stèle Magique : les hiéroglyphes	<p>Projection de l'œuvre au tableau et observation individuelle des élèves. Questions : qu'est-ce que cet objet ? D'où vient-il ? Que voyez-vous ? Quelle taille fait-il à votre avis ?</p> <p>Recueil des observations au tableau. Demander de justifier chacune des remarques.</p> <p>Structuration : antiquité égyptienne. Amulette : objet sacré pour prier (santé). Distribution de la fiche et complétion du texte.</p> <p>Distribution de l'alphabet hiéroglyphique. Transcription du prénom.</p>	Stèle d'Horus, Egypte
2	30 mn	Antiquité – Mésopotamie Cylindre d'argile : l'écriture cunéiforme	<p>Retour sur l'écriture cunéiforme : quels outils ? Lecture de la transcription du texte.</p> <p>Projection de l'œuvre au tableau et observation individuelle des élèves. Questions : que voyez-vous ? Qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce qui est représenté ?</p> <p>Recueil des observations au tableau. Demander de justifier chacune des remarques.</p> <p>Structuration : Epoque moderne, empire ottoman (Turquie). Monogramme du sultan Murad III. Retour sur les termes : sultan, empire ottoman, monogramme (signature), calligraphie. Distribution de la fiche et complétion du texte.</p> <p>Retour sur le terme de monogramme : étude de monogrammes (Albrecht Dürer, Tolkien).</p>	Cylindre de Cyrus, 539-530 av JC, Babylone
3	30 mn	Epoque moderne – Empire Ottoman : Le monogramme du Sultan Murad III	<p>Projection de l'œuvre au tableau et observation individuelle des élèves. Questions : que voyez-vous ? Qu'est-ce que c'est ? D'où cette œuvre vient-elle ? A quelle époque a-t-elle été réalisée ?</p> <p>Recueil des observations au tableau. Demander de justifier chacune des remarques.</p> <p>Structuration : Epoque contemporaine, Japon. Edo est l'ancien nom de la capitale du Japon. Distribution de la fiche et complétion du texte.</p> <p>Retour sur les indices qui ont permis aux élèves de trouver l'origine de l'œuvre et étude des caractères. A quoi cela ressemble-t-il ? Est-ce que tous les caractères sont semblables ? Préparation de la séance de calligraphie japonaise.</p>	Le monogramme du sultan Murad III
4	30mn	Epoque contemporaine – Japon : Cent vues d'Edo, Hiroshige	<p>Recueil des observations au tableau. Demander de justifier chacune des remarques.</p> <p>Structuration : Epoque contemporaine, Japon. Edo est l'ancien nom de la capitale du Japon. Distribution de la fiche et complétion du texte.</p> <p>Retour sur les indices qui ont permis aux élèves de trouver l'origine de l'œuvre et étude des caractères. A quoi cela ressemble-t-il ? Est-ce que tous les caractères sont semblables ? Préparation de la séance de calligraphie japonaise.</p>	Cent vues d'Edo, Hiroshige

ANNEXE 5 – Stèle d’Horus



Stèle magique - Egypte, Basse époque, VIIe -Ve siècle av. J.-C.

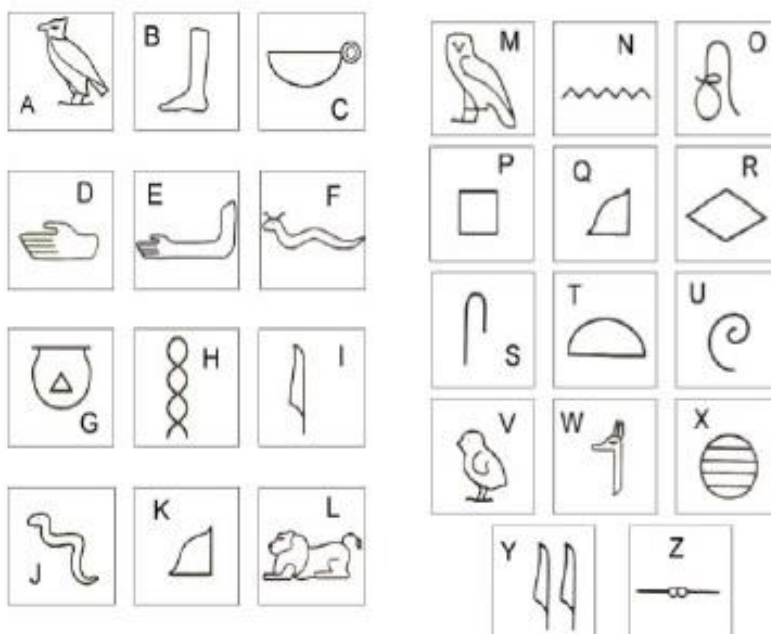
Musée du Louvre, Antiquités égyptiennes

ANNEXE 5b – Alphabet Hiéroglyphique, fiche découverte

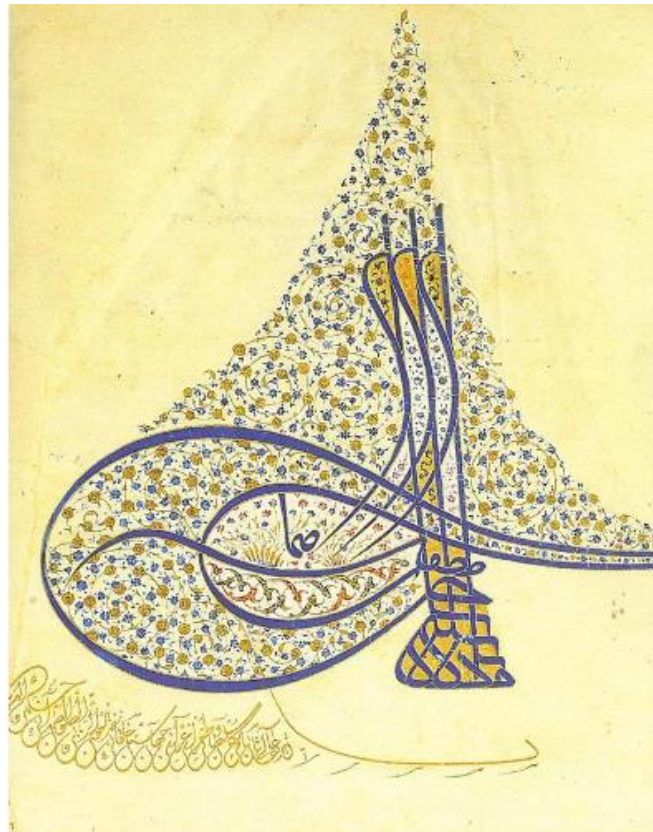
A la découverte de l'écriture...

Dans l'antiquité égyptienne, on écrivait le nom des pharaons dans un *cartouche*, un hiéroglyphe de forme allongée et fermé par un nœud. On pensait ainsi que le nom du pharaon était protégé.

A ton tour d'écrire avec des hiéroglyphes ! Aide-toi des vignettes en bas de la page pour écrire ton prénom dans le cartouche.



ANNEXE 7 - Le monogramme de Murad III



Monogramme du Sultan Mourad III (1574-1595)

ANNEXE 8 - Cent Vues d'Edo



À l'intérieur du sanctuaire Kameido Tenjin, *Cent vues d'Edo*

Utagawa Hiroshige - 1857

ANNEXE 9 – Séance de calligraphie japonaise

Découverte du monde et arts visuels – Le système d'écriture japonais

Domaine disciplinaire : Découverte du monde et arts visuels – Le système d'écriture japonais

Résumé : Découverte de quelques éléments de culture japonaise et du système d'écriture japonais .

Séance préparée et animée en collaboration avec un parent d'élève maîtrisant le japonais.

Objectif général : Découvrir le système d'écriture japonais et le manipuler. Transcrire son prénom en japonais en vue d'une exposition dans le préau pour la semaine des langues vivantes.

Compétences :

III. Comprendre que toutes les langues n'utilisent pas les mêmes sons, le même système d'écriture.

Iç. Savoir transcrire son prénom en adaptant les phonèmes à ceux de la langue japonaise.

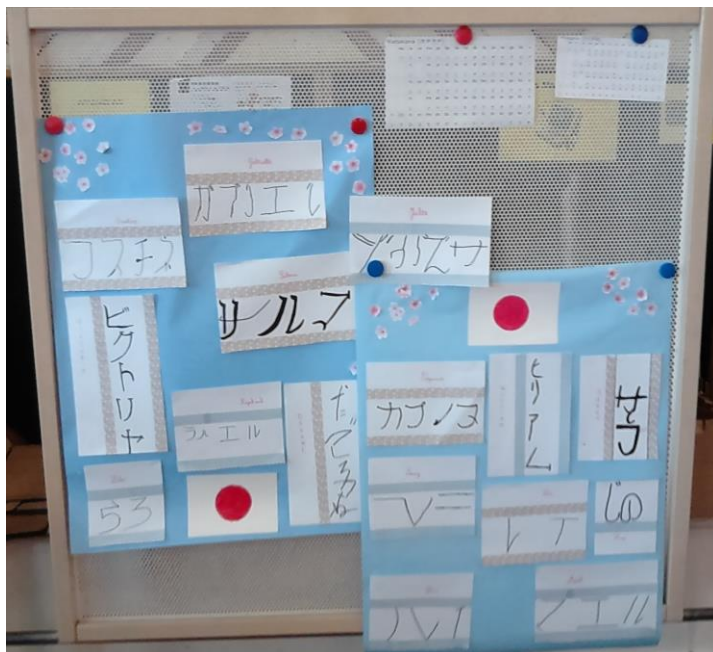
ç. Reproduire les caractères des syllabaires japonais ; présenter un travail soigné en vue de l'exposition.

Matériel : syllabaires hiragana et katakana, papier canson, feutres noirs, crayons de papier ; masking tape.

Durée de la séance : 60 minutes

Durée	Déroulement	Observations
15 mn	<p>Introduction – quelques éléments de culture japonaise</p> <p>IX que savez-vous du Japon ? → perception des élèves.</p> <p>Le système d'écriture Japonais</p> <p>X Avez-vous déjà vu comment on écrit en japonais ?</p> <p>XI Explication du système d'écriture : 3 syllabaires, alphabet romain, chiffres arabes.</p> <p>XII Origine chinoise de l'écriture japonaise, puis simplification.</p>	<p>Points importants : c'est une île, en Asie.</p> <p>Rappel du travail sur les Cent Vues d'Edo</p>
5 mn	<p>Distribution des syllabaires katakana et hiragana</p> <p>Observation des correspondances phonologiques. Remarques : tous les sons que nous utilisons en français n'existent pas en japonais : le [ʒ], le [r]</p>	<p>Annoncer le projet d'exposition pour la semaine des langues.</p>
15 mn	<p>Transcription du prénom</p> <p>Consigne : vous allez choisir un « alphabet », katakana ou hiragana, et essayer d'écrire votre prénom sur les feuilles de brouillon. Vous pouvez faire plusieurs propositions.</p>	<p>Les élèves cherchent les correspondances phonologiques les plus appropriées ; la validation est apportée par moi ou Mme A.</p>
20 min	<p>Calligraphie</p> <p>Consigne : vous allez vous entraîner à tracer les caractères au crayon de papier. Lorsque vous vous sentirez prêts, vous pourrez l'écrire sur la feuille à dessin, verticalement ou horizontalement, toujours au crayon de papier. Enfin, vous pourrez repasser au feutre noir.</p>	<p>Les feuilles à dessin sont préparées à l'avance et distribuées au fur et à mesure.</p>
Prolongement	<p>Productions d'écrits : préparation de l'exposition</p>	

ANNEXE 10 – Exposition de calligraphie japonaise



Les travaux des élèves ont été exposés dans le préau à l'occasion de la semaine des langues.

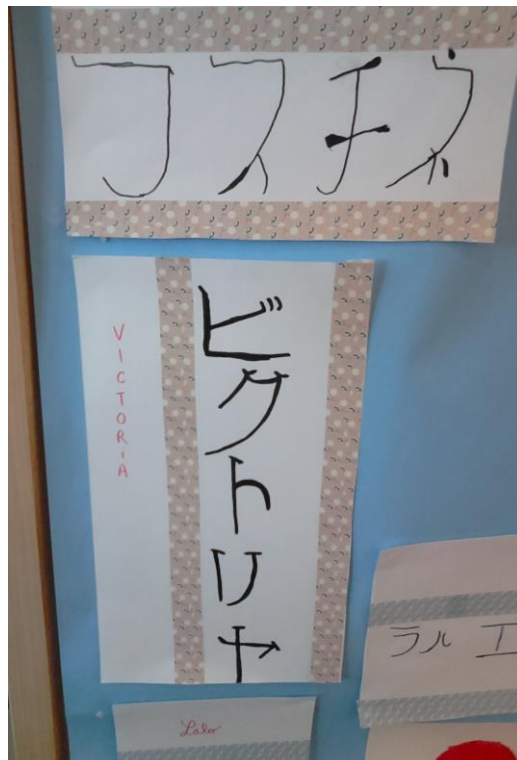
Les élèves ont rédigé des textes explicatifs en ateliers de production d'écrits pour expliquer leur démarche.

L'exposition a été inaugurée en présence de Madame la Directrice ; l'occasion pour les élèves de présenter leur travail à l'oral.



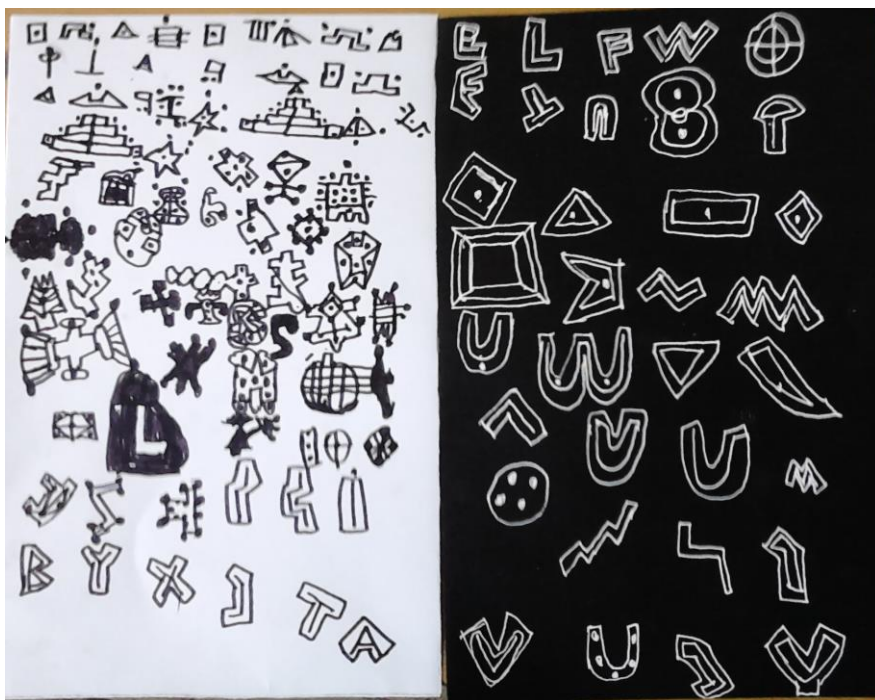
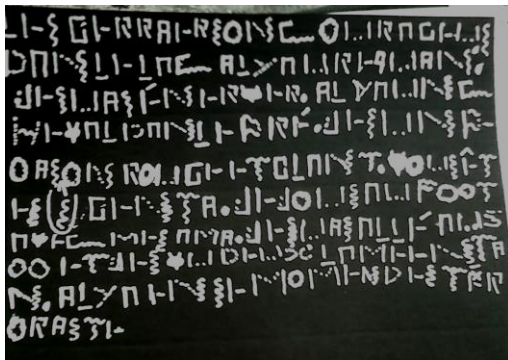
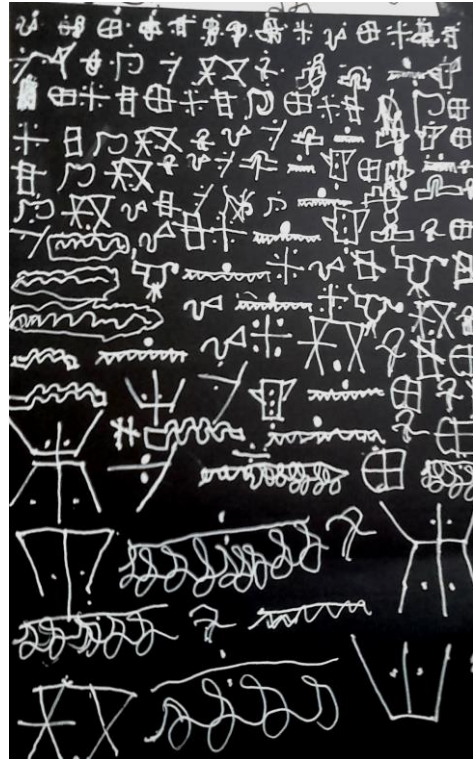
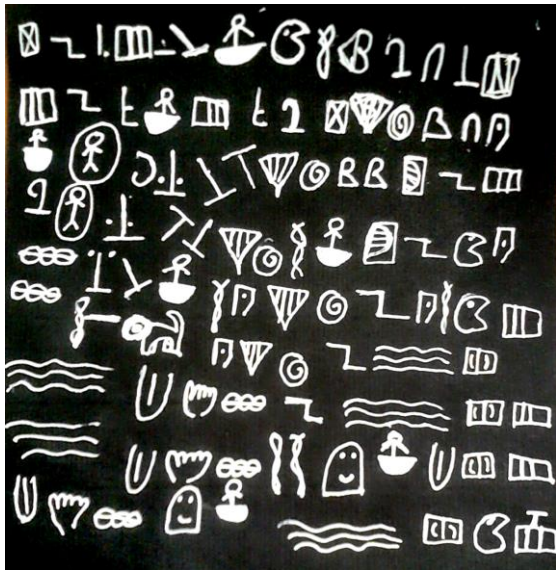


Les travaux ont été laissés dans le préau, afin que l'ensemble de l'école puisse y accéder.



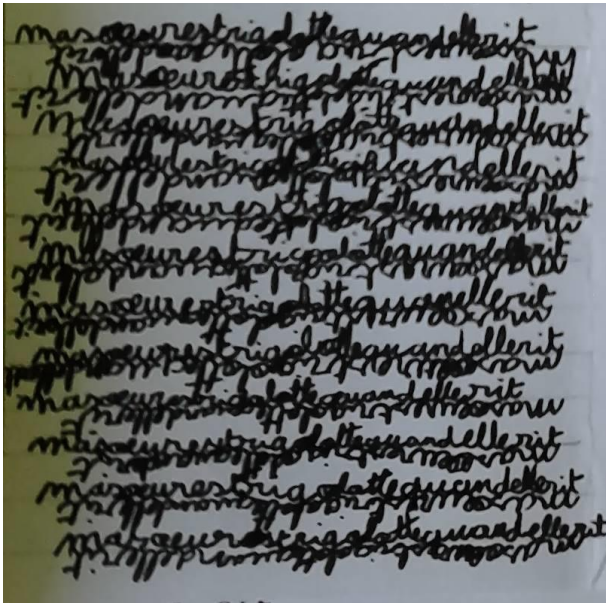
ANNEXE 11 – Arts Visuels et Ecriture

Séance 1 - J'invente mon propre système d'écriture.

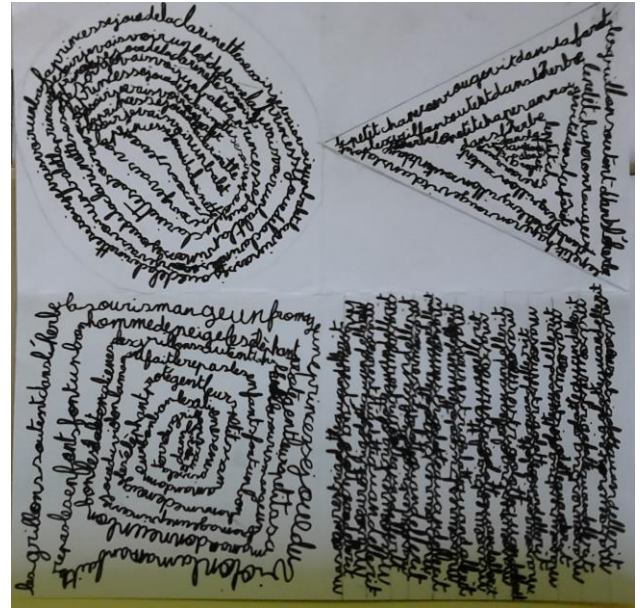


Séance 2 - L'écriture déconstruite : suppression des espaces et de la linéarité

Ecriture « tricotée »...



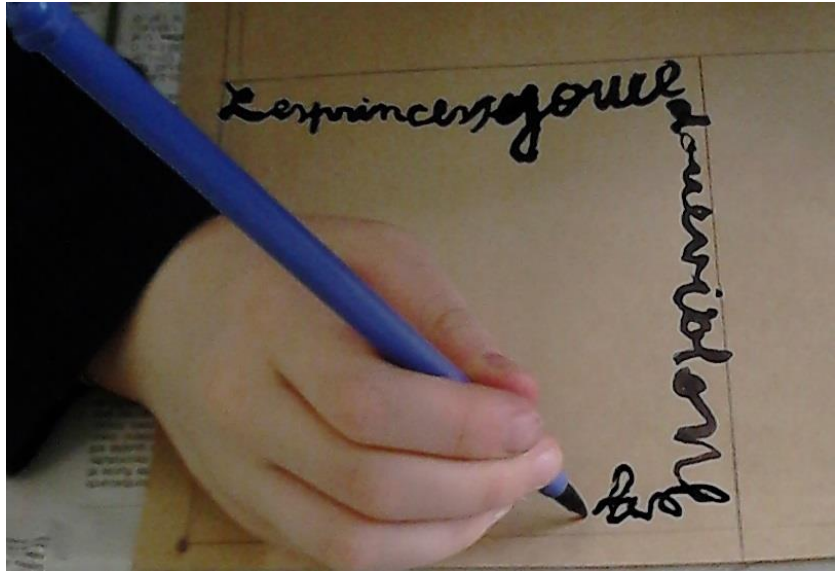
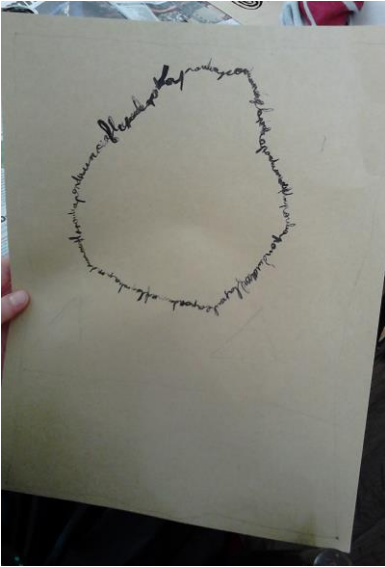
... « enroulée ».



... « repassée »...



Séance 3 - Le pinceau et l'encre de Chine

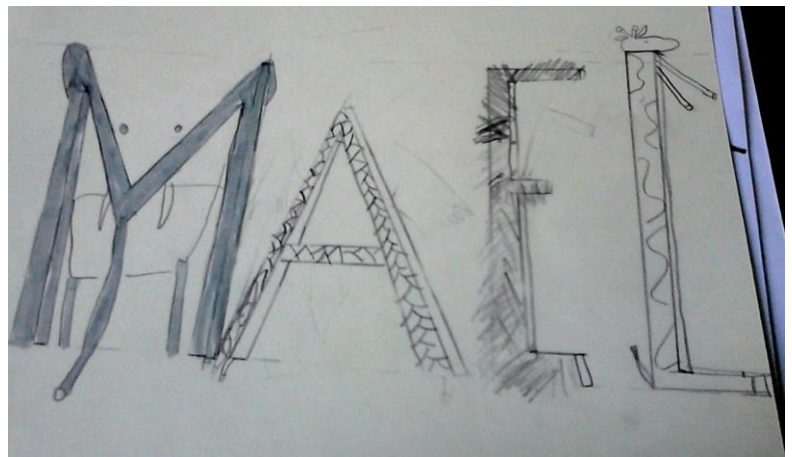
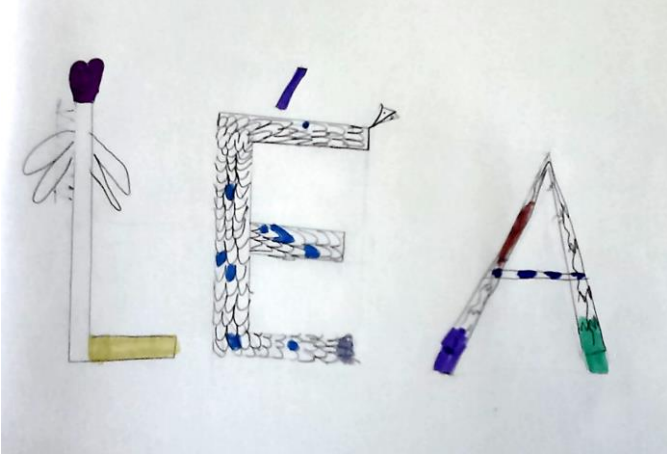


Découverte de l'encre de Chine et du pinceau de calligraphie : n nécessaire ajustement de la tenue de l'outil scripteur.



Séance 4 - L'écriture déguisée : les lettres-animaux

Les élèves doivent créer une pochette de rangement pour ranger leurs travaux. La consigne : « déguiser » les lettres qui forment leur prénom et les transformer en animaux. Ces travaux sont en cours de réalisation.



ANNEXE 12 – Remédiation en écriture en APC : la méthode Dumont

Extraits du cahier de remédiation proposé à chaque séance d'APC

Séance 1 : Placement du poignet et vivacité du geste

A chaque ligne d'exercice correspond une bande de couleur où le poignet doit être placé. Les élèves repassent dans un premier temps des boucles, puis les tracent eux-mêmes. L'objectif : améliorer la fluidité du geste en faisant jouer tenue du stylo, déplacement de la main et souplesse des doigts.

1 Place ton poignet dans la bande bleu clair et repasse vivement cinq fois de suite sur chaque série de boucles ci-dessous en dépliant et pliant tes doigts, puis continue la ligne sans repasser sur tes boucles. Entre chaque série, fais glisser ton poignet vers la droite sans le soulever.

lll llll ll ll ll ll ll

2 Place ton poignet dans la bande bleu foncé et fais le même exercice.

ellee ellee elee ellee

3 Place ton poignet dans la bande gris clair et repasse vivement cinq fois de suite sur chaque série d'étrécies ci-dessous en dépliant et pliant tes doigts, puis continue la ligne sans repasser sur tes étrécies. Entre chaque série, fais glisser ton poignet vers la droite sans le soulever.

ull ull ull ull ull ull ull ull

4 Place ton poignet dans la bande gris foncé et repasse vivement cinq fois de suite sur chaque rond ci-dessous puis sur la série de boucles en dépliant et pliant tes doigts. Pour chaque rond, commence en haut à droite. Continue ensuite la ligne avec des boucles sans repasser dessus.

o o o lll oo ll o oo ll oooo

Exercice 1

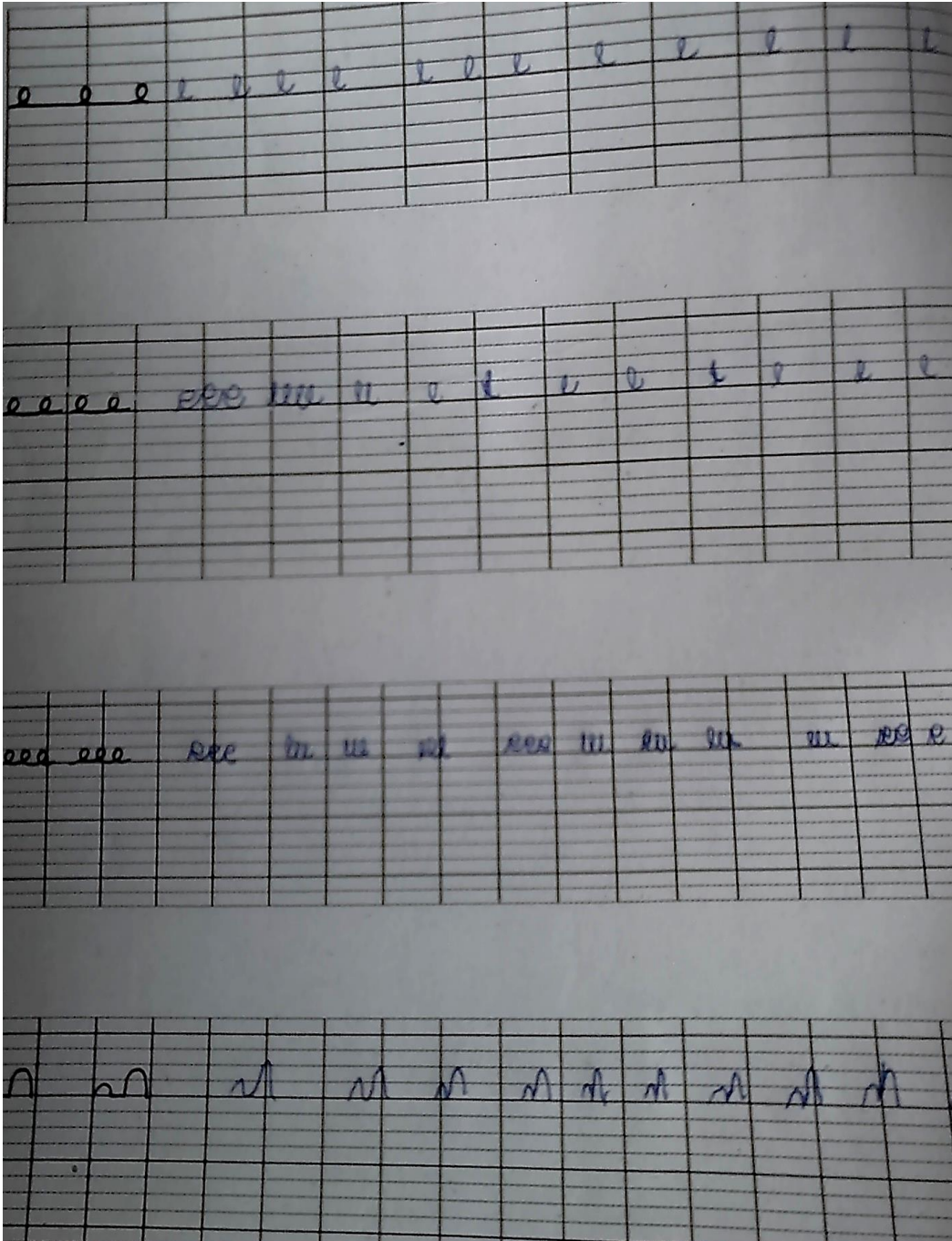
Exercice 2

Exercice 3

Exercice 4

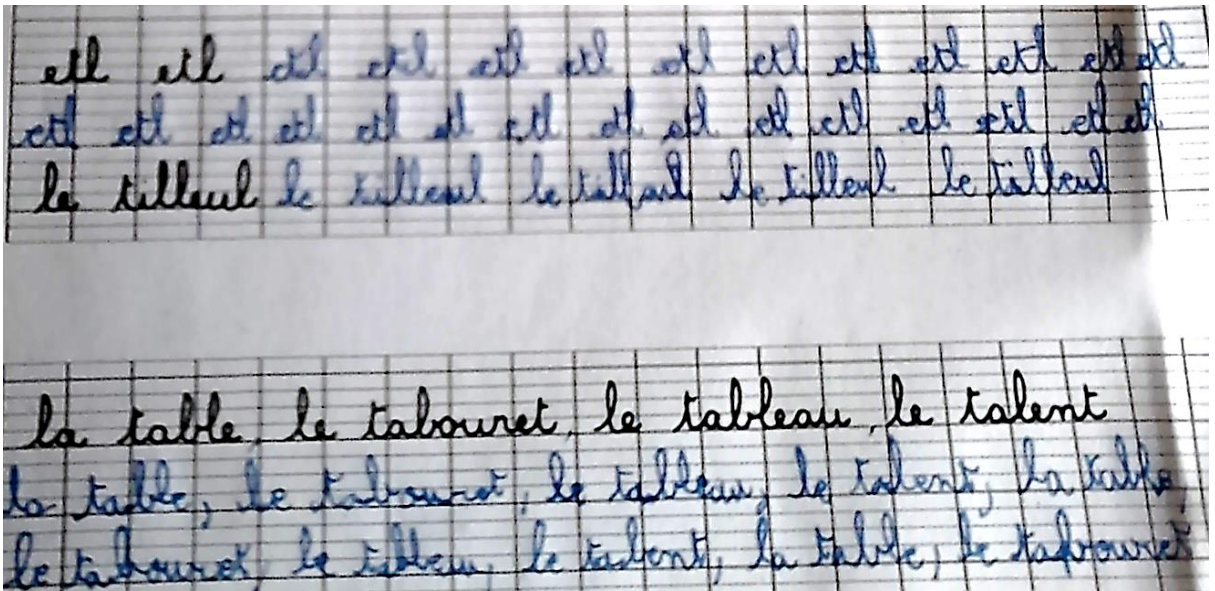
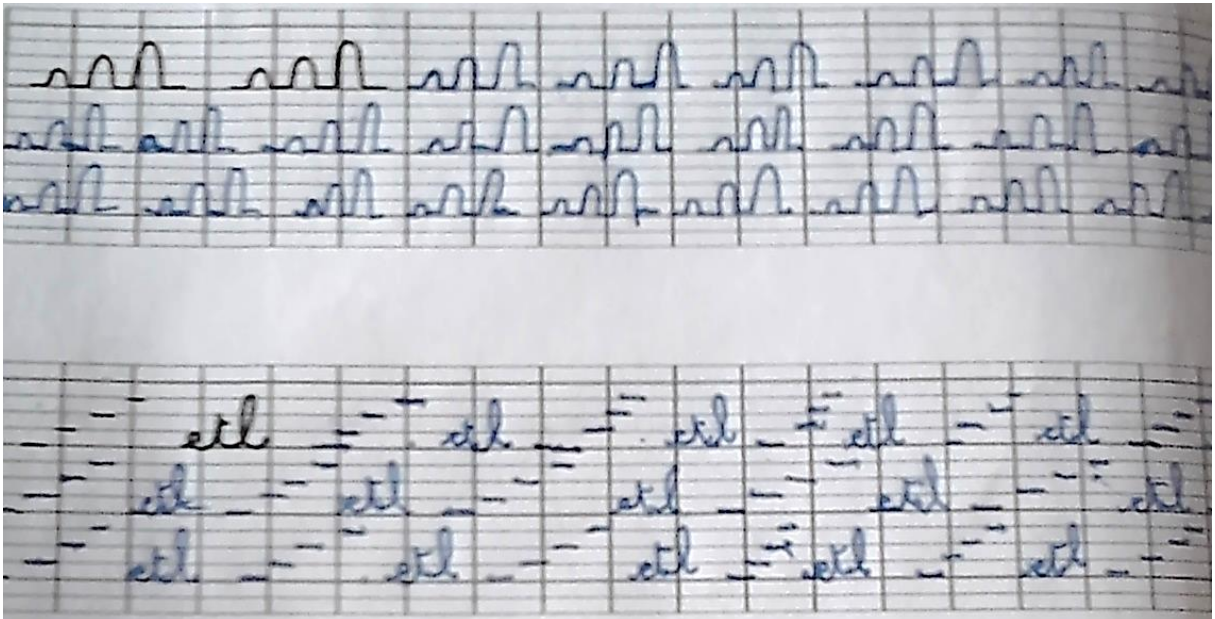
Séance 2 : Tenue de la ligne

Dans la perspective du travail sur les proportions des lettres, il s'agit de respecter la régularité et la taille des lettres, avec des boucles basses (un interligne) puis des caractères suivant une alternance petit (un interligne)/grand (deux interlignes) .



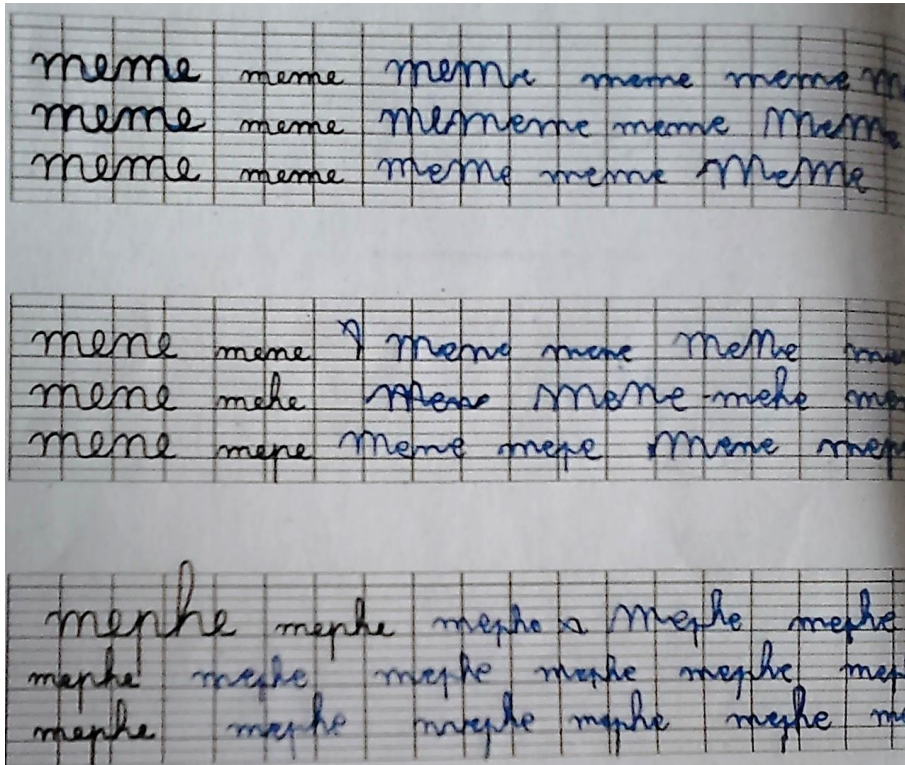
Séance 3 : respect des interlignes

Toujours dans la perspective du travail sur la proportion des lettres, il s'agit cette fois de respecter les interlignes en reproduisant des suites de lettres alternant les petites, moyennes et grandes lettres.

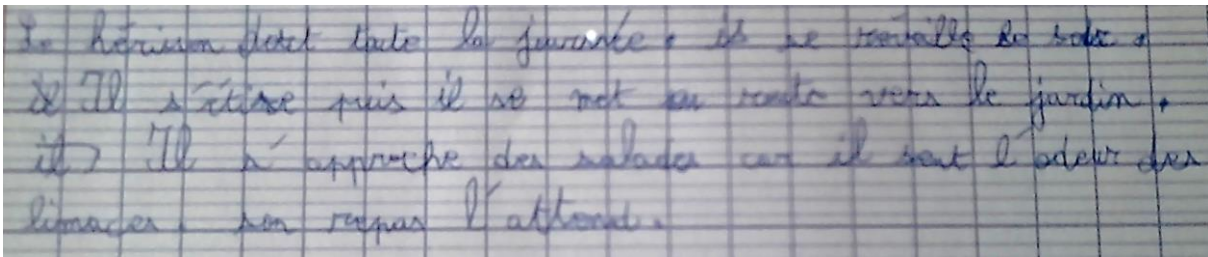


Séance 4 et 5 : changements de direction. Les lettres à pont et la lettre « s »

Les élèves dysgraphiques, du fait de leurs difficultés en motricité fine et de la tenue inadaptée de leur outil scripteurs, peinent à tracer des lettres exigeant des changements de direction ; c'est l'objet de ces deux séances. Les élèves sont invités à repasser les « grosses lettres » puis à les tracer eux-mêmes, l'objectif à terme étant de fluidifier l'écriture.



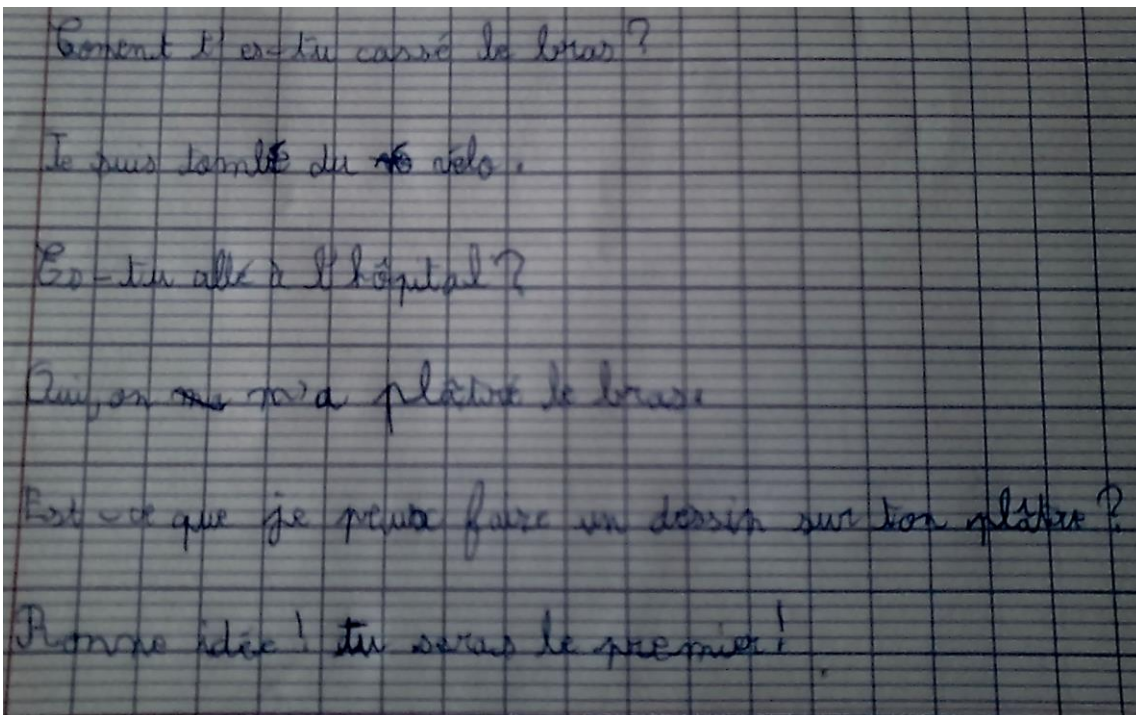
ANNEXE 13 – Bilan(s)



Le héros se dresse toute la journée et se travaille la tête.
Il s'étire puis il se met au compte vers le jardin.
Il s'approche des salades car il sent l'odeur des
limaces, son repas l'attire.

L., Avril 2016

Pour L. , les progrès sont notables tant sur le plan de la proportion des lettres que sur celui de la tenue de la ligne et des espaces. L'utilisation du stylo à encre, une fois maîtrisée, devrait améliorer la fluidité de l'écriture.



Comment t'es-tu cassé le bras ?
Je suis tombé du vélo.
Es-tu allé à l'hôpital ?
Qui, on m'a plâtré le bras
Est-ce que je peux faire un dessin sur ton plâtre ?
Bonne idée ! tu seras le premier !

Lo., Avril 2016

En dehors des activités « calligraphiques », il reste difficile pour Lo. d'écrire lisiblement. L'écriture reste anguleuse, car la flexibilité des doigts peut encore être travaillée. Malgré cela, le respect de la ligne est des interlignes et les proportions des lettres se sont nettement améliorés.

Le hérisson dort toute la journée. Il se réveille le soir. Il s'étire puis il se met en route vers le jardin. Il s'approche des salades car il sent l'odeur des limaces. Son repas l'attend.

J., Avril 2016

Malgré quelques oublis de lettres et des erreurs de copie encore fréquentes, l'aspect calligraphique de l'écriture de J. est en progrès, qu'il s'agisse d'activités de copie ou non. Pour cet élève, l'adoption du stylo plume a contribué à une nette amélioration, sur le plan purement technique mais aussi sur celui de la valorisation du geste graphique.

parce qu'il est, il a
 profité son maître

... le... ^{elle} fabrique une pierre tombale pour Thumper.
 ... elle... regarde par la fenêtre.
 ... ~~ma~~ quitte la maison et va vers les magasins.
 ... ~~de~~ va se cacher dans le placard sous l'escalier.
 ... ~~pa~~... elle... emmène Tuffy chez le vétérinaire.

Jo., avril 2016

Pour Jo., l'écriture reste une difficulté. Chez cet élève - le plus jeune de la classe - la motricité fine est encore à développer : les activités de dessin et de graphisme en arts visuels continuent de poser problème. A cela s'ajoutent des difficultés persistantes en étude de la langue ; la remédiation en écriture est à penser dans une globalité, dans le cadre d'une aide personnalisée et approfondie.