



HAL
open science

L'art de la trace. Intérêt d'un groupe " art et psychomotricité " dans le cadre de difficultés liées à l'écriture

Julie Pauly

► **To cite this version:**

Julie Pauly. L'art de la trace. Intérêt d'un groupe " art et psychomotricité " dans le cadre de difficultés liées à l'écriture. Psychologie. 2019. dumas-02184500

HAL Id: dumas-02184500

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02184500>

Submitted on 16 Jul 2019

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.

UNIVERSITÉ de BORDEAUX

Collège Sciences de la Santé

Institut de Formation en Psychomotricité

Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme d'État de Psychomotricien

- L'art de la trace -

Intérêt d'un groupe « art et psychomotricité »

dans le cadre de difficultés liées à l'écriture

PAULY Julie

née le 06/01/1995 à Pau (64)

Directrice de mémoire :

Bernadette PONTACQ

Juin 2019

UNIVERSITÉ de BORDEAUX

Collège Sciences de la Santé

Institut de Formation en Psychomotricité

Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme d'État de Psychomotricien

- L'art de la trace -

Intérêt d'un groupe « art et psychomotricité »

dans le cadre de difficultés liées à l'écriture

PAULY Julie

née le 06/01/1995 à Pau (64)

Directrice de mémoire :

Bernadette PONTACQ

Juin 2019

Sommaire

Citations.....	1
Remerciements.....	2
Introduction.....	3
I – Théorie.....	5
1- Histoire de l'écriture.....	5
2- De la trace à l'écriture.....	11
a - Premières traces.....	11
b - Le tracé.....	13
c - Le dessin.....	16
d - Le graphisme.....	19
e - Phases et évolution de l'écriture.....	20
f - Fonctions de l'écriture.....	21
3- Place du développement psychomoteur dans l'élaboration du graphisme.....	26
a - Le schéma corporel.....	26
b - La dimension spatiale et la latéralité.....	27
c - Le temps et le rythme.....	29
d - La dimension tonique.....	31
e - La motricité fine.....	33
f - L'intégration visuomotrice.....	34
4- Les enjeux liés à l'écriture et leurs spécificités.....	37
a - Le développement cognitif.....	37
b - La place du langage.....	43
c - Les enjeux psycho-affectifs.....	44
II- Clinique.....	50
1- Le groupe «art et psychomotricité».....	50
a - Rôle du psychomotricien en CMPP.....	50
b - L'apport du groupe.....	52
c - La médiation des arts plastiques.....	58
2- Pratique psychomotrice.....	65
a - Étude de cas : Charles.....	65
b - Trame de séances.....	69
Conclusion.....	86
Sources.....	88
Annexe.....	94

Citations

*" Recopier, relire, jeter, réécrire, classer,
retrouver, attendre que ça vienne, essayer
d'arracher quelque chose qui aura toujours l'air
d'être un barbouillis inconsistant, quelque chose
qui ressemblera à un texte, y arriver, ne pas y
arriver, sourire (parfois). "*

Georges Perec, écrivain français

*" Pour bien écrire, il faut une facilité naturelle
et une difficulté acquise. "*

Joseph Joubert, essayiste français

Remerciements

Ce mémoire retrace une aventure parsemée d'encombres mais il témoigne avant tout des collaborations et des échanges riches en réflexion rencontrés lors de ma formation.

Je tiens donc à remercier toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à l'élaboration de ce mémoire et plus particulièrement :

Ma directrice de mémoire, Bernadette Pontacq, pour sa disponibilité, ses nombreux conseils et l'accompagnement dans ma réflexion de future psychomotricienne.

Jennifer Bouthé et Marie-Christine Rastoul, mes maîtres de stage au CMPP, pour leur soutien et la confiance qu'elles m'ont accordée dans la prise en charge des patients. Leur accompagnement dans ma réflexion et ma pratique de future psychomotricienne. Ainsi que l'enseignement théorico-clinique qu'elles ont su me transmettre avec passion, professionnalisme et bienveillance.

L'équipe du CMPP, qui m'a chaleureusement accueillie tout au long de l'année.

Ma famille et mes proches pour m'avoir, encouragée et soutenue, tout au long de mes études.

Ainsi que tous les enfants, adultes et professionnels qui ont croisé ma route pendant ma formation et qui m'ont donné matière à réfléchir sur mon futur métier.

Introduction

A l'heure où les enfants passent des heures sur leur ordinateur, l'écriture semble en voie de disparition. Or, les enfants passent encore entre 30 et 60 % de leur temps à écrire¹.

En effet, à l'école, l'écriture est omniprésente et nécessite d'être de plus en plus rapide pour répondre aux exigences qui augmentent avec les niveaux scolaires (quantité croissante d'éléments à écrire et à savoir). De plus, la lisibilité de l'écriture peut influencer l'évaluation d'un devoir par les enseignants et la perception de l'enfant sur ses capacités à composer des textes². Les capacités d'écriture d'un enfant peuvent aussi affecter le temps qui lui est nécessaire pour composer un devoir, ses compétences de prise de notes et la vitesse avec laquelle il va écrire³.

Par conséquent, le dépistage des enfants présentant des difficultés liées à l'écriture est important. En effet, ces dernières toucheraient 5 à 20 % de la population scolaire. Les perturbations de l'écriture sont très variables dans leur sévérité, leur nature et leur durée. Elles vont de la simple erreur de substitution de lettres jusqu'à l'incapacité totale à écrire⁴. Tout ceci m'a questionné sur le fait que suite à une pratique de l'écrit non négligeable dans le cadre scolaire, nous pouvons observer et accompagner de nombreuses difficultés quotidiennes.

La difficulté dans l'acte d'écrire apparaît comme un frein scolaire voire social⁵. Le geste graphomoteur faisant partie du quotidien des enfants scolarisés, une difficulté peut rapidement être observée. Celle-ci doit être reconnue et accompagnée afin d'éviter un échec scolaire pour cause de lenteur ou d'un manque de lisibilité entre autres. Quelques réflexions liées à l'accompagnement de ces difficultés en psychomotricité⁶ existent.

L'écriture fait partie du développement psychomoteur de l'enfant, elle se retrouve au carrefour de la motricité, de la cognition et de l'affectivité. Nous pouvons trouver une difficulté liée à l'écriture au milieu d'une symptomatologie plus complexe, ce malaise peut provenir de plusieurs dysfonctionnements. Dans le souci de ne pas réduire le sujet à son symptôme, ce mémoire est volontairement ciblé sur des enfants présentant des difficultés liées à l'écriture sans diagnostic précis de troubles « Dys ». En effet, l'accent est mis sur l'accompagnement relationnel des enjeux psycho-affectifs liés à l'acte graphique.

1 MILLER, MISSUINA, MACNAB, MALLOY-MILLER, PALATAJKO (2001)

2 SWEEDLER-BROWN (1992)

3 GRAHAM, WEINTRAUB (1996)

4 MAC CARTHY, WARRINGTON (1994)

5 DEUEL (1995)

6 DEJEAN DE LA BATIE V. (2016), LE FLOC'H F. (2014), LABORDE M. (2014)

A travers cet écrit, nous nous demanderons comment la pratique psychomotrice à travers la médiation des arts plastiques peut accompagner un sujet présentant des difficultés liées à l'écriture. Dans un premier temps, nous resituerons la naissance de l'écriture à travers son histoire, ses fonctions et son développement. Nous verrons ensuite la place du développement psychomoteur, des facteurs cognitifs comme notamment l'intelligence et le langage, ainsi que les enjeux psycho-affectifs ainsi que leurs répercussions sur l'écriture et son apprentissage. Même si certaines des compétences citées ci-dessus n'appartiennent pas au champ de compétence de la psychomotricité, elles sont à prendre en considération pour favoriser une approche globale du sujet.

Dans un second temps, nous mettrons en lumière l'intérêt du groupe « art et psychomotricité » proposé en soutien à ces difficultés. La dimension relationnelle et ludique, dont la notion de plaisir, est mise en avant car le déplaisir à écrire peut être un véritable obstacle à cet apprentissage. Ainsi, nous tenterons de montrer comment le groupe et la médiation des arts plastiques, en soutenant la créativité et le ludique, peuvent venir contourner un vécu négatif de l'écriture tout en suscitant le désir d'écrire. Cet accompagnement thérapeutique en groupe soutient aussi la re-narcissisation et l'affirmation de soi.

I – Théorie

1- Histoire de l'écriture

L'écriture est omniprésente dans notre société actuelle. A l'échelle de l'humanité, nous pouvons aisément situer sa naissance. « Pendant des dizaines de millénaires, nos ancêtres ont vécu sans elle, et sa naissance est si récente que la période qui nous en sépare représente moins d'un pourcent de l'histoire humaine »⁷. Son apparition est donc tardive: en Mésopotamie (écriture sumérienne) vers 3300 avant JC, puis en Égypte vers 3000 avant JC, en Chine et en Amérique centrale au XVIIe siècle av JC.

Ces écritures sont nées indépendamment les unes des autres mais dans des conditions semblables. En effet, ce sont des sociétés sédentaires et urbanisées possédant une industrie et un commerce organisé qu'ont favorisé l'apparition de l'écriture.

Selon **M. Cohen** (1958), cette apparition est liée aux « progrès des civilisations les plus avancées ». En retour, l'écriture favorise l'économie qui peut s'appuyer sur le développement de la comptabilité. L'écriture modifie également les processus cognitifs en permettant d'adapter les significations à l'aide d'un espace bidimensionnel (listes, tableaux) qui n'existe pas à l'oral. Elle contribue également au développement de la pensée et de savoirs spécifiques. « L'écriture est la possibilité du jeu de l'intellect sur la langue »⁸ notamment en permettant une prise de conscience des structures de la langue.

De plus, l'invention de l'alphabet, vers 1500 av JC, en sumérien, est fondamentale. Dans une écriture alphabétique, les lettres représentent un découpage de la langue correspondant à une analyse de la chaîne parlée en phonèmes. Même si la correspondance graphèmes/phonèmes (soit signe/son) est approximative, « l'écriture est une analyse linguistique à des degrés divers de conscience »⁹.

7 RENOARD M. (2011)

8 GOODY J. (1977)

9 RIEGEL M., PELLAT J. & RIOUL R. (2018)

Avant l'apparition de l'écriture, le système de communication existe à travers la parole et le corps. A la période préhistorique, l'échange est donc direct et sans trace visible au fil du temps (gestes silencieux lors de la chasse). Il y a environ 36 000 ans, l'Homo sapiens commence à graver, dessiner, peindre sur les parois des grottes (art pariétal) ou sur divers supports (os, bois, ivoire). L'arrivée de l'art pariétal inclut des représentations de signes énigmatiques isolés ou parfois en nombre comme sur le panneau rupestre de la grotte de Niaux en Ariège¹⁰. Ces premiers symboles abstraits, plus ou moins géométriques, représenteraient les premières formes de comptes ou de retranscription de rythme.

De plus, contrairement aux formes humaines, des têtes d'animaux, des animaux entiers et des troupeaux sont aussi représentés (grotte de Font de-Gaume en Dordogne). Les représentations pariétales comprennent aussi des animaux comme les félins, les ours, les rhinocéros, mais aussi des mains positives -trempées dans des pigments puis appuyées sur la paroi- et des signes (grotte de Chauvet, Vallon-Pont-d'Arc, Ardèche).

S'ajoute à cela, les mains négatives qui sont des empreintes de mains faites grâce à de la couleur liquide, essentiellement préparée à base de charbon, de bois, de minerais mélangés à de l'eau et de l'argile, crachée sur les mains posées au mur. Les mains positives ou négatives seraient utilisées comme memento du code gestuel ou encore comme une manière de marquer sa propriété en signalant sa présence. Les parois de la grotte de Gargas à Aventignan, Hautes-Pyrénées, présentent des groupes de mains négatives ayant la même structure figurative que les figures animales. Par exemple, une main négative avec le pouce entier et les quatre doigts repliés correspondrait au bison alors qu'une main complète au cheval.

D'après **A. Leroi-Gourhan**, il pourrait s'agir de « la transposition directe de symboles gestuels du chasseur à l'art pariétal »¹¹. Ces mains restent donc une avancée vers l'abstraction et l'écriture. Ceci sous entend que ces représentations pariétales transcrivaient des gestes et non des sons.

Cependant, l'étude de l'art pariétal est complexe de part l'hétérogénéité des figures retrouvées. Actuellement, l'explication de ces représentations par les historiens reste indéfinie. Néanmoins, la majorité d'entre eux s'accordent sur le fait que cet art serait à la base de la création de l'écriture.

10 POGGI C. (2014)

11 LEROI-GOURHAN A. & HUMBERT R. (1983)

L'Homme va ensuite développer de plus en plus d'habilités manuelles et de compétences cognitives. L'homo sapiens développe son agilité manuelle en créant des outils utiles au quotidien (chasse, construction). Ce cheminement va lui permettre d'évoluer dans ses activités graphiques. En effet, comme nous le montre « la scène du puit » des grottes de Lascaux (Dordogne), les peintures et les gravures sont plus riches et semblent illustrer le quotidien. De plus, des gravures réalisées à l'aide des doigts, de burins de silex, d'ossements ou encore de bois témoignent de l'évolution des outils. Cela traduit aussi la volonté de l'Homme de laisser des traces. Cependant, il est encore difficile, à ce jour, de les comprendre et de les expliquer.

Dans les prémices de l'écriture, l'homme semble donc avoir connu la picturalité et la gestualité. La notion de temps permet de différencier ces deux concepts. En effet, les signes picturaux peuvent se conserver dans le temps tandis que le geste s'exprime à un instant précis. L'évolution connaît ensuite un passage du figuratif (représentation du visible) vers le symbolique (représentation de l'abstrait comme la religion ou le rêve). D'après **G.Sauvet**¹², les signes abstraits seraient la transcription d'une idée, d'un message symbolique et correspondraient plus à une communication symbolique qu'à une proto-écriture. Cependant, les significations symboliques sont diverses selon les religions et les cultures des hommes. L'apparition de l'alphabet marque aussi ce passage du figuratif vers le symbolique. L'écriture aussi va permettre la conservation d'informations et la transmission de connaissances. Ainsi, la préhistoire prend fin à la naissance de l'écriture où l'Homme va déposer des traces écrites.

L'écriture se distingue en trois grands systèmes dans lesquels la symbolisation de signe écrit traduit le langage parlé. Le premier système est idéographique, l'écriture se fait par l'intermédiaire de symboles graphiques tels que des pictogrammes ou des idéogrammes. Le pictogramme est un « dessin figuratif stylisé qui fonctionne comme un signe d'une langue écrite et qui ne transcrit pas la langue orale » tandis que l'idéogramme est un « signe graphique minimal qui, dans certaines formes d'écriture, constitue un morphème, un mot ou une notion »¹³. Ce système d'écriture fait référence aux hiéroglyphes utilisés en l'Égypte ancienne. Cependant, la représentation graphique des pictogrammes et des idéogrammes sur argile étant lente et complexe, l'outil scripteur va changer. Les Sumériens vont tailler des pointes de roseaux en biseau dans le but d'obtenir des formes triangulaires.

12 SAUVET G. (1993)

13 REY A (2012)

Les découvertes ainsi que l'étude de tablettes d'argile sumériennes révèlent qu'ils auraient obtenu huit éléments de base à l'origine de l'écriture cunéiforme. Cette écriture présente des signes en formes de clous et de coins. En s'adaptant aux différentes langues qui vont l'utiliser, durant les trois millénaires de son existence, l'écriture cunéiforme va complètement changer et ne gardera que l'aspect anguleux en lien avec la première forme d'écriture sumérienne.

S'ajoute à cela une autre transformation, l'écriture va passer d'un sens vertical à un sens horizontal pour se lire de la gauche vers la droite.

Les pictogrammes et idéogrammes vont alors progressivement évoluer, et cette écriture va être nécessaire pour la gestion de biens privés et publics mais aussi pour honorer les dieux. A l'aide de l'écriture, L'Homme montre une ouverture sur le monde et aux dieux.

Le commerce et les échanges vont alors se développer au-delà des villes. À la fin du quatrième millénaire avant J.C, les Sumériens et les Akkadiens sont deux peuples possédant chacun leur langue mais vivant tout deux en Mésopotamie.

Tout d'abord, le pictogramme qui ne nécessite pas la langue, est un moyen de communication efficace. Néanmoins, l'évolution des pictogrammes et idéogrammes sumériens va dresser quelques obstacles. Le Sumérien est une langue majoritairement monosyllabique composée d'homophones (mots ayant les mêmes prononciations et significations, mais une orthographe différente). Dans ce cas, un seul pictogramme peut signifier plusieurs mots avec une prononciation identique. Il y a une prise en compte du son associé au signe.

Au troisième millénaire avant J.C, les Akkadiens vont utiliser ce système afin de retranscrire leur propre langue. Cependant, la langue akkadienne est plus complexe car les mots présentent plusieurs syllabes avec des variations consonantiques. Le système phonétique de cette écriture va donc être adapté. Tout en conservant les bases idéographiques des Sumériens, un signe phonétique va donner une précision sur le sens du mot. Cette adaptation rend cette écriture difficile à décrypter.

En parallèle, les Égyptiens font tout d'abord appel à l'acrophonie qui est une « attribution à un idéogramme de la valeur phonique du premier phonème (ou de la première syllabe) du terme qu'il sert à figurer »¹⁴. Suite à cela, les hiéroglyphes sont utilisés pour représenter la façon dont se prononce le mot et non plus pour l'idée qu'il représente, tel un rébus. Cette écriture consonantique rend le décodage complexe et entraîne de nombreuses erreurs.

14 PEI M. (1966)

Par conséquent, les hiéroglyphes vont devenir des déterminatifs sémantiques. C'est à dire que la notation phonétique d'une association de deux à trois hiéroglyphes, chacun associé à un pictogramme, va donner un nouveau mot. Ce premier système idéographique va subsister jusqu'au premier millénaire avant J.C pour laisser la place à l'alphabet.

A travers un second système dit syllabique, l'écriture se simplifie. En effet, ici, un signe représente un son. Le phonème « permet par son association à d'autres lettres, de représenter tous les mots de la langue »¹⁵ et donc de traduire le langage oral par écrit.

Puis un dernier système va décomposer les sons. C'est donc la naissance des alphabets dans lesquels plusieurs signes s'assemblent pour former un son.

Toutefois, pour parler d'alphabet, il faut que celui-ci comprenne une suite limitée de lettres. Actuellement, il existe deux types d'alphabets. Un premier dit « complet » comprenant des consonnes et des voyelles (alphabet latin) et un second dit « consonantique ou abjad » possédant seulement des consonnes (alphabet arabe).

Entre le treizième et le quinzième siècle avant J.C, le premier abjad apparaît. Il se nomme l'alphabet ougaritique (Proche-Orient) et atteste pour la première fois de l'ordre des lettres dit levantin encore d'actualité dans les alphabets modernes (latin, grec mais aussi hébreu). Celui-ci emprunte les cunéiformes aux akkadiens et le principe consonantique de la langue sémitique. L'alphabet protosinaïtique ou protocananéen apparaît parallèlement au premier. Apparaissent ensuite les alphabets phénicien, araméen, arabe et hébraïque. Les lettres de tous ces alphabets, bien que différentes, ont pris racine dans les pictogrammes. Cependant, de nombreuses années ont été nécessaire pour obtenir les alphabets actuels.

De plus, l'apparition des premiers signes de l'alphabet égyptien comportant vingt-six consonnes va donner naissance à l'écriture cursive. Ceci est possible grâce à la simplification du graphisme des hiéroglyphes ainsi qu'à l'évolution de l'outil scripteur et du support.

15 PASQUIER-GRALL M.A (2009)

De la préhistoire à nos jours, l'Homme a donc connu diverses écritures qui ont pour finalité la représentation des idées et des mots du langage au moyen de signes. L'écriture est idéographique ou phonétique selon qu'elle exprime des idées ou des sons.

Dans le premier cas, elle se compose soit de figures représentant des objets entiers ou en partie, soit de symboles.

Dans le second cas, elle est formée de signes ou lettres qui représentent les sons dont se compose le langage parlé.

Néanmoins, son évolution sociétale et culturelle témoigne de la souplesse de ce mode de communication. La variabilité de cette praxie-gnosie s'exprime autant d'un point de vue sociolinguistique que psycholinguistique. En effet, la linguistique est confrontée à l'environnement matériel et humain dans lequel apparaît l'écriture mais aussi aux dispositions psychiques du traceur et du lecteur.

A travers cet historique, nous voyons que l'écriture a une place importante à l'échelle de l'humanité et de l'Homme. Elle fut tout d'abord une création sous-tendue par la nécessité de communiquer, de transmettre entre autres. Or, de nos jours nous la percevons comme un apprentissage complexe que chacun doit s'approprier. Compte tenu de la pression sociale associée à la complexité de cet acte, il est généralement source de tensions psychiques et physiques.

Ainsi, les réflexions du groupe « art et psychomotricité » s'inspire de l'investissement de cette première nécessité créatrice à faire trace. A travers l'utilisation de divers matériaux utilisés à l'époque comme l'argile et l'encre, nous resituons l'écriture dans une démarche créatrice, ludique et non scolaire.

2- De la trace à l'écriture

a - Premières traces

Le mot « trace » vient du verbe « tracer ». Ce verbe est issu quant à lui du latin « tractus » qui signifie « trait ». Ce mot présente différents sens qui révèlent la complexité de cette notion. Tout d'abord, la trace peut être définie comme une « marque laissée par une action quelconque », une « marque physique ou morale faite par un événement, une situation, une maladie, un coup ». Elle peut être ce qui « subsiste dans la mémoire d'un événement passé » comme elle peut définir une « suite d'empreintes laissées sur le sol par le passage de quelqu'un, d'un animal, d'un véhicule ». La trace peut donc faire référence à une empreinte, une marque physique ou psychique ancrée dans la mémoire, ainsi qu'à un détail d'un élément. Cependant, trace et empreinte sont souvent associées mais ne désignent pas le même concept. L'empreinte fait référence à un « relevé de la forme de quelque chose avec un matériau » ou encore à « une trace naturelle laissée par un contact, par la pression d'un corps sur une surface »¹⁶. Celle-ci présente un caractère distinctif dans la marque posée sur le support ainsi que la notion de reproduction d'un élément existant. De part sa complexité, cette notion est à l'origine de nombreuses théories cherchant à comprendre la fonction de l'écriture.

Paul Ricoeur établit un lien direct entre la notion d'empreinte et celle de la trace qui est plus large que cette première. **P. Ricoeur** présente une typologie pour distinguer « trois emplois majeurs du mot trace »¹⁷.

Le premier emploi est celui de la trace affective, « l'affection résultant du choc d'un événement ». Il s'agit de la trace psychique, de la trace éprouvée. La trace affective est à la source de nos pensées, de nos sensations, et de notre mémoire.

Le second emploi est la trace corporelle, cérébrale et corticale qui est étudiée par les neurosciences : la « trace mnésique » est perçue comme « substrat matériel », servant à la connexion entre les impressions du monde extérieur et les empreintes matérielles observables dans le cerveau.

Pour finir le dernier emploi est la trace écrite qui est conservée sur support matériel.

16 Le Petit Larousse illustré (2019)

17 RICOEUR P. (2000)

Le point commun à ces trois emplois est l'extériorité. Cependant, la trace écrite permettrait d'extérioriser quelque chose de soi sur un support qui subsiste au fil du temps. Sa forme la plus aboutie serait donc l'écriture.

Cette trace « comporte toujours cette double polarité d'être active et passive, tout comme elle est absente et présente »¹⁸. Celle-ci demeure mais ne revit que lorsqu'elle est regardée. Toutefois, la trace n'est pas absolument destinée à être regardée par une autre personne que son traceur. Ce dernier sait que lorsqu'il trace un élément, cette trace peut être perçue à différents instants et de diverses façons. Par conséquent, la trace peut témoigner du passé. « Ces traces ont toujours intéressés les hommes dans la mesure où elles matérialisent ce qui a disparu, lui donnent une image, permettent de se le représenter, de l'étudier, de se souvenir, de commémorer, de montrer une évolution en remontant le temps »¹⁹.

La trace implique donc de laisser quelque chose derrière nous, elle est partout et ce depuis l'existence de l'Homme. Actuellement, la majeure partie de nos actions laisse traces: nos achats comme nos recherches numériques sont conservés, observés et utilisés. Cette obsession de la trace marginalise certains groupes dits « sans traces » comme les personnes sans domicile fixe ou les sans papiers.

Concernant le développement de l'enfant, la première trace naît habituellement de la rencontre fortuite d'un instrument traceur et d'un support quelconque. La difficulté étant de maintenir le contact avec ce support. Cette première trace va être accompagnée par les premières expériences qui vont avoir un impact sur le développement graphique. L'enfant, entre dix et douze mois, va laisser ses premières traces sur un support en utilisant un crayon tenu dans sa paume. A cette période, le jeune enfant va aussi jouer à laisser des traces de son corps sur différentes matières à sa disposition. Ces expériences sont l'expression de l'extériorisation d'une excitation sensorimotrice.

Ceci correspond à des projections corporelles, où les sensations proprioceptives qui en découlent contribuent à renforcer le sentiment de conscience de soi. De plus, ces sensations contribuent à accompagner la construction de la subjectivité.

18 PASQUIER-GRALL M.A (2012)

19 BOURSIER J.Y (2002)

En effet, selon **M. Berger** (1996), « on apprend en grande partie avec son corps. La manière dont il est touché, la curiosité dont il est l'objet, les actes qu'on le laisse accomplir, les rythmes qu'on lui propose et le fond émotionnel et matériel sur lequel se déroulent ces expériences organisent la pensée dès la naissance ».

Grâce à ses expériences répétées, l'enfant va apprendre ce dont il est capable. Puis, au fil des mois, celui-ci va créer des traces en utilisant son corps. Il va expérimenter des tracés avec ses doigts qui peuvent être un trait dans son assiette, dans de l'eau ou encore dans de la terre.

A l'aide de ces expériences, l'enfant va petit à petit prendre conscience, que la trace qu'il a réalisé peut rester et peut être reproduite.

De plus, la réaction de l'entourage est important car l'enfant est attentif aux réponses de ses parents sur ce qu'il donne à voir. D'après **J.M. Albaret**, « la rencontre des regards est un mode de communication privilégié entre la mère et son enfant »²⁰. Un regard approbateur, un sourire ou encore des mots posés sur le geste qu'il vient de réaliser, vont l'aider à se sentir en confiance. Et ainsi le pousser à vouloir reproduire les empreintes que peut laisser son corps sur un support donné. Ceci va aider l'enfant à multiplier les expériences sur différents supports et en variant les parties de son corps. Puis, ces premières traces vont donc petit à petit prendre du sens et évoluées.

b - Le tracé

Le développement graphique de l'enfant est une évolution continue tout au long de sa vie. Ce développement est global et suit des étapes que l'on retrouve chez tous, mais l'âge auquel s'observe le passage de l'une à l'autre varie selon les individus.

« Aux alentours de douze mois, l'enfant peut tenir un crayon dans sa main en prise palmaire et réaliser son premier tracé sur une feuille. Cette prise, qualifiée d'immature, se caractérise par une absence de mouvements intrinsèques des doigts ainsi que par des mouvements du membre supérieur initiés principalement par l'épaule »²¹.

20 ALBARET ET AL. (2015)

21 ALBARET ET AL. (2013)

Suite à cela, une étape importante dans le développement du geste graphique chez l'enfant apparaît: les gribouillis. Ce sont des traces laissées aléatoirement sur un support par l'enfant, sans but précis ni réalisme.

Dans son étude sur les différents stades du dessin de l'enfant, **R. Kellogg** (1969) qualifie le gribouillage comme un « tracé répétitif et aléatoire qui a souvent une forme circulaire avec des mouvements alternés horizontaux, verticaux ou obliques ». D'après cette étude, les gribouillages font partis des prémices de l'écriture chez l'enfant.

L'enfant va comprendre que le geste qu'il produit à l'aide de son corps peut laisser une trace sur un support, mais aussi, que celle-ci peut faire plaisir à ses parents. Par conséquent, l'enfant semble alors avoir envie de tester cet outil scripteur sur d'autres supports. Par la réaction des parents, il se rendra compte qu'il n'est pas toujours possible de laisser une trace partout.

Le gribouillis est abordé quand l'enfant quitte la préhension palmaire et qu'il tient son crayon entre les doigts et le pouce. Soit, entre un et trois ans, l'enfant gribouille sans réellement dessiner, il développe à la fois la coordination des gestes et la représentation figurale qui sont des éléments indispensables à la conception ainsi qu'à l'exécution de dessins.

Entre un an et deux ans et demi, la forme des tracés évolue en fonction de celle du geste moteur et de son contrôle progressif. Le geste est au premier abord, un simple mouvement oscillant et tournant obtenu par rotation du bras autour de l'épaule. Puis, ce mouvement est accompagné de flexions suivies d'extensions de l'avant-bras. De ce geste résulte des tracés amples qui s'enchaînent peu à peu pour créer des balayages en va-et-vient.

La coordination des rotations du coude et de l'épaule incite la production de gribouillages circulaires. Vient à son tour la rotation du poignet permettant l'exécution de boucles et de tracés cycloïdes.

Vers dix-huit mois, le mouvement est privilégié par l'enfant. Ces tracés sont la projection de mouvement dans l'espace graphique ainsi qu'une projection de l'espace du corps. Cependant, les gribouillis s'organisent peu à peu, le geste est mieux contrôlé, l'espace est connu et ses limites sont appréciées. Le contrôle est un facteur essentiel de l'évolution des tracés.

Aux alentours de deux ans, il y a une migration distale car le mouvement d'origine proximale devient distal. Puis, la maturation des fléchisseurs du pouce entraîne une évolution de la prise de l'instrument qui devient digitale. Quelques étapes décisives ont été observées dans le progrès des coordinations perceptivo-motrices.

A partir de deux ans et demi, un premier contrôle moteur est mis en place ainsi qu'un second contrôle dit visuel devient opérant. Suite à cela, l'enfant acquiert la possibilité de ramener la main vers un tracé déjà produit. Ces contrôles lui permettent de fermer une boucle, de dessiner un cercle fermé, un angle et un segment coupé par des droites. Ce premier contrôle moteur s'appuie sur l'amplitude, la vitesse et la direction du geste. Le contrôle des mouvements est kinesthésique tandis que celui des tracés est visuel. Cette évolution d'une trace devenue tracé est soutenue par la maturation psychomotrice: la main se redresse peu à peu sur l'hypothenar tout en se désolidarisant du poignet.

A ce stade, l'enfant possède deux répertoires. L'un de schèmes figuratifs ou modèles internes. L'autre de formes graphiques de base, le rond et le trait, qu'il est capable de produire, de répéter à sa guise et ainsi d'articuler en formes complexes.

L'enfant détient une capacité de déchiffrage symbolique lui permettant de désigner un objet ou une scène sur une image et d'un contrôle opérant sur son activité graphique. C'est le moment où l'enfant peut trouver un sens dans ce qu'il a tracé car il perçoit et identifie des objets. Vient ensuite la dénomination, le tracé est interprété comme la représentation d'un objet. A ce moment, l'enfant peut passer du gribouillage au dessin. En effet, ce sont là les premières esquisses de la rencontre entre la fonction symbolique et l'activité graphique. Ces tracés vont donc être perçus comme des productions, des créations destinées à la communication tels des cadeaux.

Le contrôle double est mis à l'œuvre au cours de la troisième année, avec la maîtrise des points de départ et d'arrivée. A présent, l'enfant est capable de réaliser des traits discontinus, de longueur variable et selon plusieurs directions. Il peut former des courbes ou des rectilignes tout en limitant un espace. Celui-ci va être en capacité d'associer et de reproduire ces diverses traces selon sa volonté. L'enfant dispose, en théorie, des instruments graphiques nécessaires pour dessiner et pour apprendre à écrire. De ce fait, la troisième année est la période de différenciation des tracés associée à une intention de dessin et d'écriture. Les courbes se complexifient, notamment avec l'apparition de boucles et cycloïdes qui exigent la rotation de l'articulation du poignet combinée au mouvement de translation sur la ligne.

Vers trois ans et demi apparaît la double rotation au cours du tracé. Celui-ci va dans un sens puis dans l'autre. Les formes correspondantes à ce stade, sont les hybrides et les arabesques. Ces formes sont la résultante d'un tracé typique du niveau perceptif. De plus, l'intention de figuration précède le tracé, et l'enfant peut anticiper et énoncer « je vais faire...» avant de passer à l'acte.

Vers quatre ans l'enfant présente un intérêt pour l'écriture. En effet, il imite le geste de l'adulte en faisant semblant d'écrire. L'enfant raconte et donne du sens à ses tracés ce qui montre qu'il a conscience de la valeur de l'écriture comme substitut graphique.

c - Le dessin

Le dessin peut être défini comme une « représentation sur une surface de la forme d'un objet, d'une figure » ou une « production graphique »²².

Le dessin est une trace, un moyen d'expression libre et faisant appel à la créativité. **A. Anzieu** le décrit comme « un niveau intermédiaire entre le jeu et la parole »²³. En effet, l'enfant va prendre plaisir à dessiner les objets de son environnement. Il va jouer à faire semblant en imitant l'écriture et les dessins des adultes.

Puis, à l'aide de son imaginaire, l'enfant peut poser des mots en racontant ses tracés. Le dessin intègre donc la symbolique de ses tracés. Le dessin et l'écriture suivent son propre développement psychomoteur et son évolution, même si cette dernière chemine par paliers et n'est pas nécessairement régulière. Cependant, une personne peut bien dessiner tout en présentant des difficultés d'écriture et inversement car ce sont deux processus différents.

Par ailleurs, le dessin présente plusieurs fonctions nécessaires au développement du sujet. Ces fonctions sont communicatives, expressives, symboliques et narratives. Le dessin est d'abord une activité motrice et une activité qui peut être gratifiante car elle laisse une trace durable. Dessiner est aussi un moyen d'exprimer ses émotions en les extériorisant. Comme c'est aussi un mode privilégié pour représenter ce que l'enfant voit autour de lui le plus fidèlement possible. En effet, « le rond qu'il trace fortuitement devient aux yeux d'un entourage, une image: un ballon, un soleil ou un bonhomme »²⁴. En s'aidant de l'action symbolique de l'autre, l'enfant va s'engager sur la voix de la symbolisation. Au niveau expressif, le geste graphique renseigne sur l'état tonico-émotionnel de l'individu. Les couleurs, l'agencement des traits, l'utilisation de l'espace du support ainsi que la dimension projective du dessin, renseignent la personnalité du traceur.

22 Le Petit Larousse illustré (2019)

23 ANZIEU A., BARBEY L., BERNARD-NEZ J., & DAYMAS S. (2002)

24 PASQUIER-GRALL M.A (2012)

De part le choix des objets, des couleurs et des thèmes nous pouvons nous interroger sur l'intention de la transmission du créateur. La fonction essentielle du dessin pourrait bien être narrative et signifiante. Le dessin serait donc un système de symboles, permettant à l'enfant de communiquer aux autres le contenu de ses représentations. En effet, d'après **P. Scialom** (2003), « le dessin de l'enfant de 3 à 6 ans est très fortement associé à ce qu'il vit et à son désir de communiquer ».

Concernant l'évolution du dessin de l'enfant, le schématisme et l'intention représentative caractérisent le dessin entre 3 et 12 ans. Au cours de cette longue période, les changements observés vont dans le sens d'une ressemblance croissante entre un dessin et ce qu'il représente.

L'importance de l'activité graphique de l'enfant a suscité depuis la fin du XIXe siècle de très nombreuses recherches selon trois principales orientations.

- L'orientation descriptive permettant d'analyser des particularités du dessin d'enfant et de comparer ces productions, graphismes des peuples primitifs et œuvres artistiques.

L'école allemande notamment a relevé de nombreuses similitudes entre les représentations des enfants de quatre à dix ans et celles des primitifs du XIIe siècle. Cela a vérifié l'hypothèse selon laquelle le développement de l'enfant obéirait aux mêmes lois que celui de l'espèce. Cependant, cette thèse n'est plus défendue car le dessin d'enfant présente des caractéristiques spécifiques liés à l'âge et au milieu culturel.

- L'orientation interprétative d'inspiration psychanalytique considérant le dessin comme un champ d'expression privilégié de l'inconscient.

- L'orientation psychométrique, plus récente, comprenant les recherches de **Georges-Henri Luquet** (1927). Le dessin a généralement pour objectif de représenter un élément issu du réel, c'est d'après cela que **G.Luquet** va développer sa théorie des stades d'évolution du dessin. Selon cette théorie le dessin enfantin est basé sur le réalisme. L'enfant perçoit qu'il peut exister des similitudes entre les traces qu'il dessine et les objets qu'il voit dans la réalité. « Un jour vient où l'enfant remarque une analogie d'aspect plus ou moins vague entre un de ses tracés et quelques objets réels : il considère alors le tracé comme une représentation de l'objet, la preuve qu'il énonce l'interprétation qu'il en donne »²⁵.

25 LUQUET G.H (1927)

Suite à la phase de gribouillage, entre un et trois ans, où les tracés de l'enfant n'ont pas de significations, **G. Luquet** va décrire quatre formes de réalisme présents dans le dessin enfantin.

- Le réalisme fortuit: quand l'enfant va se rendre compte que son tracé ressemble à un objet réel de son environnement, il va le regarder comme une représentation de ce dernier. A ce stade, l'enfant a conscience des imperfections de sa production ce qui va le conduire à compléter par des détails. Il va donc commencer à dessiner intentionnellement.
- Le réalisme manqué: l'enfant souhaite être réaliste en ayant l'intention de représenter un objet mais, habituellement, il n'y parvient pas. Celui-ci est mis en présence de plusieurs obstacles car la maîtrise de l'outil scripteur reste encore difficile. De plus, l'attention se dissipe hâtivement car il doit se concentrer sur ce qu'il veut représenter ainsi que sur ses mouvements.
- Le réalisme intellectuel: une fois affranchi des obstacles, l'enfant souhaite rendre son dessin identifiable par autrui. Il va donc introduire des informations perceptives mais par soucis de synthèse l'enfant va passer au réalisme visuel.
- Le réalisme visuel: en voulant prendre en compte chaque détail de l'objet, l'enfant va être obligé de négliger les relations entre les éléments. Comme il est difficile de dessiner fidèlement ce qui est visible, l'enfant va s'aider de son imagination. Par conséquent, la perspective va souvent être erronée. La pratique va atténuer ces erreurs de perspective.

En revanche, la fréquence et la qualité des dessins d'enfant sont dépendantes de facteurs culturels et économiques. L'existence du dessin chez l'enfant n'est pas mentionnée avant le XIXe siècle notamment car certaines cultures n'utilisent pas de représentations du monde, surtout quand il s'agit de personnages humains. La culture occidentale y est particulièrement favorable car dessin et peinture sont pratiqués dès l'école maternelle. Les programmes de l'éducation nationale insistent sur le développement de la signification de l'acte d'écrire chez l'enfant: « l'école encourage les dessins libres spontanés, qui renforcent chez l'enfant la construction de soi, le développement de la personnalité. Le dessin est souvent une activité ludique et motrice, mais qui construit le rapport entre le geste et la trace. Il a également une fonction de langage, il est langage plastique »²⁶. Cependant, les enfants dessinent peu dans certaines situations et beaucoup dans d'autres.

26 <http://eduscol.education.fr/cid91998/graphisme-et-ecriture.html>

d - Le graphisme

« L'apprentissage des ronds est du registre de l'écriture; des lignes brisées dans les ovales des œufs de Pâques, sont du registre du graphisme; les bonshommes sont du registre du dessin libre. La fumée qui s'échappe de la cheminée en faisant des boucles est du registre de la préparation à l'écriture quand elle tourne dans le sens inverse des aiguilles d'une montre et que le vent la pousse de la gauche vers la droite »²⁷. **P. Scialom** (2003) insiste sur le fait que « le graphisme est la résultante de l'affectivité intérieure, de la motricité du sujet et de règles sociales. Le sens de l'écriture est une convention sociale et agit comme une loi extérieure. Ainsi, le graphisme est une adaptation de la personnalité à la fois au monde extérieur et intérieur ».

Le graphisme soutient donc le développement des habilités perceptives et motrices qui sont des compétences essentielles pour la maîtrise du geste de l'écriture. Comme il favorise le soin dans le travail, l'invention de motifs, la tenue de l'outil scripteur, l'adaptation à différents supports, la tenue et la bonne position du corps. Dessin et graphisme évoluent simultanément et soutiennent l'apprentissage de l'écriture.

A travers les trois années de maternelle, l'enfant va s'essayer au pré-graphisme. Cela correspond à la capacité à réaliser des traits ou des formes non figuratives. Sous un aspect ludique, l'enfant va être amené à reproduire des traits verticaux, horizontaux, des vagues, des croix, des formes géométriques élémentaires comme des ponts, des triangles et des carrés. Cette étape est importante pour la maîtrise de l'outil scripteur et la fluidité du geste. De «mauvaises» habitudes peuvent être prises au cours de cette étape, notamment pour la prise de l'outil scripteur et la position de la main et du bras. À la suite de ces exercices pré-graphiques vient s'ajouter une découverte du monde des lettres. L'enfant va progressivement apprendre la comptine de l'alphabet, repérer les lettres de son prénom pour ensuite tenter de les reproduire. Le tracé des premières lettres va être soutenu par des modèles donnés par l'adulte. Ainsi, les lettres sont souvent dessinées, pas à pas soit trait par trait.

De plus, **Daly, Kelley et Krauss** réalisent une étude en 2003²⁸ sur des élèves de maternelle mettant en évidence une corrélation entre la copie de ces formes géométriques élémentaires et la capacité à reproduire des lettres de manière lisible. De ce fait, le score de copie de figure et celui de copie de lettre évoluent dans le même sens. Nous pouvons donc déduire l'importance du graphisme comme soutien à l'écriture.

27 DUMONT D. (2006)

28 DALY, KELLEY G.T., & KRAUSS A. (2003)

e - Phases et évolution de l'écriture

Si l'écriture a évolué à travers l'histoire, l'enfant en apprenant à écrire connaît lui aussi une progression de cet acte. A l'école, l'enfant va entrer dans l'apprentissage de l'écriture et celui-ci ne cessera alors d'évoluer. Cependant, chaque enfant est différent et évolue à sa façon. En effet, il « apprend d'abord à écrire correctement; puis l'on a, si l'on peut, une écriture à soi »²⁹.

Le développement de l'écriture se fait par phases successives. **J. De Ajuriaguerra** renseigne ces différents stades d'évolution de l'écriture qui se définissent en fonction de l'âge de l'enfant et exigent de plus en plus de rigueur³⁰.

La phase pré-calligraphique correspond à l'apprentissage de l'écriture entre 5 et 7 ans. Cet exercice requière de nombreuses adaptations comme la posture et la tenue de l'outil scripteur. Au début l'enfant a une prise ferme sur son stylo. Il effectue une progression par reptation avec le poignet. Pour tracer il mobilise peu ses doigts car les mouvements s'effectuent par de discrètes actions du bras, de la main ou du poignet. La main qui écrit reste au contact de la feuille, l'enfant est face à sa feuille et sa tête est proche de son support. Lors de copie de texte, il a régulièrement besoin de faire des va et vient sur le modèle. A cette période, l'écriture s'intègre à l'aide de la copie. Il est concentré sur la forme, et apprend également à respecter les proportions et les liaisons. Le niveau moteur n'est pas encore assez efficient pour permettre à l'enfant d'être régulier dans ses tracés. En effet, les traits droits sont arqués, tremblés, les courbes sont cabossées et les liaisons entre les lettres sont indistinctes ou maladroitement.

La phase calligraphique infantile est le stade où l'enfant accède à l'écriture « calligraphique », entre 8 et 9 ans. Dorénavant, les difficultés dans la tenue et le guidage de l'instrument sont atténuées. L'enfant accède à une certaine maîtrise, sa posture s'assouplit, les articulations se détendent, il se redresse, et il va positionner sa feuille de côté pour l'incliner légèrement. Celui-ci parvient à organiser ses coordinations ce qui rend la copie plus aisée. Le tracé est plus fluide et les lettres se lient. Certaines liaisons se font avec un léger levé de stylo, il s'agit de soudures ou de collages qui peuvent se perpétuer. A partir de 9 ans, le mouvement s'automatise et vers 10 ans l'ensemble des mouvements rapides liés à l'écriture sont acquis.

29 DENIS M. (1922)

30 AJURIAGUERRA J. ET AL. (1956-1989), GAUVRIT N. (2001)

Puis, entre 11 et 12 ans, l'apprentissage va cesser. Cependant, tout au long de la vie, l'évolution du style d'écriture va connaître un perfectionnement et une personnalisation.

La phase post-calligraphique, est la dernière phase donc elle requière une bonne maîtrise de la phase calligraphique. En effet, l'enfant qui passe à cette dernière phase sans avoir acquis les apprentissages nécessaires lors de la phase calligraphique va réaliser une écriture dont la personnalisation sera le masque des difficultés motrices ou autres. Le mouvement graphique ne sera donc pas efficace. En général, le sujet s'affranchit des exigences calligraphiques.

L'entrée dans le cycle supérieur incluant l'exigence de la vitesse d'écriture entraîne des transformations personnelles des lettres et des modes de liaison.

A l'adolescence, il existe une « crise de l'écriture », il s'agit d'une envie de modifier son style graphique souvent dans le but de se séparer d'une écriture considérée comme enfantine mais aussi de s'affirmer en tant que sujet. Il y a une volonté de montrer à son entourage sa personnalité ou encore son appartenance à un groupe. En devenant plus personnelle, l'expression graphique est un moyen de s'exprimer, un moyen de dire qui nous sommes et de se positionner face au monde. Puis, en évoluant au fil du temps, elle peut être plus dynamique. Cette vivacité est associée à une économie du mouvement et à une simplification des formes.

f – Fonctions de l'écriture

L'apprentissage de l'écriture se compose de deux activités indissociables et en interrelations. Il s'agit d'une activité linguistique incluant la capacité à élaborer un message dans une situation de communication différée. Celle-ci nécessite une connaissance des signes graphiques.

Puis, d'une activité psychomotrice comprenant la capacité à utiliser des outils et des supports variés. Les pré requis psychomoteurs comprennent une organisation de l'ensemble du schéma corporel, une organisation de l'espace d'action, une tenue de l'outil scripteur liée à la motricité fine et au tonus, une organisation des espaces graphique et temporel, la maîtrise du double contrôle ainsi qu'un aspect affectif et psychologique.

D'après **J. De Ajuriaguerra**, « l'écriture est praxie et langage. Elle n'est possible qu'à partir d'un certain niveau d'organisation de la motricité, d'une coordination fine des mouvements, d'une activité possible de ceux-ci dans toutes les directions de l'espace. Mais en fait elle est une gnosie-praxie aussi bien dans la copie que lors des autres activités écrites »³¹.

En effet, produire un texte, demande diverses compétences et aptitudes. Il est nécessaire de connaître l'orthographe, la grammaire, la syntaxe et la ponctuation afin de réaliser un écrit compréhensible par autrui. Si l'enfant présente à la fois, une maturation psychologique et physiologique, une motricité ajustée, l'acuité des sensations, une coordination sensorimotrice adaptée, la maîtrise de sa langue écrite ainsi que la mémoire des mots et des gestes, celui-ci a, en théorie, toutes les chances de réussir son apprentissage de l'écriture.

Une fois la maîtrise de la langue écrite acquise, il faut alors se décider à passer à l'écrit, et prendre le temps de réaliser cet acte. S'ajoute à cette décision, la notion de prise de risque. Écrire est la retranscription d'une pensée, d'une idée ou encore d'une situation. Cependant, cela requiert des capacités d'analyse de la situation. Il est nécessaire de la comprendre, de se la représenter pour ainsi la retranscrire à l'écrit. Tout ce processus est relativement complexe, conscient et inconscient pour chaque individu et peut être à l'origine de certaines difficultés rencontrées lors du passage à l'écrit. Il apparaît alors essentiel d'apprécier les différentes fonctions de l'écriture afin de trouver une raison d'écrire malgré tout ce que cela implique sur le plan moteur, cognitif et personnel.

Lorsque une personne choisit, à un moment donné, d'écrire, elle prend le risque de laisser une trace matérielle. Celle-ci est visible par soi-même ainsi que par d'autres en capacité de la décoder. « L'écriture consiste en une représentation visuelle et durable du langage, qui le rend transportable et conservable »³². L'écriture présente donc une fonction existentielle au fil du temps. En effet, l'écrit reste et le langage peut donc demeurer intact du moment de sa réalisation à celui de sa découverte. C'est ainsi que nous avons accès à des informations concernant des périodes révolues de l'histoire humaine. Par ses écrits, l'Homme laisse une trace de son existence. Si l'écrit permet de se souvenir de l'histoire des Hommes, il permet aussi de s'exprimer tout en laissant une trace de soi à sa descendance. « L'écriture est ainsi subordonnée à la parole, elle a pour fonction de faire parler un locuteur absent, de prolonger son message bien au-delà de l'écho physique des sons qu'il a prononcé »³³.

31 AJURIAGUERRA J., AUZIAS M. & COUMES F. (1998)

32 COHEN M. (1958)

33 CALVET L. (1996)

Suite à cela, l'écriture nous permet de transmettre de génération en génération, des savoirs, des connaissances et des pensées propres à chaque époque. L'écrit permet ainsi de conserver toutes ces informations, mais aussi de les enseigner.

D'un point de vue plus personnel, il peut y avoir des conséquences pour la personne qui décide d'écrire. L'écrit demeurant visible, il est ainsi nécessaire de prendre le temps d'organiser sa pensée afin de la retranscrire en mots. Le brouillon, propre à l'écrit, est souvent nécessaire pour organiser cette pensée.

Du fait que cet écrit puisse être lu voire analysé par autrui peut engendrer des difficultés. Certaines personnes peuvent se retrouver face à la page blanche, c'est à dire devant l'incapacité de mettre en mots sa pensée. La structuration va être essentielle dans la retranscription cohérente et ordonnée d'un message afin qu'il soit compris par le lecteur. Contrairement aux mots oralisés qui se dissipent avec le temps, l'écriture reste et témoigne de l'existence de faits.

Celle-ci est la « représentation graphique de la parole et de la pensée par des signes graphiques conventionnels destinés à durer »³⁴. Enfin, la difficulté se trouve aussi dans le fait que le scripteur laisse transparaître une part de lui, de sa subjectivité. Certains enfants vont préférer écrire au tableau car ils peuvent effacer juste après et sans forcément montrer leurs tracés.

L'écriture en l'absence de l'autre, est le principal moyen de communication. Les sciences humaines et sociales définissent la communication comme un processus par lequel une personne émet un message et le transmet à une autre personne. Cette dernière le reçoit, avec une marge d'erreur plus ou moins importante. Cela est due, d'une part, au codage de la langue choisit par l'émetteur, au décodage du message par le récepteur; et d'autre part au canal de communication emprunté. Le message écrit peut avoir une valeur communicative en étant destiné à être lu par autrui, comme il peut être destiné à rester dans la sphère intime ou privée et communiqué ultérieurement. Contrairement à la communication orale ou gestuelle, l'écriture à la particularité et la possibilité d'avoir lieu en différé. « L'écrit est alors cette trace qui parvient à un ou des destinataire(s), dans des circonstances qui peuvent totalement échapper à l'auteur. Le contexte dans lequel est lu l'écrit échappe à l'auteur, même si celui-ci a anticipé au maximum les situations possibles; mais ce qu'il aura du mal à contrôler, c'est la disposition psychique dans laquelle le lecteur recevra le message : les variations intra et inter-psychiques sont grandes et empêchent tout contrôle de l'interprétation d'un texte par l'auteur »³⁵.

34 Le petit Larousse illustré (2019)

35 CROS F. (2009)

En effet, les gestes, les mimiques, les postures et les intonations peuvent accompagner et enrichir le discours oral. Les mots, eux, sont seuls et libres d'interprétation dans le discours écrit. Il faut alors l'étoffer grâce à une bonne maîtrise de la langue afin de faire passer au mieux ce message. Cependant, cette maîtrise n'est jamais totale puisqu'il est impossible de savoir à l'avance l'interprétation que fera le lecteur de notre texte. Nous avons vu que certaines personnes peuvent être confrontées à des difficultés pour organiser leur pensée et la retranscrire sur une feuille. Cependant, certaines peuvent ne plus avoir envie d'écrire par peur d'un jugement sur le contenu et la cohérence du message délivré.

Dans son ouvrage, **Aristote** (1994) explique que les « mots écrits sont les symboles des modes émis par la voix ». Cette idée du passage de l'oral à l'écrit est reprise par **J.J Rousseau** (1964). Il évoque l'exigence demandée dans l'expression écrite car « l'écriture n'est que la représentation de la parole, il est bizarre qu'on donne plus de soins à déterminer l'image que l'objet ». **F. De Saussure** (1971) s'accorde en annonçant que « langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts; l'unique raison d'être du second est de représenter le premier ».

Les contemporains reprennent ces points de vue en ajoutant que « l'écriture, par des traces visibles, permet la transmission de notre pensée ou de notre langage et la communication avec les autres, en dehors de notre présence ». Enfin, l'écriture est la représentation du langage oral et de la pensée en langage écrit, « à l'aide de signes graphiques conventionnels, systématiques, reconnaissables, successifs et linéaires. Elle a un rôle de communication »³⁶.

Depuis son plus jeune âge, l'Homme a recours au langage oral. Celui-ci se compose du langage vocal (les sons ou les phonèmes, les bruitages), du langage gestuel (les mimiques, les attitudes) et du rythme de la voix comme des mouvements. Il permet d'exprimer notre pensée en traduisant un caractère émotionnel et personnel. Du fait de l'enchaînement linéaire des mots à respecter afin que la parole ait du sens et soit compréhensible, l'oral est soumis à diverses contraintes. Ceci relève du champ de la linguistique. Les mots se succèdent dans un ordre plus ou moins précis en respectant des règles propres à chaque langue. Le langage oral nous oblige à restructurer notre pensée de manière relativement inconsciente car dans le cas d'une langue maternelle, ces règles sont intégrées sans être nécessairement explicitées.

36 AJURIAGUERRA J., AUZIAS M. (1986)

De plus, l'expression personnelle peut s'effectuer à l'aide de notations graphiques. En effet, le dessin permet de représenter graphiquement ce que nous pensons ou ce que nous percevons de notre environnement. Néanmoins, il n'est pas aisé pour chaque sujet de pouvoir réaliser fidèlement des dessins de ses représentations.

Vient ensuite l'écriture. Tout comme le langage oral, l'expression écrite peut inclure un aspect émotionnel et personnel. Cet aspect sera traduit à l'aide de la ponctuation, d'un style calligraphique, du choix du vocabulaire et de l'agencement des mots. Ainsi, l'écriture peut avoir pour fonction de dévoiler ses émotions, ses sentiments, de s'exprimer et de se découvrir. C'est aussi un moyen de se singulariser et de se distinguer des autres.

« Écrire, c'est dire quelque chose à l'aide de signes graphiques »³⁷ mais chacun à sa propre façon d'agencer ces signes graphiques. Néanmoins, cette retranscription de notre pensée par l'écrit n'est jamais réellement authentique. En effet, la confrontation du sujet avec la langue, ses caractéristiques et ses règles, va modifier sa retranscription. Cette expression de soi nécessite de prendre une décision, d'établir un point de vue avant de s'organiser dans la sélection des mots. Ainsi, la trace laissée donne des informations au lecteur et exprime qui est son auteur. La disposition psychique de la personne qui est en train d'écrire peut-être ressentie à travers la formulation de ses phrases. En fonction du temps donné pour réaliser cette activité, l'envie ou encore l'intérêt apportés, l'écrit sera différent. Cependant, le ressenti du lecteur peut lui aussi varier. La visibilité de la trace et la transmission du message ont souvent lieu une fois la trace achevée. A la différence de l'oral, l'écrit introduit la notion de l'absence. Il se livre dans la durée car il est généralement destiné à une personne non présente au moment du tracé. Dans une partie dédiée aux enjeux psycho-affectifs nous verrons plus en détail que cette fonction expressive et personnelle de l'écriture n'est pas si simple et peut engendrer un certain nombre de difficultés.

37 AJURIAGUERRA J. ET AL. (1956-1989)

3– Place du développement psychomoteur dans l'élaboration de l'écriture

« La plus complexe des praxies est l'écriture, qui est un accomplissement de toute la psychomotricité de l'individu : tant au niveau de la conscience du corps globale et plus fine (doigts) afin de permettre un bon positionnement, qu'au niveau spatial temporel et rythmique, sans oublier l'importance de la régulation tonique»³⁸. Nous allons ainsi expliciter quelques notions psychomotrices soutenant l'acte graphique.

a- Le schéma corporel

Le schéma corporel selon **H. Wallon** est un « élément de base, indispensable à la formation de la personnalité de l'enfant. C'est la représentation plus ou moins globale, plus ou moins scientifique et différenciée que l'enfant a de son propre corps. »

Selon **J. De Ajuriaguerra**, il est élaboré sur la base des informations visuelles, tactiles, kinesthésiques et labyrinthiques. Le schéma corporel réalise, dans une construction active constamment remaniée des données actuelles et du passé. C'est une synthèse dynamique qui fournit à nos actes comme à nos perceptions le cadre spatial de référence dans lequel ils prennent toute leur signification.

Selon **J. Le Boulch**, le schéma corporel est l'intuition d'ensemble ou la connaissance immédiate que nous avons de notre corps à l'état statique ou en mouvement, dans le rapport de ses différentes parties entre elles et surtout dans ses rapports avec l'espace et les objets qui nous environnent.

Cependant, du point de vue neurologique, le schéma corporel est autant la représentation du corps fondée sur des données sensorielles que l'intégration cérébrale de celles-ci.

38 SCIALOM P., GIROMINI F. & ALBARET A. (2013)

Le schéma corporel est donc la conscience et la connaissance que l'on a de son corps et de soi-même. Cette conscience se réalise par l'intégration intellectuelle des perceptions sensorielles internes et externes et se manifeste par la représentation mentale et graphique. Cela inclut :

- la conscience des limites corporelles,
- la conscience de la posture, la position du corps dans l'espace ou la position des différentes parties du corps les unes par rapport aux autres,
- la conscience de l'activité motrice, la perception du corps en mouvement ou les rapports établis entre le corps et le milieu extérieur (gestes adaptés à un but, organisés dans l'espace et le temps et latéralisés),
- la conscience de son expression corporelle : attitudes, mimiques, langage corporel,
- la somatognosie : connaissance du vocabulaire concernant les parties du corps.

Le schéma corporel désigne une représentation plus ou moins consciente du corps, de sa position dans l'espace, ainsi que de la posture des différents segments corporels. Cette représentation résulte essentiellement de l'intégration des informations sensorielles multiples à la fois extéroceptives (visuelles, tactiles et auditives) et proprioceptives (cénesthésiques et kinesthésiques), notamment vestibulaires, musculaires, articulaires, tendineuses. C'est la conséquence d'une intégration d'expériences sensorielles multiples, et peut être vue comme une donnée immédiate de la vie consciente.

Celui-ci n'est pas inné, il se construit au cours du développement et tout au long de la vie de l'individu. En effet, l'intégration sensori-motrice est progressive.

b- La dimension spatiale et la latéralité

Cette dimension inclut l'espace investi par le corps (posture) ainsi que l'espace de la feuille incluant le sens de l'écriture. Cela soulève la question de l'organisation spatiale car la dimension du support est un espace limité. La trace est orientée par le sens de l'écriture qui varie selon la langue et l'alphabet utilisés.

De plus, la latéralité a sa place lors du choix de l'orientation du support et de la posture. Par exemple, le mouvement d'un scripteur gaucher est plus aisé de la droite vers la gauche mais le sens de l'écriture impose l'inverse. Le gaucher va donc généralement orienter et pencher sa feuille vers la droite. Cette orientation peut gêner dans la réalisation des « a » et « o » entre autres.

Suite à cela, la tenue du stylo va être significativement différente selon la main dominante. Nous pouvons observer que nombreux gauchers vont casser leurs poignets (tenue en col de cygne) pour pouvoir avoir une meilleure visibilité du tracé.

L'orientation spatiale et la latéralité sont donc indispensables dans la réalisation de gestes fluides.

La latéralité est la prédominance fonctionnelle qui s'étend aux organes doubles de notre corps (yeux, mains, pieds, oreilles) lors d'actions spontanées ou dirigées et elle est à distinguer de la latéralisation. Cette dernière est un processus qui organise l'asymétrie corporelle, entraînant le choix d'un côté par rapport à l'autre. Cette différenciation s'affirme progressivement entre trois et six/sept ans.

La latéralité est qualifiée d'homogène lorsqu'elle est dominante et identique, du même côté, pour les membres supérieurs et inférieurs ainsi que pour l'œil. Dans le cas contraire, elle est dite croisée. Soit, la dominance latérale croisée n'est identique qu'à deux niveaux (entre membres supérieurs, membres inférieurs et œil). Cette latéralité est innée, dominance naturelle au niveau du tonus et des gestes non usuels, ou acquise comprenant une utilisation dominante de la main lors des gestes usuels et sociaux.

Nous parlons d'ambidextrie quand il y a une utilisation indifférenciée d'un côté et de l'autre dans les différentes actions.

La genèse de la latéralité comprend divers aspects dont les implications neurologique, génétique, socioculturelle et psychoaffective.

Le niveau neurologique fait référence au croisement des commandes grâce à l'existence de ponts reliant les deux hémisphères cérébraux. Ces hémisphères sont tous deux spécialisés. En effet, l'hémisphère gauche est spécialisé dans le langage, la mémoire, l'intelligence, le jugement, la volonté et la motricité. La conscience du corps et de l'espace concerne l'hémisphère droit.

Avant la puberté, la structuration de ces fonctions cérébrales n'est pas encore strictement établie et va se développer progressivement. Néanmoins, quand une fonction est perturbée voire traumatisée, la plasticité cérébrale peut permettre de compenser les lésions.

Concernant la génétique, elle déterminerait la latéralité neurologique.

L'environnement socio-culturel implique le conditionnement social ainsi que la dualité symbolique gauche/droite.

L'implication psychoaffective intègre notamment la préférence pour une main lors de la succion du pouce ainsi que des facteurs relationnels. Il y aurait un lien entre l'organisation de la latéralité et le processus de différenciation. En effet, la différenciation avec la mère permettrait à l'enfant de se situer dans un corps autonome, tout en lui permettant de construire les bases spatiales dedans/dehors. De plus, le rôle de l'identification au parent de même sexe lors de la phase œdipienne permettrait à l'enfant de confirmer sa latéralité. Par conséquent, se latéraliser serait le résultat d'un travail psychique.

La latéralité contribue à l'établissement du schéma corporel, du repérage spatial, à l'organisation gestuelle et ainsi à la graphomotricité. Une difficulté de mise en place de la latéralité peut être signe d'une immaturité globale et/ou accompagner des désordres plus profonds.

c- Le temps et le rythme

L'apprentissage de l'écriture est modulé par le rythme de développement de l'enfant (endogène), mais aussi par le rythme scolaire (exogène). Ce dernier fait référence à l'exécution d'une tâche en un temps donné, en une durée limitée. Lors de l'ajustement au cours du dialogue tonico-émotionnel, ces rythmes représentent les premières intégrations sensorielles du temps par le bébé.

Selon **G. Soubiran**, le rythme est une manière d'être, une façon d'aborder le mouvement. La perception du temps joue un rôle important dans l'apprentissage du langage oral et écrit. En effet, l'appréhension du temps se fait d'abord au niveau du vécu corporel, puis sera intellectualisée. La dimension affective de ce vécu varie en fonction du plaisir ou du déplaisir lors de l'écrit.

Les notions temporelles telles qu'avant, pendant et après ont aussi leur place lors de l'apprentissage des formes des lettres. En lien avec ces notions, la coordination visuo-manuelle est touchée par le temps et le rythme car comme nous l'avons vu précédemment, le regard précède ou succède l'outil scripteur.

La structuration temporelle permet de coordonner l'activité, d'organiser la vie quotidienne et de communiquer avec le monde. Cette organisation permet à l'individu d'inscrire ses actes dans un mouvement continu incluant différentes caractéristiques.

Ainsi, les notions d'ordre ou de succession font référence à une continuité linéaire d'événements successifs. Cela donne une perception ordonnée du temps, appelée chronologie.

L'irréversibilité du temps est une continuité indéfinie dans laquelle l'expérience du temps passe et ne revient pas. En découlent les notions d'âge, jeune/vieux et tôt/tard. Certains événements se répètent régulièrement et créent des repères au cours de ce mouvement infini. Nous pouvons les illustrer à travers les notions de jour/nuit, saisons, mois de l'année entre autres. La répétition régulière permet au jeune enfant de percevoir le mouvement et de se repérer dans celui-ci.

Dans ce mouvement, la vitesse est le temps mis pour parcourir un espace ou pour réaliser une action. L'enfant perçoit très tôt la différence de vitesse par la vision, mais ne peut y attribuer des relations causales telles que la distance ou l'âge.

La structuration temporelle joint les rythmes biologiques, subjectifs et objectifs. Le rythme subjectif correspond aux notions psychoaffectives liées au temps. Les affectivités conscientes et inconscientes entraînent une perception imaginaire du temps et de ces rapports spécifiques à chacun. La perception subjective du temps est en lien étroit avec la notion de plaisir.

D'un point de vue objectif, le temps est divisé en unités codifiées selon la durée, dans un système de référence temporel spécifique à chaque civilisation. Celui-ci intervient comme principe de réalité (notions de limites, de contraintes et de projection dans le futur). Cependant, la durée peut être limitée entre deux actions, entre deux points définis incluant les notions de pauses et de repos.

Ainsi, le rythme désigne une distribution constante, périodique de temps forts et de temps faibles, en alternance régulière.

L'écriture est composée d'une succession de mots et d'intervalles régulés par le temps et le rythme.

d- La dimension tonique

Selon **Foix** et **Rondot**, le tonus est un état de tension permanente des muscles. Cette tension est active, involontaire, variable dans son intensité et fonction de diverses actions syncinétiques ou réflexes qui le renforcent ou l'inhibent. Ce phénomène à la fois nerveux et réflexe, dont la régulation est soumise au cervelet, appartient au système nerveux central. Nous pouvons distinguer deux types de tonus. Tout d'abord, le tonus de fond est la quantité d'énergie qui stimule les muscles à l'état de repos. Ensuite, le tonus d'action est la quantité d'énergie qui anime les muscles lors de l'activité motrice. Nous parlons d'hypertonie dès lors qu'un excès de contraction musculaire est observé. A l'opposé, l'hypotonie désigne l'insuffisance de contraction. A l'équilibre entre ces deux types de tonus, se positionne l'eutonie qui est le « bon tonus ».

D'un point de vue psychomoteur, la fonction tonique est le véhicule de l'expression et des émotions ainsi que le support essentiel du langage corporel. En effet, **J. De Ajuriaguerra** le décrit comme la sensibilité du jeune enfant à percevoir l'état tonique et donc émotionnel du parent. Cette dimension tonique révèle un engagement corporel et relationnel. Le corps apparaît progressivement à partir des expériences vécues, partagées et affectées en présence du parent. Cependant, un dysfonctionnement tonique, s'il n'est pas lié à une lésion organique, témoigne d'un désordre émotif et est le signe d'une altération de la communication.

Le tonus présente diverses fonctions :

- Une fonction de communication non verbale, à travers la posture, le ton de la voix et l'engagement moteur. Avant le sourire, le premier moyen de communiquer du bébé est tonique.
- Une fonction de régulation émotionnelle. **H. Wallon** décrit le tonus comme « l'étoffe des émotions ». Quand une émotion nous saisit le corps entier, c'est « l'ébranlement organique des émotions ». En effet, la posture exprime de façon globale une émotion. Pour calmer un bébé, c'est au travers de l'apaisement du corps du parent qu'il peut se calmer. Ce qui transfuse le bébé, c'est le dialogue tonico-émotionnel car abaisser son tonus c'est aussi abaisser son niveau de tension psychique. La possibilité de régulation tonique, c'est aussi celle d'ancrer au plus profond du corps l'expérience du changement.

L'enfant fait très tôt l'expérience du changement de ses états de tension et de détente. Il expérimente dans cette même unité espace-temps, en présence d'un parent, le passage d'un état émotionnel vers un autre.

- Une fonction de transmodalisation qui est la capacité de passer d'une modalité sensorielle à une autre. C'est le fait que l'enfant soit capable d'associer ce qu'il voit avec ce qu'il entend et ce qu'il touche par exemple. Cette fonction s'ancre dans le tonus car comme **H. Wallon** l'a décrit, toute excitation provoque une réaction globale du corps. La transmodalisation est une compétence innée mise en avant par **P. Rochat**. L'expérience présente à des bébés de 3-4 mois des sucettes aromatisées et de forme particulière sans qu'ils les aient vues. Ces sucettes leurs sont ensuite présentées visuellement et les bébés se focalisent sur celles qu'ils ont précédemment préférées à travers le toucher. Cela permet de faire l'hypothèse que le bébé est capable de transporter dans la modalité visuelle ce qui a d'abord été senti à travers la modalité tactile de la bouche.

La dimension tonique viendrait soutenir cette capacité de transmodalisation car le tonus est l'organe qui globalise au niveau corporel. Du fait de l'expérience tonico-émotionnelle ou sensori-tonico-émotionnelle, c'est donc l'organe permettant la transmodalisation inscrite neurologiquement.

Se fait ensuite l'apprentissage de mise en lien des sens aux organes sensitifs (ouïe – oreilles, odorat – nez). **S. Robert-Ouvray** parle de cette fonction globalisante du tonus comme un analyseur sensoriel. En effet, le tonus permet d'analyser les sensations et de les intégrer.

Le tonus servant de toile de fond aux mouvements et aux affects, est lié à la posture d'écriture, mais aussi aux praxies. Son rôle et sa régulation sont donc essentiels dans l'apprentissage de l'écriture.

La prise de conscience de l'alternance de tension et de détente des muscles favorise la régulation tonique indispensable au maintien de la posture et aux mouvements nécessaires à l'écriture. Un niveau tonique trop élevé au niveau axial (épaule) engendre, parfois, un tonus trop faible au niveau périphérique (doigts). Les travaux d'**Ajuriaguerra et al.** (1956-1989) montrent que la régulation tonique se modifie en fonction des phases d'apprentissage de l'écriture. En effet, nous pouvons observer une crispation du bras, de la main et des doigts au début de l'apprentissage pour arriver à un ajustement tonique homogène. A partir de 11-12 ans, la majorité des enfants ont un membre supérieur souple.

J. De Ajuriaguerra et son équipe expliquent que « parfois une raideur segmento-proximale peut persister du fait soit d'une maladresse au niveau de la main entraînant une réaction tonique induite jusqu'à l'épaule, soit de mauvaises attitudes posturales du tronc, soit parfois d'un mauvais apprentissage de l'écriture ». Ils ont observé que plus les syncinésies diminuent, plus les muscles sont coordonnés de façon adaptée.

La régulation tonique influence aussi la vitesse d'écriture. Le principe perceptivo-moteur est de favoriser le relâchement musculaire, ce qui entraîne l'accroissement de la vitesse d'exécution du geste.

e- La motricité fine

Plusieurs études ont montré qu'il existe un lien entre la motricité fine et l'écriture. Ainsi, **B. Smits-Engelsman et al.** (2001) ont montré que la majorité des enfants faibles scripteurs présentent également un faible score à des épreuves de motricité fine, tandis que les enfants bons scripteurs n'ont pas de résultats inférieurs à la norme dans ce domaine. **L. Hamstra-Bletz et A.W. Blöte** (1993) montrent quant à eux que les difficultés d'écriture sont à relier avec un manque de contrôle moteur de la motricité fine.

Au sein de la motricité fine, des habiletés sont plus impliquées que d'autres dans l'écriture. Ainsi, des études sur l'influence de la dextérité manuelle d'une part et de la dextérité digitale d'autre part ont été réalisées.

La dextérité manuelle correspond selon **J.M. Albaret et R. Soppelsa** (1999) à « la capacité à faire habilement et de façon contrôlée des manipulations avec le bras et la main sur des objets relativement gros » tandis qu'ils définissent la dextérité digitale comme « la capacité à faire rapidement et habilement des mouvements contrôlés dans la manipulation de petits objets où l'utilisation des doigts est prédominante ».

Cependant, selon **M.L. Kaiser** (2009), la dextérité manuelle ne joue qu'un faible rôle dans la qualité d'écriture, tandis que la dextérité digitale a une forte influence. En effet, l'écriture nécessite une dissociation et un contrôle fin des mouvements des doigts. Elle précise que la dextérité digitale a une valeur prédictive de la qualité d'écriture.

Un enfant présentant de faibles performances de dextérité digitale pourrait donc être à risque d'éprouver des difficultés lors de l'apprentissage de l'écriture.

Selon **S. Exner**³⁹, les mouvements de manipulation dans la main et notamment les mouvements de translation d'objets dans la main, soit la capacité à déplacer l'objet des doigts à la paume de la main, ou de la paume aux doigts, sont engagés dans l'action d'écrire. En effet, comme pour les mouvements d'écriture, ce type de mouvements nécessite de stabiliser l'annulaire et l'auriculaire tandis que le pouce, l'index et le majeur sont mobiles. **H. Cornhill** et **J. Case-Smith** (1996)⁴⁰ montrent ainsi que les enfants ayant de faibles performances en écriture obtiennent également de moins bonnes performances dans des tâches de translation et de rotation d'objets dans la main. **K.P. Feder et al.** (2005)⁴¹ montrent quant à eux que les mouvements de translation d'objets constituent un important prédicateur de la vitesse d'écriture.

La précision motrice fine, et plus précisément la dextérité digitale et la capacité à réaliser des mouvements de translation d'objet dans la main, est donc identifiée comme une habileté ayant une influence sur la qualité et la vitesse de l'écriture. Un enfant présentant de faibles performances dans ce domaine pourrait être à risque d'éprouver des difficultés lors de l'apprentissage de l'écriture.

f- L'intégration visuomotrice

Plusieurs études ont mis en évidence une corrélation entre l'intégration visuomotrice et les habiletés d'écriture. Celles-ci présentent l'intégration visuomotrice comme un fort prédicteur des capacités d'écriture. Tout d'abord, il existe de nombreuses définitions de l'intégration visuomotrice. **K.E. Beery** (2004) la définit comme la coordination entre la perception visuelle et la coordination des mouvements des doigts et de la main. Selon **J.R. Gentile** (1997), l'intégration visuomotrice comprend des composantes motrices visuelles (poursuite oculaire, balayage), des composantes visuelles perceptives et des composantes motrices (contrôle moteur et praxies).

39 FEDER K.P & MAJNEMER A. (2007)

40 ALBARET J.M., KAISER M.L. & SOPPELSA R. (2013)

41 KAISER M.L (2009)

D'après, **C. Benois** et **R. Soppelsa** (1996)⁴², l'intégration visuomotrice est l'association de la coordination oculo-manuelle et de la visuo-construction. Le terme intégration visuomotrice semble donc être utilisé comme terme générique d'un ensemble de capacités.

Dans la plupart des études⁴³, les liens entre l'intégration visuomotrice et l'écriture ont été investigués à l'aide du test développemental d'intégration visuomotrice (VMI)⁴⁴ et plus particulièrement par l'évaluation de la capacité à copier des figures géométriques de complexité croissante. Le tracé des premières lettres se fait lors d'exercices de copie. Au début de l'apprentissage des lettres, la tâche de copie de lettre peut ainsi être assimilée à une tâche de copie de forme. Par ailleurs, comme c'est le cas dans la formation des lettres, la copie de forme nécessite des capacités de perception visuelle et de contrôle du mouvement lors des changements de direction. La capacité à copier des formes semble donc importante au début de l'apprentissage de l'écriture. C'est ce que confirment différentes études. En effet, bien que les résultats des différentes études soient parfois contradictoires, la relation entre la capacité à copier des formes et les capacités d'écriture semble particulièrement forte chez le jeune enfant qui n'a pas commencé ou débute l'apprentissage de l'écriture. La majorité d'entre elles montrent ainsi une corrélation importante entre la capacité à copier des formes géométriques et la capacité à copier des lettres chez les enfants de maternelle. Par ailleurs comme on a pu le voir précédemment, la capacité à copier les neuf formes de bases du VMI est considérée comme prédictive. La motricité fine et de l'intégration visuomotrice sont donc deux habiletés particulièrement impliquées comme l'ont rapporté **K.P. Feder** et **A. Majnemer** (2007).

42 ALBARET J.M., KAISER M.L. & SOPPELSA R. (2013)

43 KAISER M.L (2009)

44 CF ANNEXE

Néanmoins, l'influence d'autres capacités perceptives et motrices ont été étudiées. **K.P. Feder** et **A. Majnemer** indiquent que les liens entre l'écriture et la perception visuelle, la kinesthésie et la sensibilité des doigts restent flous. Nous pouvons noter toutefois, concernant la perception visuelle, que dans le cas d'enfants porteurs de Troubles de l'Acquisition des Coordinations (TAC) ou d'enfants prématurés, les études ayant investigué la relation entre la visuoperception et la qualité de l'écriture relèvent un lien entre ces deux domaines⁴⁵.

Ainsi, nous avons vu que de nombreuses compétences psychomotrices interviennent dans l'écriture. L'influence de l'organisation perceptive graphique sur l'écriture a été montrée par **Maeland** (1992) et **Kaiser, Albaret et Doudin** (2009).

L'organisation perceptive graphique implique de dessiner, or le dessin est une activité complexe, qui nécessite « une perception correcte du modèle, une analyse de ses composantes, le choix d'une échelle et d'un point de départ, la planification de la succession et de l'enchaînement des étapes, le contrôle constant de la reconstruction par rapport au modèle et de la réalisation grapho-motrice »⁴⁶. Cette compétence est donc indispensable dans l'écriture.

J. Weintraub et **J.A. Graham** (2000) ont montré qu'en plus de l'organisation perceptive graphique, le déliement digital et le traitement de l'information tactile ont, eux aussi, une forte influence sur les compétences des enfants en écriture. **J. Paillard** (1990) a montré l'importance de la vision dans l'organisation spatiale de l'écriture: taille de la marge, rectitude des lignes, espacement entre les lignes et les mots. Une fois l'écriture automatisée, la taille des lettres, la lisibilité et l'espace des lettres dans le mot sont corrects et constants.

La coordination oculo-manuelle a donc un rôle essentiel lors de l'apprentissage de l'écriture.

45 KAISER M.L (2009)

46 FAYASSE M. & THIBAUT J. (2003)

4– Les enjeux liés à l'écriture et leurs spécificités

a – Le développement cognitif

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

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

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

Dans le domaine des fonctions cognitives (langage et attention), peu de recherches ont été menées et elles ne permettent pas de définir clairement leur rôle dans l'acquisition du geste d'écriture. Concernant l'attention, si peu d'études ont investigué les liens entre attention et écriture, nous pouvons observer que les enfants ayant un Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH) présentent souvent des difficultés d'écriture. Chez ces enfants, la prise de méthylphénidate améliore la qualité de l'écriture, ce qui suggère que l'amélioration de l'attention pourrait avoir un impact sur l'écriture. **M.L. Kaiser** (2009) précise qu'une amélioration de l'attention pourrait augmenter le contrôle volontaire de l'écriture. Nous notons par ailleurs que l'attention a une influence importante sur tout apprentissage avant son automatiser. Celle-ci pourrait donc jouer un rôle plus important en début d'apprentissage, quand le geste n'est pas encore automatisé et nécessite encore un contrôle volontaire. De plus, « accorder de l'importance au sens des apprentissages c'est revenir sur l'opposition classique entre sens et automatisme. Il ne s'agit pas de les opposer, mais de les construire simultanément. La construction du sens est indispensable à l'élaboration de savoirs solides que l'élève, acteur de ses apprentissages, pourra réinvestir»⁴⁷. L'attention ainsi que l'investissement et le sens accordé à l'apprentissage de l'écriture ont une forte influence lors de sa réalisation. Le développement intellectuel peut aussi avoir une influence sur les capacités graphiques.

L'intelligence est un des outils permettant à l'être humain de prendre connaissance du milieu dans lequel il évolue pour développer ses capacités à s'y adapter. Les facteurs de développement de l'intelligence sont la maturation neurologique, l'environnement, et l'affectivité. **J. Piaget** a proposé une théorie « constructiviste » de l'intelligence qui « évite le débat inné/acquis pour lui substituer une vision d'interaction réciproque et permanente entre l'enfant et le monde extérieur »⁴⁸. A partir d'un potentiel de base, l'enfant va édifier, grâce à des expériences successives, l'ensemble de ses fonctions cognitives. D'après ce psychologue, le développement mental est une succession de trois grandes constructions : l'intelligence sensorimotrice, les opérations concrètes et les opérations formelles. Ces constructions sont sous-tendues par la notion d'intégration progressive. L'enfant ne pourrait accéder à un stade ultérieur sans avoir au préalable intégré l'étape antérieure. Cela signifie qu'il y a un lien entre la structure psychologique de l'intelligence et la genèse à partir d'autres structures plus élémentaires.

47 LE ROUX Y. (2005)

48 TRECA M.C, BIDAULT H, GOLSE B. & et al (2015)

Cet auteur défend l'idée que ce n'est pas la conscience qui est au point de départ de la vie psychique mais l'action. En effet, « le développement cognitif consiste en une mentalisation progressive de l'action »⁴⁹.

Cependant, cette théorie étudie les mécanismes du développement cognitif et intellectuel de l'enfant en isolant l'aspect affectif. D'après **J. Piaget**, l'affectivité se résume à être le moteur et la source d'énergie nécessaire au développement. Pourtant, en psychologie de l'enfant, cet aspect est reconnu comme un possible perturbateur des processus évolutifs intellectuels.

Enfin, **J. Piaget** a détaillé l'intelligence chez l'enfant selon des stades de développement. L'évolution de ces stades peuvent influencer le développement global de l'enfant et ainsi sa relation avec l'écriture.

Tout d'abord, l'intelligence sensori-motrice, de la naissance à deux ans, s'appuie sur les perceptions et les mouvements. Il s'agit d'un fonctionnement intellectuel empirique, concret et immédiat. Cette intelligence est fondée sur l'utilisation de schèmes sensori-moteurs permettant à l'enfant d'entrer en communication avec le monde extérieur. Elle se manifeste en présence d'objets, en mettant en jeu la perception et la motricité, sans représentation, sans langage, ni concept. Celle-ci naît de l'expérience concrète. Cette période comprend six phases marquées par une décentration progressive.

Le stade de l'intelligence pré-opératoire entre deux et sept ans inclut la fonction sémiotique ou symbolique. L'enfant est capable de se représenter mentalement ce qu'il évoque. La fonction symbolique, développée entre deux et quatre ans, est la capacité d'évoquer des objets, des situations ou des événements absents en utilisant des signes ou symboles. Elle se manifeste par différentes conduites dont l'imitation différée, le jeu symbolique (transformer le réel au gré des besoins et des désirs du moment en utilisant l'imitation différée et le langage), le langage (permet de dégager la pensée de l'action), le dessin ou l'image mentale (langage intérieur).

Puis entre quatre et sept ans, la pensée intuitive apparaît. Celle-ci se différencie de la pensée pré-logique pour laquelle l'enfant n'est pas encore capable de raisonner logiquement car elle est encore liée à la manipulation, à l'action. L'enfant ne peut démontrer son résultat ou motiver ses conduites. Cependant l'enfant peut établir des relations de comparaison : classement, triages selon les caractéristiques de formes, couleur et espèce.

49 TRECA M.C, BIDAULT H, GOLSE B. & et al (2015)

Ainsi la pensée pré-opératoire ou égocentrique est la pensée confiant à l'enfant un sentiment de puissance, car il déforme la réalité et l'aménage selon ses désirs (fabulation, mensonge).

Il peut y avoir de l'animisme, qui est le fait de prêter une intentionnalité aux choses, ou du finalisme, qui est la recherche pour comprendre les raisons des choses (« pourquoi ? »). Peut s'ajouter à cela, le réalisme et l'artificialisme, soit la croyance que tous les éléments sont construits par l'Homme.

Le stade de l'intelligence opératoire concrète entre sept et douze ans comprend les acquisitions du nombre, de la classification, de la sériation, de la conservation des substances (7-8 ans), du poids (8-9 ans), et du volume (10-12 ans). A cette période, l'enfant est capable de décentration. Ainsi, l'intelligence n'opérant encore que sur le concret, ne peut envisager des hypothèses.

Enfin, le stade de l'intelligence opératoire formelle entre douze et seize ans permet une libération du concret. Le raisonnement tend vers l'abstraction, sans nécessiter l'appui de manipulations. L'enfant est en capacité d'opérer par hypothèses et déductions.

H. Wallon, quand à lui, décrit le développement intellectuel de l'enfant, sans proposer comme Piaget une théorie du développement intellectuel, ou comme la psychanalyse un modèle de l'appareil psychique. Selon lui, c'est dans les échanges permanents entre l'enfant et ses milieux que l'intelligence se construit. Le développement intellectuel n'a pas d'existence propre mais se situe au carrefour des différentes influences biologique, maturation du système nerveux, expériences de l'enfant dans son milieu et des interactions sociales. **H. Wallon** accorde une place importante aux interactions sociales car l'apprentissage est un rapport toujours nouveau entre l'être et son milieu. De plus, il présente une différenciation progressive de la pensée syncrétique, l'enfant confond son désir, son imagination et la réalité, vers la pensée objective incluant une différenciation entre soi et l'autre soit entre le sujet et l'objet. Dans ce cas, l'évolution se fait de l'intelligence pratique vers l'intelligence discursive soit de « l'acte à la pensée ».

La pensée intérieure naît d'une intériorisation de l'acte et de l'identification à l'autre à l'aide de l'imitation. L'identification en miroir permet à l'enfant de construire son propre schéma corporel. Cela inclut le langage mais aussi le tonus et le « dialogue tonique » qui exprime les émotions. Le rôle de la relation de l'enfant avec son entourage est donc fondamental dans son développement cognitif.

Puis, la pensée catégorielle est la découverte des oppositions qualitatives avant celles quantitatives. C'est la possibilité de distribuer en différentes catégories des éléments de l'expérience. Cela permet la compréhension de la causalité et des lois qui la régissent. « Les solutions données à ce problème dépendront d'un matériel d'analogies que l'enfant tire de son expérience usuelle, mais surtout de dissociations, qu'il sera capable d'opérer dans les données brutes de l'expérience pour ramener chaque facteur de la réalité à la série dont il fait partie, pour constituer ainsi des séries spécifiques de causes et d'effets. Le progrès de la causalité chez l'enfant est ainsi lié au développement de la fonction catégorielle»⁵⁰.

Wallon va ainsi développer des stades se suivant en fonction de la construction de l'intelligence et de la personnalité :

- Le stade impulsif (0 à 3 mois) et émotionnel (3 mois à 1 an) pour lesquels la motricité et l'émotion sont les principaux organisateurs de ce stade. Le stade impulsif est caractérisé par le désordre gestuel. Au stade émotionnel, les réponses de l'entourage aident l'enfant à organiser ses émotions.

- Le stade sensori-moteur et projectif entre un et trois ans incluant la manipulation d'objets et l'exploration de l'espace proche permettent le développement d'une intelligence des situations. C'est une intelligence dite pratique. A ce stade, l'enfant commence à imiter et l'apparition du langage, soit la capacité à se représenter ce qui est absent, permet le développement de l'intelligence discursive.

- Le stade du personnalisme entre trois et six ans pour lequel l'affectivité prime. Celui ci comprend une période d'opposition entre trois et quatre ans où l'enfant s'oppose pour s'affirmer. Une période de séduction entre quatre et cinq ans et une période d'imitation, entre cinq et six ans sont caractéristiques de ce stade.

50 WALLON H. (1941)

- Le stade catégoriel entre six et onze ans comprenant une dominance pour les activités intellectuelles. L'enfant devient capable d'attention, d'effort, de mémoire volontaire et il accède à l'abstraction.

Enfin, le stade de l'adolescence entre onze et seize ans qui est caractérisé par un remaniement affectif et intellectuel.

Face aux visions opérationnelles de **J. Piaget** et **H. Wallon** qui considèrent le développement de l'intelligence comme une succession d'étapes à des moments clés, **L. Vygotski** (1934) propose une vision dynamique incluant le contexte culturel de l'enfant. Pour ce dernier psychologue, les apprentissages se construisent au sein des interactions sociales car l'enfant est avant tout un être social. Le social est à la fois source et ressource pour la pensée. **L. Vygotski** soutient les vertus du groupe pour se construire car cette situation favorise un conflit sociocognitif qui peut permettre à l'enfant d'accéder à un nouveau type de raisonnement. De plus, il insiste sur le fait que l'enfant acquiert des compétences dans les situations informelles comme le jeu. La pensée se construit donc en interaction avec les autres et c'est le langage qui fait apparaître cette pensée. C'est en expliquant son point de vue à l'autre que l'enfant construit sa pensée. Avec le temps le langage devient de plus en plus abstrait, ce qui permet à la pensée de devenir plus flexible. D'après ce psychologue, le langage permet de construire la pensée comme l'art est un moyen de reconnaître ses affects, de se les approprier et de les transformer. Il soutient l'idée d'une création artistique comme un moyen de développer les émotions, en vivre d'autres et leur donner un devenir. En somme, de la même manière que la pensée se développerait dans le langage, les affects se construiraient à l'aide des activités artistiques.

Dans le souci de favoriser une approche globale de l'enfant présentant des difficultés liées à l'écriture nous serons amené à mobiliser de nombreuses fonctions cognitives. Nous avons vu à travers les théories de **J. Piaget** et **H. Wallon** que l'individu passe par différentes phases lors de son développement. Ces étapes sont primordiales pour la mise en place de fonctions soutenant notamment l'acte graphique. Cependant, le développement cognitif ne s'arrête pas à sa dernière étape, l'individu va continuer à se développer tout au long de sa vie. A celui-ci, **L. Vygotski** inclut la place de l'environnement social, du langage et de l'art. L'intelligence dans les apprentissages est une question actuelle. Ces théories peuvent être des outils complémentaires aux neurosciences qui s'intéressent aussi à cette question.

b– La place du langage

Le développement du langage va être fonction des organes cérébraux ainsi que d'organes spécifiques à l'appareil phonatoire et auditif. L'aire de Wernicke, partie postérieure du lobe temporal, l'aire de Broca, gyrus frontal inférieur, et les aires auditives, visuelles et motrices sont primordiales au langage. De plus, les organes phonatoires comme les poumons, les cordes vocales, le larynx, la bouche, et les fosses nasales ont aussi une place privilégiée.

L'environnement socio-culturel a une influence sur le langage. En effet, lors d'un bain linguistique les nouveaux-nés sont capables de distinguer tous les sons contenus dans les langues. Après quelques mois, privés du contact avec certains sons (prédominance de la langue maternelle), l'enfant perd cette universalité linguistique. Comme nous l'avons vu précédemment, la discrimination auditive est importante dans le processus d'écriture. En effet, l'écrit est la transcription de l'oral soit des sons présents dans ce langage oralisé. Le fait d'être en capacité de reconnaître les sons appartenant à sa langue maternelle va permettre une intégration et une réalisation écrite cohérente. Chaque individu connaît des étapes dans l'évolution de son langage :

- La phase pré-verbale (0 à 12 mois) comprend la perception de la prosodie et l'émission de sons végétatifs (0 à 2 mois). Ces sons végétatifs sont un outil de communication et sont fonction des interprétations de la mère. Les vocalises (2 à 6-7 mois) et le babillage (7 à 10-12 mois) permettent à l'enfant d'initier de la communication avec son milieu. Le babillage est une production phonatoire composée d'une suite rythmique de consonnes-voyelles, syllabes, qui structurent toutes les langues. Puis entre 6 et 10 mois, les syllabes simples composaient majoritairement du « a » vont se diversifiées et l'articulation va être plus nette vers 10 - 12 mois.

- La phase verbale (12 à 24 mois) est la mise en relation des formes sonores avec des objets, des actions ou des événements permettant la production du mots Les premiers mots apparaissent généralement entre 12 et 18 mois. La compréhension précède la production de mots. Ainsi vers 10-12 mois, l'enfant comprend une trentaine de mots. Vers 12-16 mois, il comprend entre cent et cinq cent mots. L'émission des premiers mots est sous l'influence des facteurs environnementaux, du caractère de l'enfant, de la position dans la fratrie et des événements émotionnels importants. Entre 11-14 mois, les premiers mots sont généralement émis. L'enfant produit une cinquantaine de mots vers 15-20 mois et vers trois ans, il est capable d'en émettre environ deux cent.

- La phase de la pré-phrase (18 à 24 mois) comprend une combinaison de deux à trois mots.

L'enfant va ensuite progressivement développer ses compétences langagières, compréhension et production, en lien avec son développement cognitif et moteur. La volonté d'être en communication va favoriser l'expression et la recherche de vocabulaire. En parallèle de cela, le passage de l'oral à l'écrit va être sous-tendu par le développement moteur et cognitif ainsi que la mise en place du langage. L'affectivité joue aussi sur le développement du langage en fonction du champ de communication et de la motivation accordée aux échanges. En effet, l'intention de communication prime sur la mise en place des compétences langagières.

c- Les enjeux psycho-affectifs

« L'écriture est un de ces phénomènes qui semblent déterminants dans l'attitude satisfaite ou anxieuse, aimante ou rejetante, en tout cas jamais indifférente, des parents à l'égard de leur enfant⁵¹. Cet apprentissage va être affecté autant par l'enfant que par son entourage, école ou parent. Celui-ci va être au cœur de chamboulement narcissique et de l'affirmation de soi notamment à travers le vécu du regard de l'autre sur son écrit.

Le dessin et l'écriture naissent du même trait mais sont également sous-tendus par une activité psychique. En effet, lors du passage à l'écrit, l'enfant a besoin d'organiser aussi bien l'espace de sa feuille que son espace interne. Selon **M.A Du Pasquier-Grall** (2011), il s'agit d'une « inscription corporelle en lien avec la mère, les premières traces graphiques ont valeur d'empreinte d'un moi fugace, mouvant, en quête d'identité. Prémices au trait d'écriture, le dessin, dans sa genèse, va recueillir les forces pulsionnelles non psychisées, en mal de représentation ».

Dans l'écriture comme dans le dessin, des compétences cognitives et l'aspect affectif de l'individu se couplent aux acquisitions perceptivo-motrices.

L'ensemble de ces éléments qui figurent dans l'activité graphomotrice sont utiles pour le dessin mais aussi pour l'écriture. Ainsi, la part affective de cette activité graphique évolue durant l'enfance puis tout au long de la vie du sujet.

51 PASQUIER-GRALL M.A (2011)

L'affectivité, selon **Freud**, peut faire référence aux structures élémentaires du psychisme. Au premier abord, ces structures sont l'inconscient, le préconscient et le conscient. La conception de base simple comprend l'arc réflexe excitation/tension d'origine interne et incluant une décharge. Cependant, la tension ne peut jamais être totalement déchargée. Le refoulement est comme une barrière délimitant l'inconscient et le conscient. L'inconscient, quand à lui, est le premier groupe de représentants de l'excitation. Il vise majoritairement une décharge d'énergie selon le principe de plaisir. Il fonctionne selon le processus primaire : l'énergie y est libre et s'investit sur les représentations qui fournissent le plus de plaisir.

Le principe de plaisir tend vers la satisfaction des pulsions en ignorant les jugements de valeur (le bien, le mal et la morale). Le préconscient/conscient, est le second groupe de représentants de l'excitation. Celui-ci vise aussi à se délivrer de l'énergie dont il est chargé, à obtenir un plaisir, mais selon le principe de réalité. Ce groupe est accessible à l'évocation volontaire.

Un deuxième schéma de structures comprend le « ça, moi, et surmoi ». Le « ça » désigne ce qui est impersonnel, indifférencié mais il demeure le noyau central de notre être. C'est tout ce qui a été constitutionnellement déterminé incluant des représentations innées, propres à l'espèce humaine, mais aussi des éléments acquis qui appartiennent à l'histoire du sujet qui auront été refoulés. Ce sont les représentations inconscientes. Le « ça » répond au principe de plaisir.

Le « surmoi » est la structure, basée sur le principe d'interdiction, qui règle les conduites sociales. Elle se construit progressivement, dans la confrontation du sujet aux interdits. Son rôle de juge permet de se rattacher à la culpabilité, à la conscience morale, aux idéaux et aux attitudes d'autocritique.

Enfin, le « moi » est une organisation très structurée des représentations (inconscientes, préconscientes et conscientes). Celle-ci se développe à partir du « ça », au contact des réalités extérieures en tenant compte de celles du dedans. Sa fonction est d'intégrer et d'adapter la vie pulsionnelle interne aux exigences externes. Cette adaptation répond au principe de réalité, grâce à ses capacités de conscience, de connaissance, de mémorisation, d'autoconservation et de défense envers l'angoisse.

En cas de conflit entre ces différentes instances, il y a formation de symptômes. Ces symptômes deviennent pathologiques quand ils sont exagérés, persistants et qu'ils deviennent un mode de fonctionnement.

D'un autre point de vue, les structures de l'individu selon **C.G. Jung** comprennent la libido, soit l'énergie psychique globale. C'est la manifestation de l'énergie vitale, relative non seulement à la poursuite de l'éros, mais aussi à celle de toute l'activité humaine. S'ajoute à cela, l'inconscient collectif qui soutient tout psychisme individuel. En effet, il y a un inconscient commun ou collectif sur lequel l'individualité de chacun de nous repose. Dans le cadre d'un suivi en groupe, nous pouvons nous appuyer sur cet inconscient collectif comme une source de motivation pour l'individu.

Concernant le développement psychoaffectif, nous pouvons voir que le nouveau-né vit dans l'instant présent, en lien avec ses perceptions sensorielles. Il oscille entre des moments de bien-être et des instants de tension. Ces moments sont dépendant de la mère pour soulager ses tensions et peuvent entraîner une indistinction mère-enfant et donc un flou psychique. Est appelée mère, toute personne près de l'enfant qui lui prodigue des soins tout en l'accompagnant dans son développement. Nous pouvons voir que ce développement psychoaffectif est décrit selon différents stades :

Le stade oral entre la naissance et un an présente un rôle dominant de la zone bucco-pharyngée. Zone qui a deux fonctions : fonction d'alimentation et fonction de plaisir. Cette dernière est liée au contact avec le sein, qui soulage les tensions et entraîne détente et satisfaction. L'activité de succion, d'abord réflexe, va devenir un acte intentionnel. Puis l'acquisition de la préhension entraîne l'expérimentation de la frustration car tout n'est pas bon à manger. L'apparition du sourire, est une étape importante de ce stade car c'est le premier organisateur du psychisme selon **R. Spitz**. Ainsi, l'enfant se projette dans un monde de relation et de communication. L'interprétation de ce sourire par la mère permet la mise en place d'échanges affectés, l'éveil émotionnel, le développement de la capacité à ressentir et exprimer les affects de l'enfant. Suit, l'entrée dans le stade objectal (environ 8 mois) avec la reconnaissance de l'image de sa mère. Image différente de celle d'autres personnes qualifiées d'« étrangères » et de lui-même.

Puis, l'expérience du manque de la mère entraîne la crainte de la perte de l'objet d'amour et ainsi l'angoisse du huitième mois. Le deuxième organisateur du psychisme selon **R. Spitz** est la peur de l'étranger. D'après **D. Winnicott**, certains enfants trouvent du réconfort auprès d'un objet transitionnel. Cet objet chargé de sensorialités particulières (texture, odeur) va lui rappeler la mère. Celui-ci en attestant d'une qualité de relation va permettre à l'enfant de se défendre contre l'angoisse de séparation et ainsi d'accepter les frustrations. Enfin, l'acquisition du principe de réalité va progressivement se développer.

Le stade anal entre un et trois ans porte une attention à la zone ano-rectale et urétrale. L'acquisition du contrôle sphinctérien et donc de la propreté est permise par la maturation neurologique, intellectuelle, et affective. La propreté de jour comme de nuit est généralement acquise vers trois ans, mais cela est fonction de chaque enfant. L'apprentissage de la propreté entraîne un sentiment de maîtrise sur soi-même et sur autrui. En effet, l'enfant va expérimenter des limites. D'où l'apparition du stade du « non » vers quinze mois et de conduites d'opposition, qui sont le troisième organisateur du psychisme selon **R. Spitz**.

Le stade phallique entre trois et six ans inclut le rôle du père, tiers séparateur, qui incite à quitter le nid maternel. Va suivre la découverte des organes génitaux à partir de trois ans et la prise de conscience que ces organes donnent l'identité de fille ou de garçon.

Chez les garçons, nous trouvons la crainte de perdre son sexe et chez les filles, l'envie d'avoir un pénis. La masturbation est normale à cet âge. Cependant, si elle est excessive, c'est peut être le signe de difficultés psychiques auxquelles l'enfant répond par une activité auto érotique.

Le complexe d'Œdipe où les sentiments « amoureux » pour le parent de sexe opposé, comprend la prise de conscience que ce parent dont il fait tout pour attirer l'attention ne lui appartient pas. Cela crée une situation conflictuelle ponctuée de sentiments variables pour le parent « rival » (de même sexe). Ainsi, le parent de sexe opposé va positiver les sentiments de son enfant, tout en y mettant des limites dans le vécu de la réalité. Le processus d'identification au parent de même sexe peut être une résolution du complexe. En effet, les jeux de rôle où l'enfant prend la place de l'adulte sont très importants à cet âge.

La phase de latence entre sept et douze ans comprend une ouverture sociale qui permet à l'enfant de déplacer ses affects et préoccupations vers des activités intellectuelles, culturelles, et physiques. C'est majoritairement à cette période que l'apprentissage de l'écriture peut être source de difficultés. En effet, si l'enfant n'est pas prêt à déplacer ses affects pour pleinement investir les apprentissages, une immaturité psychoaffective peut être observée.

L'enchaînement des différents stades est très progressif et chacune des problématiques successives laisse derrière elle des traces qui s'organisent en strates successives susceptibles, selon les cas, de cristalliser des points de fixation, vers lesquels convergeront d'éventuelles régressions. Autrement dit, aucun stade n'est simplement dépassé mais nous assistons à une succession de thématiques prévalentes sous-tendues par le choix d'un objet et un niveau de relation objectale spécifique.

Dans ce cadre, nous ne pouvons penser l'écriture sans penser le processus de séparation et d'individuation dont elle dépend. Écrire nécessite la sensation de limite de soi tout en supposant d'avoir accepté et intégré l'absence de l'autre. Écrire c'est également être face à un espace vide, une page blanche qu'il faudra remplir et nourrir. C'est restituer son savoir en créant une trace écrite, une trace qui marque le corps et la pensée, une trace qui se retrouve dans la langue orale et dans la relation à l'autre.

Freud parle du désir d'apprendre, de comprendre et de savoir comme une pulsion : la pulsion épistémophilique en lien avec la pulsion de vie. D'après cet auteur, « l'écriture, était à l'origine le 'langage' de l'absent »⁵². La représentation de l'autre et de soi portée par l'écriture fait référence à une différenciation entre l'émetteur et le récepteur. A cette expression de pensée personnelle, à ce langage intérieur porté par la main, s'ajoute alors le regard de l'autre. La question de regard questionne sur les ressentis du sujet face aux autres. Par le regard, une dimension narcissique est introduite chez le sujet traçant.

Cela nous amène au concept de narcissisme, développé par **Freud**, qui ne recouvre ni un stade ni une instance, c'est un type d'investissement libidinal. Cette notion recouvre deux évolutions, l'une dans le cadre de la théorie, et l'autre dans le cadre du développement individuel. D'un point de vue individuel, nous distinguons deux formes de narcissisme :

- « Le narcissisme primaire désigne la période de l'investissement initial du Moi global par la libido issue du Ça ». C'est un état narcissique archaïque initial, antérieur à tout investissement objectal et dont le modèle serait la vie intra-utérine.

- « Le narcissisme secondaire désigne toutes les situations cliniques où l'on observe un reflux sur le Moi de la libido objectale »⁵³. Ce reflux serait associé à une certaine déssexualisation entraînant les processus de sublimation.

52 PASQUIER-GRALL M.A (2012)

53 GOLSE B. ET AL. (2015)

Ainsi, l'aspect psycho-affectif est corrélé aux syndromes graphiques. Il peut en être l'origine ou la conséquence. Les psychanalystes ont mis en avant la nécessité d'une solide base narcissique. Elle permet à tout être d'avoir une estime de soi permettant d'inscrire une trace de soi sans avoir peur du jugement. En particulier pour les enfants dans l'apprentissage, si leur confiance en leurs capacités est déficiente, il y a un risque qu'il souffre d'angoisse de performance avec la peur des critiques de l'adulte, notamment des parents et de l'école. Le sentiment d'estime de soi est permis par une base narcissique suffisante due aux expériences de réussite. L'enfant, dans ses expériences, subit des échecs. Si l'expérience est valorisée malgré l'échec, résidera en mémoire un jugement positif. L'enfant pourra s'appuyer sur cette expérience pour prendre confiance. A l'inverse, s'il sent un jugement négatif, il peut s'enfermer dans un mode de pensées dévalorisantes. Ce mode de pensée peut provoquer un refus, ou un déplaisir dans le graphisme et donc handicaper l'enfant dans ses apprentissages.

Dans cette première partie nous avons abordé les différentes étapes qui ont amené à la trace, puis à l'écriture ; ainsi que les propriétés qui caractérisent chacune de ces activités. En effet, nous avons vu que les traces, le tracé et le graphisme permettent tous d'organiser les activités perceptivo-motrices. Le dessin, lui, va ajouter la symbolique : il n'a pas les mêmes règles et une certaine liberté d'action. Puis, avec l'écriture s'ajoute la sémiotique car le mot, constitué de graphèmes, n'est pas seulement un symbole. Il est doté de sens, en lien avec les sons de sa langue. L'écriture repose donc en partie sur une compréhension du fonctionnement de la langue.

Ainsi, dans l'objectif d'identifier des difficultés liées à l'écriture chez un enfant, il faudrait déterminer quels éléments peuvent influencer cet apprentissage. En ayant davantage de connaissances sur la nature et l'importance de ces éléments, nous pourrions donc mieux accompagner ces enfants. « Dans l'écriture manuscrite, le langage retourne au corps par la main qui trace »⁵⁴. La qualité du geste graphique dépend donc du développement psychomoteur global de l'enfant tant sur le plan praxique, cognitif et affectif. Le graphisme se construit ainsi également sous l'influence de la vie psychique.

Suite à cela, nous verrons l'intérêt d'un suivi dans le cadre du groupe « art et psychomotricité », axé sur le désir et le plaisir d'écrire, au sein d'un Centre Médico-Psycho-Pédagogique (CMPP).

54 PASQUIER-GRALL M.A (2009)

II – Clinique

1 - Le groupe « art et psychomotricité »

Ce groupe crée en 2005, a pour objectifs de favoriser l'émergence de la créativité, et la mobilisation des ressources intérieures de l'enfant, afin de lui permettre une restauration à la fois narcissique et sociale (affirmation de soi, ouverture aux autres) pour ainsi investir la trace écrite. Ce groupe est destiné à accueillir des enfants en difficulté face à l'acte graphique en passant par le désir et le plaisir de tracer. Mais aussi des enfants présentant des difficultés relationnelles pour s'affirmer face aux autres, se positionner, et accepter le regard des autres. Une large palette de médiateurs facilitateurs autour des arts plastiques est proposée pour qu'ils puissent explorer plusieurs formes d'expression, en lien avec la sensorialité et l'ancrage corporel.

Au travers d'activités créatives autour de la trace et de l'écriture, la psychomotricité tend à aider l'enfant à investir et à mieux s'approprier ce domaine pour lequel il n'a souvent qu'un vécu négatif, tant pour lui permettre une (re)découverte du goût d'écrire que pour favoriser l'imaginaire et l'estime de soi. Ainsi, ce groupe favorise une écriture vivante, libérée des contraintes sociales.

a - Rôle du psychomotricien en CMPP

Le Centre médico-psycho-pédagogique (CMPP) a pour but de favoriser l'accompagnement de l'enfant rencontrant des difficultés dans les domaines psychique, scolaire, social, instrumental et familial. La prise en charge de l'enfant se met en place, tout en le maintenant dans son environnement familial, scolaire et social. Le CMPP accueille des enfants et des adolescents de 4 à 18/20 ans présentant des difficultés pouvant recouvrir des troubles psychopathologiques avec des degrés de gravité variables (autisme, inhibition, anxiété, instabilité), des problématiques familiales et scolaires, des difficultés d'intégration sociale ou encore des carences affectives. Les actions peuvent être préventives, afin d'éviter l'apparition de troubles, mais elles peuvent également faire face à des difficultés avérées.

L'institution dispose d'une équipe pluridisciplinaire constituée entre autres de : médecins pédiatres et pédopsychiatres, psychologues, orthophonistes, psychomotricien.nes, psychopédagogues, et d'assistantes sociale. Pour ma part, l'une des plus grandes richesses qu'offre ce stage réside dans le travail pluridisciplinaire, où les professionnels ont la possibilité d'échanger entre eux et d'élaborer à partir des spécificités propres à chacun. Cette pluralité de regards tend vers une tentative d'approche des plus globalisante de l'enfant et de l'environnement dans lequel il vit et évolue.

Au cours de mon stage, j'ai pu constater que la demande de consultation provenait généralement des parents, dans une démarche en amont souvent orientée et soutenue par le système scolaire. Cette demande est accueillie au travers d'un entretien auprès d'un médecin pédopsychiatre, qui effectue un travail d'anamnèse dans une première prise de contact. A la suite de cette entrevue, des bilans complémentaires (psychologique, psychomoteur, orthophonique) peuvent être proposés. Les conclusions de ces bilans sont discutées en réunion de synthèse et aboutissent à la possible mise en place d'un dispositif thérapeutique (prise en charge individuelle, groupale, familiale) envisagé pour l'enfant et sa famille.

D'après le décret n°88-659 du 6 mai 1988 relatif à l'accomplissement des actes spécifiques aux psychomotriciens : le psychomotricien est habilité, sur prescription médicale, à accompagner les difficultés liées à l'écriture (troubles de la graphomotricité) à l'exclusion des troubles du langage écrit (réalisé par l'orthophoniste). Dans la majorité des cas, ce sont les professeurs qui alertent les parents sur les difficultés d'écritures de leur enfant comme par exemple la lenteur. Les professeurs peuvent également repérer facilement au cours des évaluations une difficulté d'organisation de la page, une écriture illisible ou brouillonne entre autres. L'enfant sera alors dirigé vers un professionnel qui pourra l'accompagner.

L'écriture est un apprentissage qui est permis par les acquisitions psychomotrices de l'enfant dès le plus jeune âge. Le regard du psychomotricien sur ces étapes permet de repérer les difficultés et d'observer si les prérequis nécessaires à la mise en place de l'écriture sont disponibles.

Observer et évaluer l'écriture est essentiel pour repérer des lacunes ou des états de tension, soit tout ce qui peut rendre l'enfant mal à l'aise dans son écriture. L'évaluation permet aussi de diagnostiquer des dysgraphies, mais nous ne ciblerons pas cette partie clinique sur les troubles « DYS ». Nous allons voir qu'une évaluation plus globale de l'enfant peut être proposée dans le cadre d'une prise en charge en psychomotricité.

Cette vision globale de l'enfant peut permettre de comprendre que parfois l'écriture n'est que le symptôme de difficultés plus profondes, et qu'il n'est pas forcément nécessaire de travailler directement sur l'écriture pour avoir des résultats visibles sur celle-ci. Le corps étant l'objet d'étude de la psychomotricité, il est observé dans l'interaction avec le milieu. Dans l'exercice qu'est l'écriture, l'ensemble du corps est engagé. Comme nous l'avons vu d'un peu plus près, un certain nombre d'étapes du développement psychomoteur permet l'apprentissage et l'acquisition de l'écriture. « Alors que le dessin chez l'enfant ne résulte pas d'un apprentissage, l'écriture s'acquiert à la suite d'un enseignement et d'un apprentissage. Toutefois, certains aspects du développement psychomoteur vont influencer cette acquisition, et ce, quel que soit l'enseignement donné »⁵⁵. Il est alors primordial de pouvoir situer l'enfant dans son développement psychomoteur avant de prononcer une indication de prise en charge en psychomotricité. Cette prise en charge peut être proposée en groupe.

Afin d'explicitier une trame de séances proposées à travers un enfant suivi au sein du groupe « art et psychomotricité », nous verrons l'intérêt du groupe et l'apport de la médiation des arts plastiques.

b - L'apport du groupe

« Les groupes de psychomotricité peuvent avoir pour projet essentiel la relation, une relation médiatisée par toutes les activités corporelles que suppose la pratique psychomotrice ». D'après **C. Potel** (2006), les groupes thérapeutiques en psychomotricité proposent un espace transitionnel. L'activité ou la médiation en question va faire la transition entre soi et les autres, en s'appuyant sur toutes les situations pouvant utiliser le corps comme vecteur d'expression. Le travail thérapeutique groupal en psychomotricité donne un espace de « parole corporelle » aux enfants, qui sont encore dans l'acte, l'agir permanent, qui est « en deçà d'un travail d'élaboration et d'intégration secondarisé ». Lors de ces temps de groupe, le psychomotricien va pouvoir observer le comportement des sujets ainsi que les difficultés concernant les relations qu'ils entretiennent avec les autres (enfants ou professionnels). De plus, dans ce groupe, le fait d'être deux psychomotriciennes pour maximum quatre enfants présents permet qu'une des thérapeutes puisse se détacher pour accompagner un enfant de manière plus ciblée si besoin.

55 ALBARET J.M, GIROMINI F. & SCIALOM P. (2013)

La notion de groupe, en référence à **D. Anzieu**, fait appel à la peau et l'enveloppe groupale. Cette enveloppe fait tenir les membres ensemble. Si celle-ci n'existe pas, il s'agit d'un agrégat humain. Le corps a une peau qui renvoie à la problématique relationnelle et identitaire. En effet, la peau est l'interface entre le dedans et le dehors, tout en soutenant l'intégration de la différenciation de soi et autrui. C'est un organe de communication et de trace émotionnelle : « quand je touche quelque chose, je suis touché en retour »⁵⁶. Le groupe a donc aussi une enveloppe, ayant les mêmes propriétés que la peau : selon cet auteur, les deux faces interne et externe du groupe lui permettent d'une part de le protéger de l'extérieur et d'autre part, en « mettant en œuvre un Soi psychique, [lui] permettent la circulation fantasmatique et identificatoire »⁵⁷. Le groupe, grâce à cette enveloppe, contient des règles implicites, explicites, et des rituels qui organisent son fonctionnement. Cette enveloppe groupale encadre les paroles, les actions, et les pensées. Elle joue le rôle d'une barrière protectrice. Ainsi, grâce à la place du thérapeute qui est garant du cadre, cette fonction de barrière protectrice peut se créer dans le groupe. Ceci permet donc aux enfants de se livrer à un travail corporel et d'expression de leurs vécus et leurs ressentis en toute sécurité.

Nous avons vu que l'être humain se développe selon deux axes : objectal et narcissique. L'axe objectal s'explique par le fait que pour construire sa personnalité, il faut se nourrir de l'apport des autres, de la relation avec l'autre. Ainsi, proposer des ateliers en groupe va permettre aux sujets de prendre appui sur les autres, se nourrir des interactions et trouver en l'autre un modèle. Mais en même temps, pour être soi, l'enfant doit se différencier de l'autre. L'axe narcissique soutient cette différenciation. Donc il se nourrit et se construit grâce aux échanges avec les objets investis et par ailleurs il n'existe qu'en se différenciant. Pour favoriser une bonne intégration, il faut qu'il y ait adéquation entre ses besoins et les réponses de son environnement. Dans le cas contraire, cette contradiction se fait sentir trop brutalement. L'enfant peut se rendre compte de sa difficulté à être et de sa dépendance à l'égard de son environnement qui apparaît comme incompréhensible à ses yeux car ne se révélant pas comme la réponse à ses besoins.

Par ailleurs, un des intérêts d'une prise en charge en psychomotricité est de proposer un espace individuel, dans une enveloppe groupale. Le thérapeute invite le sujet à se recentrer sur lui, sur ses vécus, ses sensations et ses perceptions. La prise en charge psychomotrice en groupe va pouvoir créer ces conditions d'une relation possible, notamment en introduisant des cadres implicites et explicites facilitant les interactions.

56 ANZIEU D. (1984)

57 CALECA C. (2013)

- le cadre du groupe

L'indication de groupe est fonction des projets des enfants et de leurs problématiques. Suite à une réflexion pluridisciplinaire, comme pour Charles que nous verrons en étude de cas, une indication de groupe peut être proposée. Dans le souci de composer et maintenir une dynamique de groupe cohérente, de nombreux paramètres sont à prendre en compte. La notion de cadre a toute sa place dans ces paramètres car elle induit un contexte thérapeutique souple et stable dans lequel les enfants peuvent évoluer. Au sein du groupe « art et psychomotricité », le cadre est soutenu par deux psychomotriciennes et moi-même en tant que stagiaire. Par exemple, en respectant les modalités d'accueil pré-établies avant mon arrivée, je participe au maintien du cadre thérapeutique. Ce dernier peut se distinguer par deux aspects : physique et psychique, qui s'entrecroisent tout en étant complémentaires. Ces deux caractéristiques favorisent l'accompagnement des enfants dans un lieu sécurisé afin de leur permettre de s'exprimer.

Le groupe a lieu au sein du CMPP, dans un atelier équipé à la pratique des arts plastiques. Il se déroule tous les mercredis après midi et dure quarante-cinq minutes. Ce lieu spécifique et le déroulement des séances contribuent au maintien du cadre groupal. Dans celles-ci, il est intéressant de scander le temps et l'espace en intégrant des rituels. Le groupe « art et psychomotricité » comprend un temps d'accueil dans lequel chacun exprime ce qu'il veut partager, et nous rappelons la séance précédente avant de passer à la suite. En général, nous commençons par une partie axée sur le corporel puis nous passons à la création. La fin de séance se termine par un temps de verbalisation.

L'enfant connaît les objectifs thérapeutiques du groupe, ils lui sont exposés avant son suivi et lors de son arrivée par les enfants déjà présents et les thérapeutes. En effet, c'est un groupe ouvert car les enfants peuvent le rejoindre en cours d'année. Il est demandé à l'enfant de respecter les autres et leurs productions en créant ensemble si l'objectif est de concevoir une production partagée. Tout comme l'enfant est invité à respecter son propre travail.

Lors des séances, l'enfant doit se sentir respecté, considéré comme un acteur du groupe et un individu à part entière. Les consignes sont données au fur et à mesure. Contrairement aux objectifs d'un atelier scolaire pouvant avoir comme but une œuvre finale, nous ne faisons pas de projection à l'avance. Cela permet à l'enfant de ne pas se préoccuper de la pression du rendu final et ainsi d'accepter progressivement le regard de l'autre sur sa création. De plus, au début certains enfants ne veulent pas montrer ce qu'ils tracent. Ils peuvent donc garder pour eux ce qu'ils créent et petit à petit, en étant accompagné, ils vont cheminer pour oser montrer.

A la fin de sa prise en charge, l'enfant va décider du devenir de ses productions (brouillons compris) : s'il veut les garder pour lui, les détruire ou si elles sont laissées au regard collectif dans l'atelier et dans ce cas il choisit sa place dans la salle pour éventuellement les afficher. En effet, la création appartient à son créateur. Une séance pour accompagner cette fin de suivi est dédiée à ce retour sur l'évolution de l'enfant à travers ses productions. Celle-ci est intéressante et révélatrice car certains enfants vont tout garder y compris les brouillons, d'autres ne veulent rien prendre ou encore tout jeter.

D'après **A.M. Latour** (2016), le psychomotricien qui anime un groupe doit séquencer le temps et organiser l'espace, afin que chacun puisse trouver sa place et faire « un » dans le groupe. Dans une dynamique de miroir et d'imitation, le sujet fait des allers-retours entre soi et l'autre. En effet, nous nous construisons en appui sur les autres tout en se différenciant des autres. C'est pour cela que chacun a sa place, son espace, et son temps de parole. Tant au niveau temporel que spatial, physique que psychique, le travail du thérapeute quant au cadre du groupe est de marquer ces places.

La première structuration, que le travail soit corporel ou expressif, est fournie par la spatialisation et la structuration de l'espace. Il est important que chaque enfant prenne le temps de trouver sa place dans l'espace partagé. En séance, chaque enfant trouve sa place autour de la table ou au sein d'un cercle. Avoir une place à soi est un véritable enjeu pour l'enfant en quête d'affirmation. Dès lors que cela devient flou, le thérapeute va amener chacun à reprendre sa place. Pour aider, il est possible de matérialiser la place (salle, tapis, coussin) en amenant à la respecter. L'idée est que chacun habite une place à lui, garantie, non disparue et non envahie par les autres et qu'il va pouvoir s'approprier.

L'enveloppe groupale, est une autre manière de réfléchir le cadre du groupe. Le groupe en lui-même devient une entité qui construit une forme de récit propre. L'idée est que dans un groupe, chaque patient va peu à peu construire sa propre enveloppe. Ainsi, le cadre du groupe à travers les horaires, le lieu, les professionnels, va former un contenant pour le groupe. Grâce à cette enveloppe, l'enfant va progressivement se sentir assez contenu par ce groupe pour se construire. S'ajoute à cela, la bienveillance et le respect d'autrui qui sont des notions importantes au sein de ce cadre. En effet, le regard de l'autre ainsi que la valorisation sont omniprésents lors des interactions relationnelles induites par le groupe. Le cadre relationnel a donc une place importante car il a une influence sur le positionnement et l'évolution de l'enfant au sein du groupe.

Le groupe de psychomotricité ou de travail corporel soutient une dialectique entre semblable et singulier fondamental pour le sens de soi. En effet, plus nous structurons et plus nous facilitons la possibilité d'éprouver quelque chose du corps propre chez l'enfant. Dans ce sens, une conduite directive va parfois être initiée mais c'est aussi très sécurisant pour l'enfant.

- les fonctions du groupe

Le groupe présente de nombreuses fonctions qui sont en inter-relations. Tout d'abord le groupe comme contenant délimite un intérieur et un extérieur. Cela va permettre aux patients de différencier deux espaces : l'un orienté vers la réalité extérieure et constitué des autres groupes (social, familial) et l'autre orienté vers la réalité interne du groupe. Les projections, les préoccupations, les angoisses, les fantasmes de chacun seront accueillis, contenus et transformés par le groupe. La fonction de contenance du groupe ne constitue donc pas qu'un simple confort mais renvoie davantage à une condition préalable à l'émergence possible de processus thérapeutiques engagés par chacun des membres du groupe. Cette fonction de contenance, fait notamment référence à la notion d'enveloppe groupale qui offre à l'enfant la possibilité d'intérioriser des limites structurantes permettant de consolider sa propre enveloppe individuelle.

La fonction réfléchissante va offrir à l'enfant la possibilité de vivre des expériences relationnelles multiples et diversifiées. Les enfants sont amenés à partager des situations : l'enfant s'aperçoit qu'il n'est pas seul face à une difficulté et celui-ci peut être valorisé par les autres. Le groupe peut donc mettre en lumière certains affects. Chaque enfant, par un effet de miroir, renvoie quelque chose de sa propre façon d'être et d'agir aux autres membres du groupe. Réversiblement, chacun des participants peut voir dans le comportement, l'agir de l'autre des problématiques qui lui font échos ou alors d'autres possibilités de communiquer et de s'exprimer. Se mettent ainsi en place, des jeux d'identifications orientant l'enfant à se tourner vers un questionnement autour de son propre fonctionnement corporel et psychique. L'investissement de cet espace-temps commun va donc soutenir l'enfant à prendre conscience de son corps, de ses ressentis, de ses émotions dans la relation aux autres.

La fonction d'individuation fait sens car la situation groupale impose à chacun de trouver un juste équilibre entre le fait de ressembler à l'autre et de se sentir différent de l'autre. La ressemblance résulte de la construction d'une identité groupale partagée par ses membres : « le groupe représente pour eux une importante expérience d'appartenance et d'affirmation de leur droit d'exister »⁵⁸. L'expérience groupale offre à l'enfant la possibilité de se sentir contenu dans une enveloppe groupale. Cette contenance, apportée par le groupe, tend à solidifier sa propre enveloppe individuelle.

Il peut dès lors, intérioriser cette fonction, se réapproprier ses propres ressentis psychocorporels, accroître l'estime qu'il a de lui-même, se sentir exister et s'éprouver comme un être singulier. Ainsi, il peut entamer le chemin de la différenciation, de l'affirmation de soi et de l'individuation.

Le groupe a également une fonction socialisante et ouvre une porte à la relation. Mais ceci n'est possible encore une fois que si le psychomotricien garantit un cadre et un espace sécurisant et contenant. « L'aspect socialisant du groupe étant peut-être d'abord et avant tout, l'acceptation progressive du cadre, conteneur d'affect et symboligène et lieu également des enjeux identificatoires favorisant les processus de changement et de transformation des représentations psychiques de chacun »⁵⁹. Ainsi, l'objectif thérapeutique principal d'un travail de groupe en psychomotricité serait de contenir et transformer l'agir et l'excitation, dans et par le corps.

58 NERI C. (2011)

59 COURBERAND D. (2010)

Enfin, la fonction de pare-excitation et d'élaboration est initiée par **B. Golse** (2001) qui la définit comme, une série de stimulations qui parviennent à l'individu à partir de son corps et du dedans de lui-même. L'enfant peut avoir des difficultés à élaborer ce qui le préoccupe de l'intérieur. Il est nécessaire que celui-ci soit protégé quant à ses stimulations internes. La prise en soin groupale, si celle-ci est investie positivement par l'enfant, peut lui offrir cette fonction de détoxification de ses tensions internes en s'appuyant sur la capacité du groupe à penser et à panser ses préoccupations. Le dispositif groupal, par son caractère partagé, semble offrir à l'enfant un lieu d'élaboration psychique. Ainsi, cela permet d'initier une reprise fantasmatique où il pourra « apprivoiser » son monde interne et se laisser surprendre par ses propres capacités de symbolisation et de création.

c - La médiation des arts plastiques

S'interposer entre, est la définition étymologique du mot médiation qui vient du latin : *mediare*. La médiation comprend l'idée d'un « objet médium » qui trouve sa place entre le thérapeute et l'enfant. D'après **D. Winnicott** (1975), « proposer une médiation c'est donner une chance aux pulsions créatrices, motrices et sensorielles d'exister, de se manifester afin qu'elles participent à la construction dynamique du sujet ».

La médiation est un dispositif permettant le déploiement de l'activité à l'aide de diverses fonctions. **M. Rodriguez** (1999) souligne trois fonctions dans ce qu'il nomme le processus de médiation. La première vise à constituer un objet d'attention conjointe entre le thérapeute et l'enfant. La seconde concerne « l'appréhension de l'objet médium » et la dernière qualifiée d'effacement, fait référence à l'effacement du thérapeute devant l'altérité et la créativité naissante du sujet.

A travers la création, le rapport corps-pensée-parole se trouve sans cesse transformer au fil de l'expérience, de telle sorte que la parole et la pensée puissent intégrer les dimensions corporelles d'une création sensorielle. Le sensoriel favorise un ancrage dans l'ici et maintenant, une prise de conscience du corps tout en libérant les tensions psychiques à travers l'expression. La sensorimotricité privilégie les expériences de recentrage corporel, en favorisant l'audace et l'élan du geste.

Dans la création, le patient passe à l'action tout en développant une intense activité intellectuelle où des éléments de la langue tentent de se connecter aux effets émotionnels et affectifs. En effet, « la création fortifie l'esprit tout en rendant son agilité, en permettant de véhiculer ou de faire exister la valeur affective de l'événement subjectif »⁶⁰.

Bien que la créativité de l'artiste et du psychomotricien emprunte le même « chemin » processuel, leurs intentions et leurs finalités les distinguent. Lorsque l'un s'adonne à créer une œuvre, l'autre cherche à accompagner son patient dans son développement psychocorporel. Alors que la finalité de l'un est l'objet de création, celle de l'autre est le déploiement du soin via l'objet médiateur. Lorsque l'un expose son œuvre, l'autre l'expérimente avec son patient.

D'après **D. Anzieu** (1981), la création n'implique pas un simple travail psychique ou intellectuel. Il est également question de se rendre disponible au travail même de la création, synonyme de lâcher prise psychocorporel dans l'expérience. « Créer n'est pas que se mettre au travail. C'est se laisser travailler dans sa pensée consciente, préconsciente, inconsciente, et aussi dans son corps, ou du moins dans son Moi corporel ». Cela met au centre de la création la corporéité du créateur, sa sensibilité et son implication psychocorporelle.

Selon **B. Aucouturier**, la création est une production très large, gestuelle, vocale, graphique, sonore, verbale et même cognitive, destinée à soi ou à autrui.

Créer, est une manière très personnalisée et médiatisée de se dire à l'autre, c'est affirmer sa compétence à investir l'espace, les objets, les personnes et leur donner une variété de sens symboliques. La création dans sa phase de développement est une libération de nos tensions qui évolue avec le temps vers un mieux à l'aide d'un espace de communication et de reconnaissance. C'est un moyen de devenir soi-même, un moyen de reconnaissance, et un moyen d'expression. L'activité créatrice est le processus qui apporte une nouveauté à soi-même en partant d'une expérience globale (sensorimotrice et émotionnelle) et aboutissant à un produit virtuel et abstrait. En effet, il y a une ouverture vers une multitude de voies à l'éveil des sens, à l'exploration sensorimotrice du monde extérieur et à sa structuration à travers les efforts consacrés à sa représentation.

Créer peut être difficile à appréhender, il peut être difficile d'oser tracer car c'est fabriquer un monde et le donner à voir aux autres, c'est se mettre à nu.

Créer peut signifier le besoin de s'exprimer autrement que par les mots, de faire parler l'intérieur de soi.

60 ATTIGUI P. (2011)

Suite à cela, les propositions peuvent être conçues comme des lieux privilégiés d'expression, permettant aux enfants quelques soient leurs capacités, de se construire et de construire leurs représentations du monde hors des limites et contrastes imposés par un langage élaboré auquel certains ne peuvent accéder.

L'enfant très jeune va spontanément vers le dessin ou la peinture, avec joie voire jubilation quand il expérimente le mélange des couleurs entre autres. Mais parfois il se montre craintif ou inhibé car cela comprend:

- la tendance à s'affirmer, en laissant une trace qui devient volontaire et représentative,
- l'extériorisation de ce qu'il ne peut ou ne sait pas dire en mots, expression de ses affects, de ses peurs, de ses désirs qui inclut la voie inconsciente entre intérieur-extérieur,
- le dessin devient un moyen d'échange et de communication, après l'acquisition de certaines techniques si l'enfant ou le jeune en a le désir.

Le dessin est le théâtre intérieur de l'être, délivrant un message ni beau ni laid mais authentique. Pour les adolescents par exemple, le dessin du corps permet d'exprimer la tension intérieure vécue, et les sensations d'un corps qui change en lien avec la sexualité.

Le plaisir est présent dans la découverte et l'expérimentation de nouveaux matériaux et de nouvelles sensations. Le plaisir sensoriel trouve sa place dans le ludique et le mouvement.

L'art plastique permet de se défaire des inhibitions liées aux apprentissages scolaires et aux normes sociales au profit de la satisfaction créatrice. Ainsi, à travers l'acte créateur, l'enfant peut parvenir à un travail de reconstruction interne qui va lui permettre de retrouver des sentiments de confiance et de sécurité suffisants pour prendre sa place d'acteur et de sujet actif. Il est capable de maîtriser ses actes et de faire preuve d'une certaine autonomie.

Bonal explique que « dans l'auteur créateur, c'est le moi, la personne qui se crée ». En effet, l'expression artistique va permettre une sorte de re-création de soi-même dans laquelle les carences ne seront plus au premier plan, mais s'effaceront pour laisser émerger le sujet avec toute sa richesse personnelle, son émotivité, sa sensorialité et son imagination. D'après **L. Jolly**, « créer est un événement qui nous met en rapport avec la joie, je suis ceci et je peux faire cela. Une telle pensée est liée à des sentiments de possibilité, d'ouverture, de découverte, de puissance et de capacité. Créer, c'est donc un acte de liberté et surtout de liberté de l'esprit ».

La médiation des arts plastiques favorise donc l'acceptation de laisser une trace de soi, le passage par la création sécurise ce chemin parfois inquiétant et déstabilisant pour l'enfant.

Cela permet de sortir progressivement de l'imaginaire formaté pour aller vers une expression personnelle tout en soutenant la prise de risque de se différencier d'autrui. Les arts plastiques permettent d'activer ou de réorganiser les processus d'expression, de communication et de relation.

Le créateur, lorsque sa réalisation est achevée peut ressentir le besoin de la montrer, de la partager à autrui. A ce moment s'établit un lien entre le créateur, son œuvre et la personne invitée à regarder. La création artistique c'est percevoir, reconstruire, imaginer, donner à voir, c'est tout à la fois, un moyen de s'approprier le monde, un moyen de devenir soi-même, un moyen d'expression et d'être reconnu.

Le groupe « art et psychomotricité » aborde les arts plastiques dans le domaine du ressenti, du vécu et de la recherche en soi du désir d'écrire. Il permet aussi de se constituer une palette de sensations pour ensuite s'exprimer et créer. L'utilisation de la peinture, des pastels, de l'argile entre autres, comme médiateurs permettent de privilégier les expérimentations sensorimotrices, de développer et améliorer le toucher, la pression, la qualité, la précision, l'ajustement tonique et postural. Les matières et les supports sont choisis en fonction de leurs pouvoirs facilitateurs dans les expériences.

Cela permet de développer la perception des notions de couleurs, de formes, de volumes, de profondeurs et d'équilibre. Ainsi que la perception de l'importance du temps, de la concentration, du silence, de la rêverie et de la stimulation de l'imaginaire créatrice qui constitue le moteur du développement intellectuel. Si l'art convie le sujet à mobiliser son imaginaire et sa fantasmagorie, il le convie aussi à inventer, faire face au néant tout en empruntant la voie de la représentation. En effet, l'engagement d'une activité d'expression permet de développer la capacité à utiliser des symboles et des représentations, l'attention et la concentration nécessaires, la mémoire car l'individu puise au plus profond de lui-même, l'écoute et la disponibilité en reliant le geste à une intention particulière. Le lâcher prise est aussi primordial dans l'énergie d'un geste libéré, tout comme dans le fait de lâcher une réalisation inachevée pour passer à une autre, de revenir sur la première, de recevoir et accepter une production d'un autre, et aussi de lâcher une part de soi sous le regard d'autrui. Le groupe induit un passage incessant de soi aux autres et des autres à soi, soit de l'individuel au groupe et du groupe à l'individuel. En somme, la création va impliquer une symbolisation, une mentalisation, et un travail psychique de mise en relation à partir de représentations. Cela va être guidé par une alternance entre expression libre et propositions plus dirigées.

Concernant la posture du psychomotricien, des petits signes d'attention comme ne pas intervenir directement sur les dessins mais guider à côté selon la demande, prennent beaucoup d'importance pour affermir sa confiance en soi.

Du côté de l'adulte, l'essentiel est d'avoir conscience du regard que l'enfant perçoit ou attend de lui tout en respectant la spontanéité de celui-ci. Il est important de pouvoir recevoir de l'enfant tous les commentaires ou les descriptions du dessin, sans jugement ni critique car tout jugement d'un adulte sur la production a des répercussions sur le devenir de la créativité. L'adulte n'est pas là pour décider de ce qui est beau ou laid, il est un médiateur entre les émotions de l'enfant et les moyens de les exprimer. En effet, les normes de l'adulte ne sont pas celles de l'enfant. Il ne faut surtout pas se laisser aller à reprendre un travail selon ses propres critères. Le thérapeute tend à éviter tout préjugé en offrant à chacun l'occasion de révéler ses aptitudes originales, sa sensibilité propre, en revalorisant le versant expressif et artistique du sujet.

Respecter leurs choix fait partie du respect de leur identité et de la construction de leur personnalité. Il paraît donc pertinent dans les situations qui n'ont pas pour but d'apprendre des données précises d'accepter un ballon carré, ou des couleurs qui vont à l'encontre de la réalité car justement l'enfant projette son imaginaire et se libère autant dans le dessin que dans l'histoire qu'il peut en raconter.

L'adulte tout en se demandant si sa posture est ajustée lors de l'accompagnement, peut prendre comme telle cette histoire et l'inviter à en dire un peu plus s'il le souhaite.

Le thérapeute doit donc permettre à l'enfant de faire son apprentissage, mais il doit rester à une distance raisonnable pour ne pas freiner son expression. C'est toute la difficulté, trouver un juste équilibre entre les objectifs thérapeutiques et le respect de ce que vit l'enfant. L'enfant a besoin de se sentir respecté, rassuré et accompagné. Le regard reçu par l'enfant va être une impulsion nécessaire pour franchir les étapes de son développement et l'aider à prendre sa place dans l'environnement social. Ainsi, nous visons une restauration à la fois narcissique et sociale à travers l'affirmation de soi et le faire ensemble en groupe.

Le dessin peut être perçu comme un élan spontané. L'enfant manifeste son bonheur à découvrir la trace, les formes de son dessin ou dans la peinture en effectuant des mélanges, fabriquant des couleurs, expérimentant les matières et les supports. C'est cet élan créateur spontané que le thérapeute doit favoriser. En effet, l'accompagnement à la créativité ne consiste pas à inculquer coûte que coûte un savoir ou une technique précise comme lors d'un cours d'art plastique. La technique est au service de la création. C'est un outil pour aider à mobiliser le potentiel créatif et imaginaire. Ainsi, amener l'enfant sur le chemin de la création s'avère un véritable travail de maïeutique. Cela consiste essentiellement à savoir écouter, regarder, dialoguer, et parfois guider. Notre rôle se limite, outre quelques conseils techniques (symétrie, proportion, perspective spatiale et harmonie des couleurs), à faire « accoucher » le sujet de leur potentiel créatif à travers des productions risquées, pleines, et riches en sens. L'objectif est qu'il se découvre, se structure, s'admette, pour oser affronter le regard et le jugement des autres dans un besoin légitime de reconnaissance, à la fois de sa production comme de son entière personne. Pour chacune des réalisations à induire vers l'achèvement, nous aurons à encourager les personnes pour que leurs capacités créatives puissent s'exprimer le plus librement possible.

L'adulte soutient aussi la disposition à être surpris, à s'étonner chez chaque enfant. Il est donc important de créer de l'énigme, d'amener la question de l'insolite pour éveiller la curiosité. Cet éveil suit une progression : vécu sensorimoteur, transposition dans le concret, activités symboliques. Nous soutenons le fait de jouer à créer tout en restant dans le plaisir de la trace. L'enfant est amené à faire sa « petite cuisine artistique » et retrouver son authenticité, son propre signe. La surprise de l'éclosion d'une pensée s'accompagne d'une nouvelle relation au corps, par exemple d'une appréhension inédite d'une enveloppe corporelle jusque là restée inconnue. Si penser c'est, entre autres, mettre à jour de nouvelles liaisons imprévues, nous pouvons dire que ces nouvelles liaisons engagent tout autant des traces de perceptions, des forces pulsionnelles que des représentations.

A travers une approche prudente et respectueuse, une attention fine aux signes psychologiques, corporels, graphiques présentés par l'enfant peut permettre d'enrichir la connaissance, l'observation clinique de la dynamique psychique de celui-ci. Par exemple, les couleurs sont en résonance avec les tonalités affectives du sujet. Elles seront sombres ou claires, effacées ou violentes. Les associations affectives que le sujet donne sur les couleurs sont souvent très importantes (couleurs « filles », « garçons » entre autres).

Chaque couleur a un contenu affectif et émotionnel. C'est cet aspect qu'il convient de retenir en restant très prudent dans l'interprétation. En effet, il y a surtout des symboliques personnelles. L'expression est une dimension tout à fait fondamentale mais il ne faut pas s'arrêter là parce que l'expression est ce qui sort de soi, ce qui est jeté dont le sujet voudrait éventuellement se débarrasser. Ainsi le suivi en psychomotricité consiste à accompagner l'enfant dans le travail qu'il fait sur son expressivité, sur ce qu'il fait sortir de lui-même dans le cadre donné d'un projet de transformation créative.

Le tracé est une expression motrice unique du sujet. Nous pouvons observer la direction, le style du trait, le rythme, la pression investie (feuille percée), la fermeté, les tremblements, la continuité ou les ruptures, les ombrages, les gommages ou les ratures. Tout ceci peut révéler de la timidité, une inquiétude, de l'agressivité, l'assurance de soi, le désir de s'affirmer et d'être. La trace laissée sur la toile ou le papier est l'émanation dans le visible d'un monde intérieur invisible. A tout moment le regard porté sur cette trace peut permettre aux spectateurs de saisir une partie de la richesse intérieure du traceur. La trace est permanence, elle crée un lien dans la durée et le temps. Elle établit un devenir et un passé reliés en abordant les notions de pertes et de séparation. Si elle est laissée pour autrui, elle devient témoignage et symbole.

Par sa richesse transdisciplinaire et sa créativité, la psychomotricité s'intéresse aux différents moyens et supports par lesquels elle peut exercer son art et parvient à les justifier légitimement de par leur inscription dans le processus thérapeutique à médiation. Comme le précise **F. Joly** (2010) : « il existe dans la palette des praxies psychomotrices quelques invariants très spécifiques que l'on peut repérer autour de l'expérience motrice partagée et ses enjeux identificatoires, des symbolisations dans le travail du jouer et dans la double dynamique identificatoire tendue entre le soi et l'autre et entre le corps et le psychisme ». Ainsi, la médiation des arts plastiques s'investit et s'anime au travers de la relation entre le thérapeute et son patient. Sa principale qualité est relationnelle. Il s'agit donc, au sens thérapeutique, d'un médiateur de la relation à l'autre. L'implication du patient et du thérapeute est primordial puisque la médiation fait foi d'un engagement mutuel et d'une co-construction inscrite dans une activité intersubjective.

2- Pratique psychomotrice

Le groupe « art et psychomotricité » a été mis en place et est mené par deux psychomotriciennes. Dans le cadre de la psychomotricité, l'objectif est d'offrir à l'enfant une large palette de supports facilitateurs afin qu'il puisse explorer toutes formes d'expressions. Pour cela, un réel travail de recherche est mené par le binôme de psychomotricienne et moi-même par moment au fil de l'année. Le plus important est le cheminement et non la finalité, ainsi que le questionnement sur comment quelque chose va se mettre à exister. Nous proposons des situations favorables à l'émergence de ses différents langages corporel, verbal et pictural, avec des passerelles qui donneront un élan nouveau à certains canaux expressifs qui ont pu être mis en veilleuse sous le poids des inhibitions.

Ces propositions visent à aider l'enfant dans la mobilisation et l'affirmation de ses potentialités tout en valorisant le plaisir de laisser une trace. Cet accompagnement est soutenu par le fait que nous sommes nous-mêmes sensibles à la pratique des arts plastiques et au plaisir de la trace. Cela permet d'impulser dans ce sens la dynamique du groupe en prenant part à la créativité de la trace partagée. Pour illustrer ces propos, nous verrons l'étude de cas de Charles, et à l'aide d'une trame de quatre séances son investissement ainsi que son évolution au fil de l'année.

a- Étude de cas : Charles

Charles est un enfant de 11 ans et 6 mois à ce jour, il est né en fin d'année 2008. Il est l'aîné d'une fratrie de 3 enfants. Sa famille vivait en région parisienne avant de revenir en Nouvelle-Aquitaine lors de son entrée en CP. Le changement n'a pas été facile pour lui, il avait perdu ses copains, et il présentait des difficultés d'intégration dans sa nouvelle école ainsi que des difficultés attentionnelles. Suite à cela, le médecin scolaire de son école l'orienta vers la psychomotricité. Il était donc suivi par une psychomotricienne en libéral à partir du CE1 puis il a été adressé au CMPP, en juillet 2017, pour un relais de prise en charge suite à l'impact du non remboursement sur la famille. Charles a commencé son suivi au CMPP en mars 2018.

Des difficultés d'attention ont été repérées dès la maternelle. La famille observe qu'il changeait vite d'activité et que la motricité était très agitée. En grande section Charles avait des difficultés liées au graphisme et s'est mis à bégayer au même moment. Il a donc eu des séances d'orthophonie pour bégaiement. En primaire, ses enseignants évoquent son besoin de gesticuler, des difficultés d'attention auditive et de mémorisation: les dictées sont donc adaptées et raccourcies.

Ses parents le décrivent comme manquant de confiance en lui, se vexant facilement si nous le voyons rater une action. Il est très moteur mais peut se montrer maladroit. Assez timide il a du mal à aller vers les personnes qu'il ne connaît pas, mais il peut se montrer très sociable. Il est très sensible au regard des autres et d'après la maman, « il a du mal à trouver sa place ».

La demande de suivi pour ce jeune garçon semble orientée vers un soutien des capacités attentionnelles, graphiques, et relationnelles. Dans le but de cibler au mieux les besoins et les attentes de Charles, le CMPP va procéder à une batterie d'évaluations.

- Bilans

A son arrivée au CMPP, Charles va donc passer un examen médical, et plusieurs évaluations : psychologique, logico-mathématique, orthophonique et psychomotrice.

L'examen psychologique montre que Charles est volontaire pour passer le WISC-IV. Ce test relève des potentialités intellectuelles normales mais il est peu sûr de lui dans certaines épreuves. Il montre une peur de l'échec, de nombreux commentaires accompagnent ses gestes et il éprouve le besoin de bouger pour réfléchir. Les difficultés spécifiques montrent une immaturité affective dans les processus de pensée et de symbolisation qui lui rendent un accès difficile aux apprentissages scolaires.

L'examen logico-mathématique montre que Charles peut s'impliquer sérieusement et faire preuve de bonnes capacités de travail. La passation met en lumière :

- quelques insuffisances en classification,
- pas de difficultés en sériation ni dans la conservation des quantités discontinues ni dans le transcodage,
- un retard important en combinatoire, inclusion, dans la conservation des longueurs, dans la maîtrise du système de numération entière, et dans le sens des opérations.

En conclusion, le niveau de développement du raisonnement logique de Charles est hétérogène. Il semble avoir besoin d'une aide en numération et dans les opérations pour mettre du sens sur tout ce qu'il apprend en classe.

L'examen orthophonique fait apparaître des signes d'inquiétudes, Charles cherche le regard de l'adulte pour valider ses réponses tout au long de la passation. L'évaluation montre des compétences de langage dans la moyenne des enfants de son âge, avec des faiblesses au niveau morpho-syntaxique et au niveau orthographique. Charles présente aussi une lenteur importante en lecture, signe d'un manque d'expérience.

L'examen psychomoteur met en évidence une anxiété de fond associée à des préoccupations psycho-affectives qui se traduisent sur le plan tonico-émotionnel (instabilité posturale, respiration et paroles saccadées). Charles se montre peu confiant, il a besoin d'être encouragé, valorisé. Il semble assez sensible à la peur de l'échec, à la difficulté ou au fait de ne pas savoir. Tout cela engendre une certaine lenteur et une fatigabilité dans ses réalisations, il perd du temps mais tente de faire diversion par la parole. Une instabilité posturale et une tendance à la précipitation ou à l'abandon sont notables. Lors de cet entretien, Charles dit vouloir venir au CMPP pour « apprendre à écrire ».

- Motricité fine : lors de l'acte graphique, la posture est adaptée. Charles écrit de la main gauche avec une prise immature de type grasping (pouce/index/majeur). Le coude n'est pas posé sur le bureau mais le pouce reste mobile. Le graphisme est coûteux et présente une crispation importante, « j'ai mal à la main » dit-il. Les dessins spontanés sont pauvres.
La dominance latérale reste non affirmée mais semble prédominante à gauche.

- Coordinations dynamiques générales : de manière générale, l'équilibre dynamique est difficilement maîtrisé, la motricité manque de contrôle. Bien que les schèmes neuro-moteurs soient en place, des difficultés dans la régulation tonique sont visibles. Lors de l'épreuve d'équilibre statique, Charles présente des réactions de prestance et de contenance. Il a besoin d'être encouragé et accompagné pour se canaliser et exprimer ses capacités.

- Tonus : le relâchement volontaire n'a pas été possible lors du ballant et des mobilisations passives. Des difficultés à lâcher prise sont notées ainsi qu'un trouble de la régulation tonique lors des épreuves dynamiques.

- Schéma corporel : la somatognosie reste légèrement en dessous du niveau attendu. Le dessin du bonhomme n'est pas spontané, il réfléchit énormément avant de dessiner les contours d'un corps qui ne comporte ni bouche ni cheveux. Le dessin obtenu est plutôt immature pour son âge ce qui montre que le schéma corporel aurait besoin d'être étayé.

- Repères spatio-temporels : les repères de base semblent correctement intégrés sur lui et sur autrui, comme les notions droite/gauche. Il connaît sa date de naissance, les jours de la semaine, les mois de l'année, les éléments importants présents dans sa semaine (tennis par exemple). Les saisons restent cependant peu identifiées.

La structuration spatio-temporelle met en évidence des erreurs dues à des difficultés attentionnelles auditives et à de la fatigabilité.

- Perception et organisation visuo-spatiale : l'épreuve de la figure complexe de Rey A montre que Charles ne perçoit pas la forme globale lors de la copie. Il va commencer par tracer le losange de manière disproportionnée sur tout l'espace de la feuille. Le côté gauche de la figure semble être moins bien perçu que le droit. A la restitution de mémoire, il se décourage rapidement et veut abandonner.

Cet examen psychomoteur met en évidence de bonnes potentialités psychomotrices avec néanmoins une instabilité posturale pouvant entraver ses capacités attentionnelles, des difficultés dans le domaine grapho-moteur, dans la gestion et la régulation tonique ainsi que sur le plan de l'organisation visuo-spatiale.

A la suite de ces différents bilans, l'indication va être discutée en synthèse pluridisciplinaire. Charles étant suivi en orthophonie libéral, le CMPP va lui proposer d'intégrer le groupe « art et psychomotricité » une fois par semaine. En effet, à travers ce groupe, cet enfant pourra trouver un soutien dans la mobilisation de ses capacités liées à l'écriture. La médiation des arts plastiques est adaptée pour l'encourager à développer un plaisir à tracer tout en étayant sa créativité et ses compétences psychomotrices (dimension tonique, latéralité, motricité fine, espace-temps entre autres). De plus, le groupe va lui permettre de mettre au travail ses préoccupations psycho-affectives en soutenant son vécu du regard de l'autre, l'affirmation de soi et sa prise de position au sein de la relation.

b – Trame de séances

Au sein de ce groupe, d'octobre à juin, je me positionne en tant que stagiaire tantôt observatrice, tantôt actrice. En effet, mon positionnement est continuellement en ajustement en fonction des situations et des propositions. D'octobre à janvier, le groupe est composé de Charles que nous verrons en étude de cas, et d'une autre enfant, Marie. Cette période correspond au début du stage, et comme nous sommes trois adultes pour deux enfants, je suis plus en observation mais parfois je peux accompagner les enfants. Après une présentation non exhaustive de cette première période, nous verrons qu'à partir de février, deux autres enfants ont rejoint le groupe. Dès lors, j'ai pu davantage expérimenter ma posture de future psychomotricienne. Pendant cette seconde période et dans le cadre de difficultés liées à l'écriture, nous ciblerons l'évolution de quatre séances réfléchies pour favoriser un accompagnement ludique visant la satisfaction du tracé.

- Premières rencontres

Pendant la période d'octobre à janvier, je suis plus en position d'observatrice sur le groupe car nous sommes trois adultes pour deux enfants et que c'est le commencement de mon stage. Charles n'a pas été perturbé par mon arrivée au sein du groupe et a bien compris ma position de stagiaire. En effet, je me suis présentée au groupe et ma présence ayant été annoncée, il sait déjà pourquoi je viens. Suite à cela, Charles a lui aussi essayé de se présenter et de dire avec ses mots pourquoi il vient. Il m'a dit son prénom sans plus d'informations, j'ai donc tenté de lui demander ce qu'il aime faire avant de rentrer dans le vif du sujet : son suivi au CMPP. Cela a semblé le mettre à l'aise car il a pu partager qu'il vient au groupe pour « mieux écrire à l'école ».

A ce moment de l'année, le groupe est composé d'une enfant de 11 ans, Marie, et de lui-même. Lors de cette période, il a pu montrer des difficultés pour prendre position, donner son avis et s'affirmer à travers les séances. En effet, il accepte toutes les idées de Marie y compris si cela inclut que ses propositions ne sont pas entendues voire modifiées. Il se montre très souple, tout lui convient et il semble apprécier de se laisser guider par Marie ou par l'adulte.

Prenons l'exemple d'une séance autour de la co-construction d'un mandala en 3D pour illustrer mes propos. Pendant cette séance, les contours d'un mandala sont tracés au sol et des éléments divers sont donnés à disposition des enfants dans un coin de la pièce. Les enfants sont invités à se lever, chacun leur tour, pour choisir deux éléments différents afin de les positionner dans le mandala en tentant de respecter le principe de symétrie. Dans ce contexte, il est difficile pour Charles de faire un choix dans la sélection et le positionnement des éléments dans le mandala tracé au sol. Il a tendance à suivre les propositions de Marie par imitation mais sous l'induction de l'adulte il se permet d'affirmer un choix. Le fait d'être sous le regard d'autrui pendant ce choix ne semble pas le déranger. De plus, se déplacer dans l'espace en prenant en compte le mandala tracé au sol ainsi que les personnes présentes fait appel au schéma corporel et à l'intégration visuo-spatiale. Charles a bien intégré la notion de symétrie et se repère aisément dans la forme du mandala.

Cependant, sur des moments où Charles se montre moins attentif, il peut écraser le mandala et en déplacer certaines parties. Quand cela se produit, il semble inquiet, il repositionne rapidement les éléments aux bons endroits avant de chercher l'approbation d'un adulte.

Malgré les paroles rassurantes d'une psychomotricienne il manifeste toujours de la gêne : assis dans un coin de la pièce, recroquevillé sur lui-même comme pour se cacher. Nous pouvons voir ici que la crainte de la faute, du regard de l'autre et de son jugement peuvent comme empoisonner toute l'aventure proposée en séance. Sur ce terrain, les discours de réassurance, en mettant en mots la situation, peuvent momentanément renforcer le phénomène. Suite à cela, Charles a de nouveau accepté de se lever pour choisir et positionner deux nouveaux éléments et il semble plus à l'aise. Nous pouvons voir que le fait de revivre l'expérience et d'être valorisé sur le soin qu'il a pris en se déplaçant lui a permis d'être moins inquiet. En effet, en retournant s'asseoir dans un coin de la pièce pour laisser la place à Marie, il s'est positionné en tailleur, le buste et le visage ouverts sur le groupe.

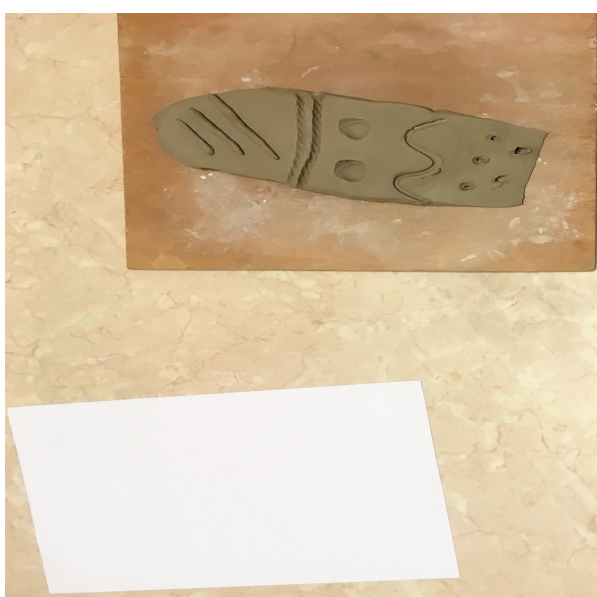
Lors de cette séance, Charles a pu notamment mettre en jeu l'affirmation de soi et de ses choix au sein du groupe.

En février, deux autres enfants ont rejoint le groupe et à ce moment, Charles se plaint de douleurs aux mains quand il écrit en classe. Il dit ne pas réussir à suivre le rythme de la classe car il a besoin de beaucoup de temps pour écrire. Comme cela répond aux problématiques de tous les enfants du groupe, un travail autour de la trace vers l'écriture est initié. De manière générale, la démarche comprend des explorations corporelles et sensorielles, des expérimentations, une découverte d'un alphabet non connu, et une appropriation du sens.

La progression des séances tient compte du schéma d'évolution des maturations psychomotrices et met l'accent sur le positionnement relationnel et le plaisir sensorimoteur. De précéder chaque proposition par l'expérimentation sensorimotrice va permettre à l'enfant d'intégrer son geste sans crainte du résultat graphique. Dans ce sens, les situations sont pensées pour inviter l'enfant à faire le plein de sensations, d'émotions, de libération, d'images, de sons, d'odeurs, de gestes, et d'explorations. L'enfant ne peut dominer son corps s'il ne le maîtrise pas ou ne l'a pas investi globalement. Par exemple, demander à un enfant d'écrire entre deux lignes (maîtrise du mouvement des doigts) s'il ne contrôle pas le mouvement de l'épaule va le mettre en difficulté. Il s'agit d'interroger les difficultés liées à l'écriture et leurs liens avec la maturation psycho-affective à travers une démarche réflexive sur les traces réalisées, tout en considérant le geste graphique et son cheminement. Dans ce cadre, nous verrons les quatre dernières séances vécues par Charles au sein du groupe.

- Séance 1 : sensation-perception-représentation

Matériaux : bac de farine, planche de bois, peinture, argile, outils du quotidien détournés, feuilles A5, feutres



Modalités : les enfants passent un par un sur un support (farine, argile, peinture) pour expérimenter. La farine et la peinture ainsi que les objets détournés sont disposés dans une même salle, sur une grande table, à la vue des enfants. L'argile, quand à elle, est disposée dans une salle à côté de la première. Les enfants ne savent pas quelle matière se trouve dans cette deuxième salle, ils la découvriront par le toucher.

Déroulement : les expérimentations proposées suivent des étapes successives :

1) Argile :

- Yeux fermés, surprise dans la découverte de la matière avec les mains.
- Exploration et modelage avec les mains.
- Yeux fermés, exploration avec les mains de visages d'argile formes graphiques gravées et en relief.
- Reproduction des formes senties, reconnues et représentées sur une feuille à l'aide d'un feutre.
- Découverte visuelle des formes dessinées et des supports donnés.
- Reconnaissance et association des formes dessinées avec les formes réelles présentes sur les visages d'argile.

2) Peinture et farine :

- Découverte des textures avec les mains, yeux ouverts et mise en mots des sensations.
- Découverte des textures avec les mains, yeux fermés et mise en mots des sensations.
- Exploration de traces à l'aide de divers objets.
- Reproduction de formes graphiques tracées au tableau (gerbe d'eau, cascade, huit horizontal, lignes continues et discontinues) et montrées corporellement par l'adulte. Le graphisme est proposé avec une main, puis l'autre, les deux mains simultanément, yeux ouverts puis yeux fermés.

Réflexions psychomotrices :

Concernant l'argile, **M. Boileau**, la décrit comme un matériel souple et vivant, qui permet de faire jaillir du magma sous forme d'énergie. En effet, la texture douce, froide, souple et dure va permettre à l'enfant de moduler son tonus et de mettre l'énergie nécessaire en fonction de ses intentions. Lors de cette séance, Charles a commencé par l'argile. Nous lui avons expliqué que nous allons l'accompagner dans la salle à côté et qu'il va avoir les yeux bandés. Dans cette salle, il va toucher une matière de ses mains et il va découvrir ses aspects sans la vue. Il semble excité à l'idée de commencer car nous n'avons pu finir les explications, qu'il a déjà enfilé le bandeau. Il s'est donc laissé guider vers la salle tout en cherchant les obstacles sur le trajet de ses mains. Une fois dans la salle, il a pu se poser, explorer la matière et il a rapidement reconnu l'argile en verbalisant que c'est « mou et froid ». Il a ensuite éprouvé le besoin de mettre de la force dans ses mouvements en tapant l'argile de ses poings et ses paumes de mains. Nous l'avons laissé s'exprimer tout en étayant par les mots ce qui se joue. Il a pris plaisir à décharger son énergie sur cette matière et suite à cela il s'est dit prêt à passer à la suite.

Toujours les yeux bandés, nous l'avons amené à toucher de ses mains deux réalisations de visages composés uniquement de formes. Il va explorer ses visages, un par un, afin de repérer les formes graphiques présentées sur ceux-ci. Dès qu'il repère une forme, il est invité à les reproduire sur une feuille. Ayant les yeux fermés, la guidance par la voix et la posture, est omniprésente lors de cette expérience. Charles a besoin de toucher plusieurs fois les formes pour les repérer et se les représenter avant de les reproduire sur feuille. A la fin, nous l'avons amené à associer chacune de ses représentations avec la forme réelle observée. Charles s'est rendu compte que pour certains graphismes, il s'est représenté autre chose que ce qu'il a touché mais qu'il a bien dessiné ce qu'il avait en tête.

Cette partie de reconnaissance par le toucher de formes graphiques gravées dans l'argile mais aussi en relief va susciter la sensation, la perception et la représentation de vécus corporels. En effet, Charles a été amené à retracer ce qu'il sent, perçoit et se représente sur une feuille. Il a pris le temps de bien explorer les formes sur les visages tout en modulant son tonus pour ne pas les faire disparaître sous la pression.

Pendant cette expérience, Charles a pu montrer qu'il peut réguler son tonus en fonction des situations. En effet, il a pu lâcher une forme d'agressivité en mettant de la force dans l'exploration de l'argile comme il a pu canaliser son tonus et être attentif pendant la partie de repérage sensoriel sur les visages d'argile.

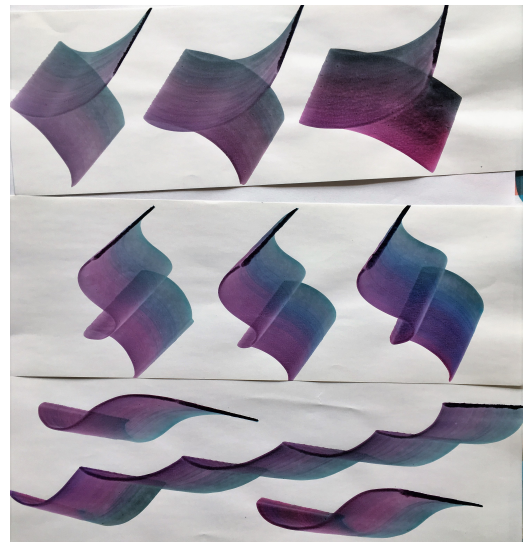
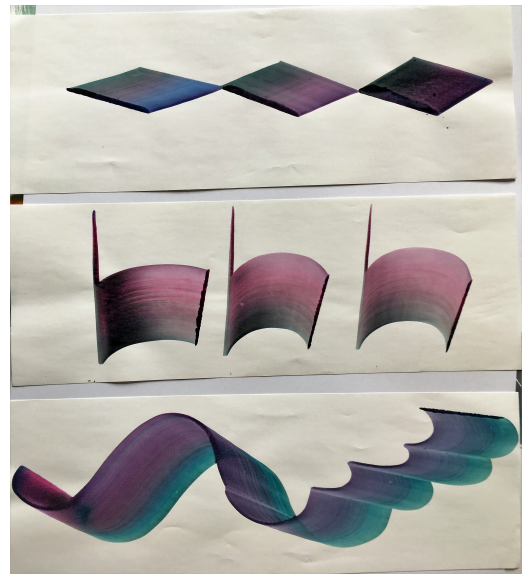
La présence de l'adulte, assis près de lui, favorise le maintien de son attention. De plus, la mise en mots tout au long de cette expérience vécue par l'enfant est importante pour lui permettre de mettre du sens sur ce qu'il vit. Cela favorise la singularité et la prise de conscience chez l'enfant. En effet, l'enfant se développe par des sensations puis des expériences du corps mis en sens par un autre qui va les étayer. Ainsi, l'intégration corporelle et la représentation apparaissent à partir des expériences partagées et affectées car vécues en présence d'un adulte ou d'autres enfants. Cette séance met en lumière la fonction de transmodalisation du tonus car nous avons pu voir que Charles a la capacité de passer d'une modalité sensorielle à une autre. Il a pu associer ce qu'il a vu sur sa feuille avec ce qu'il a touché sur les visages d'argile entre autres. La modalisation tonique vient soutenir cette capacité de transmodalisation car le tonus est l'organe qui globalise au niveau corporel. **S. Robert-Ouvray** parle de cette fonction globalisante du tonus comme d'un analyseur sensoriel. En effet, il permet d'analyser les sensations et de les intégrer.

Concernant la partie comprenant la farine et la peinture, l'enfant est amené à expérimenter puis à reproduire corporellement des formes graphiques. Cela a pour objectif de favoriser l'intégration sensorimotrice du geste tout en adaptant le tonus au support donné. De plus, la mise à disposition de nombreux outils a pour objectif de permettre la découverte et l'expérimentation à travers une prise de contact et une familiarisation. Cela correspond au principe de la table nourricière : parmi un large choix, l'enfant se sert et utilise les outils qu'il va sélectionner.

Dans ce cadre, Charles a tout d'abord librement exploré les matières. Avec les autres enfants du groupe, il a pris plaisir à jouer avec ses mains et les objets. Puis, il a besoin de nous montrer les traces qu'il a fait. Pour certaines traces, il va essayer d'y voir des ressemblances avec notamment des animaux et il les partage avec le groupe comme pour en chercher l'approbation. Pendant ses explorations, il respecte les limites des supports en régulant son tonus pour ne pas en mettre partout. Il s'est ensuite détourné de la proposition en créant un château de farine comme il pourrait le faire à la plage avec du sable. Nous ne l'avons pas arrêté et une fois qu'il eut fini nous sommes donc passés à la reproduction de formes graphiques sur la peinture et la farine. Le fait d'avoir le support visuel au tableau plus la démonstration de l'adulte a favorisé l'attention sur la proposition. Charles a semblé prendre plaisir à effectuer ces graphismes, il s'est appuyé sur les mouvements de l'adulte et des autres enfants du groupe. Dans ce cadre les fonctions motrices, neuromotrices et perceptivo-motrices sont mises en jeu. En effectuant des exercices graphiques, l'enfant fait à la fois des exercices de préhension, de pression, de coordinations, et de détente. Ainsi la main et l'outil font un exercice neuro-psycho-moteur. Avant de maîtriser le geste l'enfant doit donc déjà expérimenter ludiquement la souplesse et l'ampleur de celui-ci.

- Séance 2 : l'outil au service du geste

Matériaux : rubans, spatules, encres, chevalet, grandes feuilles, modèles graphiques



Modalités : en cercle, debout, les enfants sont invités à se mouvoir à l'aide de rubans puis autour d'une grande table recouverte de papier, nous passons à l'expérimentation des spatules.

Déroulement :

- A l'aide du ruban, déliement corporel et des articulations dans le sens proximo-distal en effectuant des cercles de diverses amplitudes.
- Expérimentation commune, debout, et libre de la gestuelle avec les spatules et l'encre sur une grande feuille horizontale.
- Expérimentation commune, debout, en suivant des modèles, avec les spatules et l'encre sur une grande feuille horizontale puis verticale.
- Sur une grande feuille verticale quadrillée, à tour de rôle, chaque enfant inscrit un graphisme dans une case du quadrillage.

Réflexions psychomotrices :

Cette séance propose un travail corporel en relation avec le graphisme et la détente corporelle tout en permettant une intégration du mouvement à adapter pour reproduire certains effets. Lors de cette séance, Charles est arrivé assez agité et peu disponible car il montre une forte envie de se mouvoir. En effet, lors du temps d'accueil il se balance sur son tabouret sans prêter attention à ce que chacun a envie de partager au groupe.

A l'aide du ruban, en cercle et debout, il a pu se mouvoir et maîtriser ses gestes car au début il a eu tendance à laisser son énergie déborder sans prendre conscience du mouvement. De part l'imitation et sa contenance, le groupe soutient Charles dans cette prise de conscience ludique. Ainsi, en prenant appui sur les enfants du groupe qui restent concentrés sur la proposition, il suit le mouvement tout en appréciant être valorisé par l'adulte. Charles a trouvé sa place dans le cercle et l'a gardé pendant toute cette proposition.

Vient ensuite un travail de manipulation de l'outil en incluant des variations du tracé, épais ou fin, court ou long. Cela se fait selon différentes modalités spatiales, horizontale ou verticale, et selon différents formats, du grand vers le petit. L'expérimentation commune sur de grandes feuilles partagées favorisent la communication, l'imitation et l'affirmation de soi en prenant place au sein de cette œuvre partagée. De plus, le fait d'être amené à tracer debout permet de libérer le geste, de favoriser son lâcher prise, et sa fluidité.

L'implication corporelle debout n'est pas la même qu'en posture assise. En effet, les formats et les positions vont favoriser des mouvements dans le sens proximo-distal. Dans ce cadre, Charles se montre à l'aise dans la possibilité de bouger, il est concentré et motivé car il reste présent aux exercices tout en cherchant l'approbation du regard. J'ai l'impression que le fait de rester attentive et disponible à ses productions et de l'encourager, par un regard ou un sourire l'aide à motiver et à maintenir son implication dans la proposition. Cela permettrait de soutenir et d'approuver son attitude ainsi que son positionnement au sein du groupe. En effet, les moments où aucun membre du groupe (adulte ou enfant) ne prête attention à lui et ne le valorise pas, il peut se montrer plus éparpillé dans son comportement. Dans ce cas, il peut par exemple jouer avec le matériel ou dévier la consigne en dessinant tout autre chose sur la feuille partagée. Une fois qu'il se sent de nouveau observé et soutenu, il va suivre le cours de la séance.

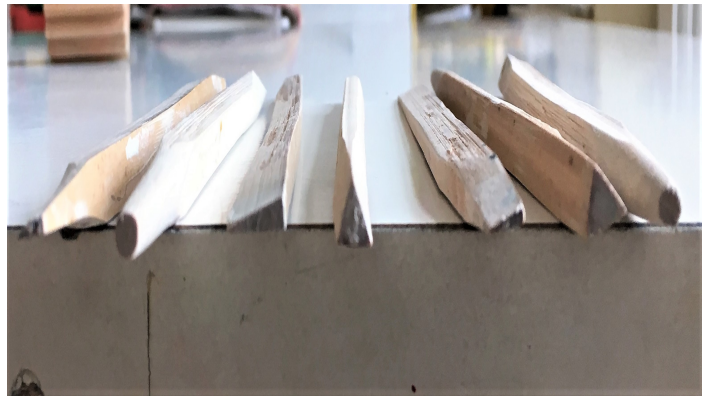
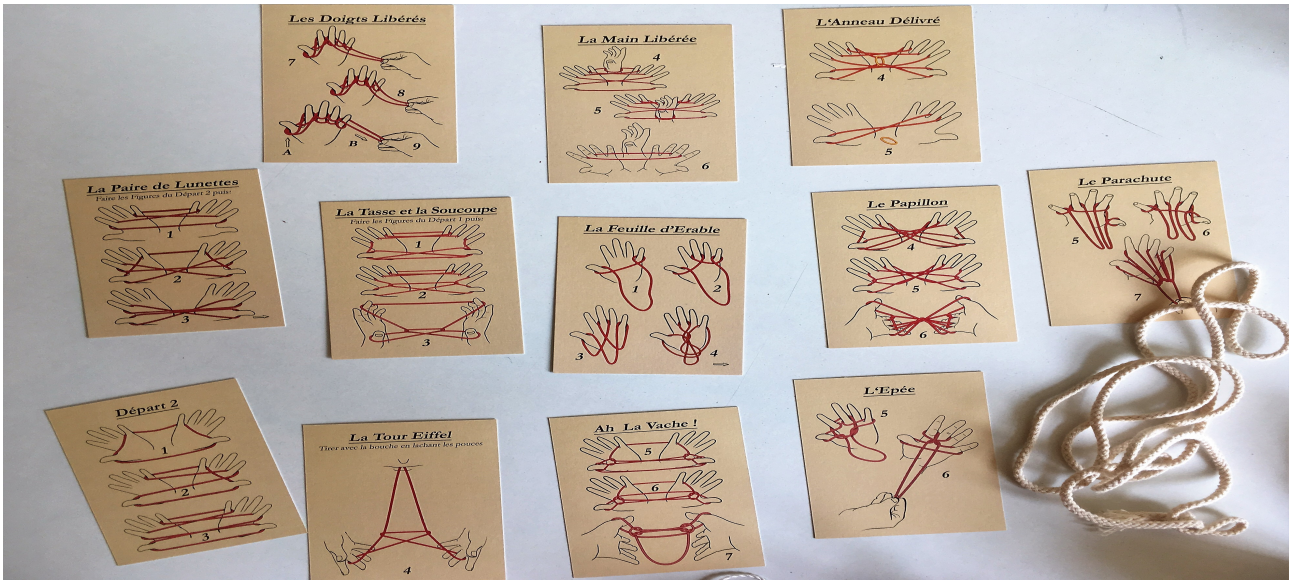
Lors de cette séance, il prend aussi plaisir à effectuer de grands gestes sur de grands formats comme à s'appliquer pour tracer sur des formats plus petits. Il interagit avec les enfants du groupe tout en respectant leurs espaces sur la feuille partagée et en osant prendre sa place sur celle-ci. Cette proposition soutient la motricité fine, le tonus et la gestion de l'espace. De plus, l'enfant va prendre plaisir à jouer sur les nuances de couleurs en mélangeant les encres.

Les premières expressions de l'enfant se traduisent dans le domaine sensorimoteur. Tout acte graphique a donc un ancrage corporel. La séance est orientée vers la libération des tensions, la prise de conscience du mouvement, l'ajustement tonique et postural, la stimulation de l'imagination créatrice dans la gestuelle. Les expériences oscillent donc entre l'expression corporelle et l'expression picturale.

Dans l'acte de dessiner, le corps est mis en question par le geste, l'outil et les supports. Le graphisme a son origine dans l'acte moteur. Lorsque l'enfant dessine, l'équilibre statique et dynamique de son corps est concernée. En effet, si une diffusion anormale du tonus affecte le corps, il y aura une répercussion dans son graphisme. Cette séance est une mise en acte de l'expérience perceptive et sensorimotrice de l'enfant.

- Séance 3 : l'alphabet sumérien

Matériaux : cordes, argile, rouleaux, planches de bois, tampons à doigts, stylets présentant quatre formes distinctes (rond, triangle fin long, triangle fin court et triangle épais), exemples de symboles et leurs significations, exemples de tablettes sumériennes.



Modalités : en cercle, assis ou debout, autour d'une table organisée de façon à ce que chaque enfant ait une corde, une planche de bois et deux plaquettes d'argiles à sa disposition. Une plaquette a une fonction de brouillon et l'autre de support pour la production finale.

Déroulement :

- Déliement des articulations à l'aide de mouvements à effectuer avec une corde (cf image au dessus).
- Expérimentation et manipulation libre de l'argile : rouler, taper, lisser, traces de doigts, empreinte des tampons à doigts.
- Découverte de la plaquette sumérienne et des stylets.
- Sur la tablette de brouillon, expérimentation des formes des stylets en suivant des modèles de signes composés de ces formes (analyse des formes pour bien choisir le stylet adapté).
- Sur la tablette de production finale, tracé d'un quadrillage pour intégrer un signe dans chaque case.
- Invention d'un message à transmettre à quelqu'un et à tracer dans les cases (un signe = une case).
- Signature de sa tablette dans une case.

Réflexions psychomotrices :

Dans le cadre de cette séance, nous avons choisi de partir d'une écriture méconnue pour ne pas induire de critères, ni de craintes du jugement face à l'écriture latine. Les enfants ont un regard nouveau car c'est une écriture qui n'est pas associée au système scolaire. L'alphabet sumérien permet aussi une ouverture à d'autres civilisations et un retour à la naissance de l'écriture comme détaillée dans la première partie de ce mémoire. A travers cela, nous prenons en compte la richesse de la pluralité culturelle ainsi que la reconnaissance de la différence. L'intérêt est donc de proposer une passerelle vers l'écriture sans faire de lien avec le scolaire qui peut induire un blocage due à une expérience négative, et cela dans le but de favoriser le plaisir et l'envie d'écrire. Nous avons mis à disposition divers outils inhabituels pour créer la nouveauté, et éveiller la curiosité des enfants. Mais aussi pour solliciter la motricité fine à travers l'ajustement moteur face à différents outils. L'approche est voulue spontanée au premier abord pour laisser l'enfant faire des liens puis elle est plus guidée par la suite. La fin de la séance est destinée à l'invention d'un message dans le but de revenir sur la fonction première de l'écriture: la transmission d'une information. Ainsi, le tracé prend sens et devient écriture. L'espace, le tonus, l'apport du groupe, le sensoriel, la perception et la représentation entres autres sont en jeu à travers cet atelier.

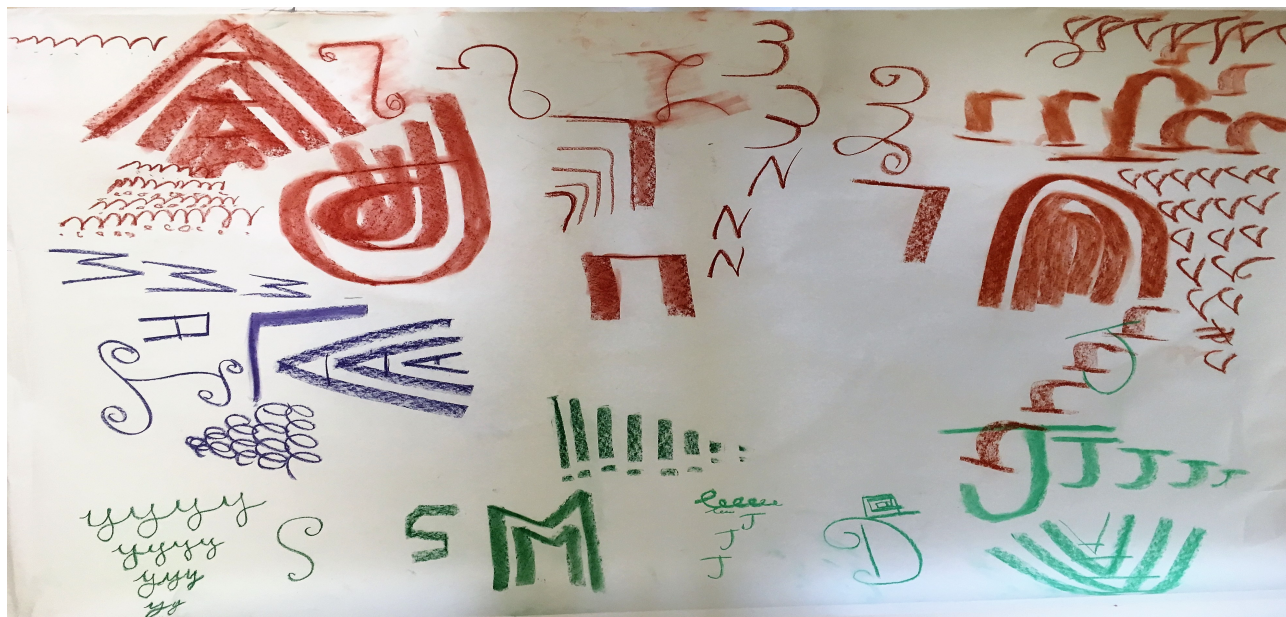
Lors de cette séance, Charles s'est montré enthousiaste, appliqué, autonome car motivé par le groupe. Il semble vouloir montrer qu'il se débrouille. Pendant les déliements avec les cordes, il a mis en place des stratégies tonico-posturales pour réaliser les exercices. En restant assis, il a globalement mobilisé ses épaules, ses bras, ses poignets, ses mains et ses doigts. Charles a aussi pu se montrer aidant envers une autre enfant du groupe en lui montrant et lui expliquant que ce qu'il fait est peut être plus facile pour elle aussi.

Puis, à l'aide de l'argile, Charles est amené à réguler et gérer son tonus tout en maintenant son attention. L'écriture sumérienne lui a permis de faire des liens avec ses connaissances sur l'histoire. Il a spontanément partagé au groupe ses idées et ses références. Ainsi, il a investi la trace des symboles avec plaisir. Il s'est appliqué à repérer les stylets dont il a besoin pour recopier les signes, et pour cela il a fait preuve d'une bonne analyse car il a pu aisément différencier les triangles. Dans le but de reproduire les symboles choisis sur sa tablette d'argile, il a expérimenté les traces des stylets en y mettant plus ou moins de force en fonction du symbole recherché. Lors de cette recherche, je me suis positionnée à côté de lui pour le guider dans ses gestes. Le fait de poser des mots sur un mouvement « puissant, induisant une trace profonde sur l'argile » ou « léger, induisant une trace moins visible » l'a aidé à prendre conscience de son tonus. En effet, il a par la suite expérimenté puis a pu intégrer un geste à une trace car il est arrivé à tracer ce qu'il attendait. Il s'est montré fier de sa tablette car il est resté souriant et très appliqué tout le long de la séance. De plus, il semble moins en quête d'approbation. Quand il en sent le besoin, il demande spontanément de l'aide ou une information aux adultes ou aux enfants du groupe. Charles se montre plus libéré dans son positionnement dans le groupe et autonome sur cette proposition.

En partant du modèle de cette séance, nous pouvons aussi la proposer en remplaçant l'alphabet sumérien par la calligraphie chinoise. L'exploration de la calligraphie chinoise inclut la manipulation de divers outils méconnus comme le calame, le pinceau chinois et la pipette. Ces outils scripteurs vont solliciter l'ajustement moteur et la régulation tonique. En effet, une forte pression sur le pinceau chinois donne un trait épais et à l'inverse, une faible pression donne un trait fin. A l'aide de cet outil, nous pouvons aisément observer le tonus du scripteur. De plus, l'analyse des idéogrammes chinois fait appel à la visiomotricité et à la visioconstruction car l'enfant va devoir intégrer l'ordre des traits, leurs directions et un nouveau sens d'écriture.

- Séance 4 : le prénom

Matériaux : pâtes à modeler, grandes feuilles, feuilles A5, pastels secs



Modalités : en cercle, assis ou debout, autour d'une table

Déroulement :

- Réveil et déliement corporel à l'aide de la pâte à modeler : rouler, pétrir, avec les deux mains ou une seule, former des lettres de son prénom en lettres capitales ou attachées.
- En binôme, chaque enfant réalise une lettre en pâte à modeler puis la fait deviner à l'autre seulement par le toucher. Les lettres peuvent être en 2D ou en 3D.
- Expérience partagée en groupe, assis autour de la table, chacun propose une façon de dessiner une lettre de son prénom puis tout le monde reprend le style avec une autre lettre de son propre prénom. Par exemple, si un enfant propose un « M » et le trace plusieurs fois du plus grand au petit petit, un autre enfant peut choisir le « E » et va répéter le tracé, lui aussi, du plus grand au plus petit.
- Seul sur une feuille A5, chacun reprend son prénom et l'écrit en reprenant les styles proposés.

Réflexions psychomotrices :

Le choix de partir du prénom de l'enfant est fait car dans le développement graphique de l'enfant, ce moment particulier où la représentation du corps et l'écriture du prénom se structurent est un moment jubilatoire qui signe la reconnaissance de soi liée au pouvoir d'en évoquer l'écriture. Cette conquête fournit une matrice à l'affirmation renouvelée du « je suis » en lien avec l'identité et l'affirmation de soi.

Nous avons choisi de revenir à l'écriture latine en jouant avec les lettres dans le but de renarcissiser la relation avec cet alphabet. Les lettres vont être déclinées en différents styles : emboîtées, à l'envers, en boucles, attachées, allant de la plus grande vers la plus petite et inversement. Le choix du pastel sec est important car il offre différents types de tracés en accord avec cette proposition. En effet, un pastel gras n'aurait pas les mêmes effets.

Nous pouvons voir l'importance de la contenance du travail en groupe car sur une grande feuille commune, chacun propose le style d'une lettre de son prénom et tout le groupe imite et s'approprie ce style. A ce moment, Charles va s'appuyer sur les propositions des autres, il copie, imite tout en réinvestissant ce qu'il a pu expérimenter lors des séances précédentes. Il lui est difficile d'oser faire une proposition, de créer et de proposer de la nouveauté. En effet, quand c'est à son tour de proposer un tracé, il nous regarde d'un air un peu perdu et nous dit qu'il ne sait pas et n'a pas d'idées. Les soutiens du groupe et de l'adulte vont favoriser son expression car nous lui proposons diverses possibilités et parmi celles-ci, Charles en choisit une. Il va donc saisir l'idée, se l'approprier et la tracer sur la feuille pour tout le groupe. Nous reprenons donc sa proposition et il semble apprécier car en souriant il reproduit plusieurs fois les lettres.

Ensuite, nous passons du groupe à l'individuel sur un format A5. Charles va reprendre les lettres de son prénom de manière individuelle en s'appuyant sur les exemples donnés en groupe. Ici, nous utilisons l'espace que représente la feuille de papier de la même façon que nous habitons l'espace environnant. Nous prenons possession de l'espace graphique comme de l'espace autour de nous. Il y a la symbolique de l'espace de la feuille. Quand tout se passe bien, la feuille devient un espace organisé, structuré et ordonné dans le sens de la verticalité et de l'horizontalité. Ainsi, le haut et le bas prennent un sens pour l'enfant qui a construit ses repères intérieurs et extérieurs. Nous pouvons remarquer que Charles investit tout l'espace de la feuille car il écrit sur toute sa surface et ses mouvements sont fluides et libérés.

Cependant, il inverse l'ordre des lettres de son prénom sans s'en rendre compte et ce malgré le fait que je lui demande si cette lettre est bien à sa place habituelle. Suite à mon intervention, il a regardé ses tracés et m'a répondu avec assurance que « oui, elle est à la bonne place » avant de continuer son prénom.

Une fois qu'il a terminé, je lui ai tenu sa feuille devant lui et à l'horizontale pour qu'il puisse l'observer dans sa globalité en prenant un peu de recul. Et, à ce moment là, il s'est rendu compte qu'il a inversé deux lettres. Cela ne l'a pas perturbé car il m'a dit « c'est pas grave » et il n'a pas montré de gêne. Je lui ai donc dit que c'est bien qu'il s'en rende compte car sinon nous ne pourrions pas le lire et aussi qu'il se rappelle du plaisir éprouvé lors de la réalisation. En effet, Charles a pris plaisir à jouer avec les lettres de son prénom et n'est pas resté focalisé sur une erreur. Cette attitude est très positive dans son évolution car en début d'année il était plus attaché à ses erreurs.

A travers cette séance, nous voyons que sa gestion du tonus reste compliquée car il lève de nombreuses fois le pastel de manière involontaire tout en faisant preuve d'une grande concentration pour contrôler et suivre son mouvement. En février, Charles présentait des douleurs quand il écrivait en classe. Pendant la séance il n'a manifesté aucune gêne, il ne parle pas de douleurs et nous ne remarquons pas d'hyper-tonicité. Nous observons aussi qu'écrire son prénom lui est coûteux en attention.

- Poursuite des séances

Dans la continuité de cette trame, lors des prochaines séances nous pensons proposer un lien avec la calligraphie latine contemporaine. Tout d'abord nous montrerons des œuvres et des livres d'artistes qui mettent en jeu les lettres pour en faire une matière artistique. Cela a pour objectif de donner envie de créer, de dédramatiser l'écriture du quotidien, de partir de supports de base pour se familiariser, s'en inspirer et les analyser. Toutes les propositions sont issues d'une base d'inspiration artistique et il est aussi intéressant de partager ces supports avec les enfants. Ainsi, ils peuvent les découvrir, s'ouvrir à diverses pratiques, faire appel aux analyses visioconstructives et visiospatiales tout en verbalisant ce qu'ils en comprennent.

Ainsi, les expérimentations précédentes dont notamment celles autour des prénoms (séance 4) suivi du lien avec la calligraphie latine permettraient de déboucher sur la réalisation d'un calligramme. En effet, le calligramme allie l'écriture et le dessin avec la notion de spatialisation de l'écriture et de sa composition sur un support.

- Évolution de Charles

Au début de sa prise en charge Charles restait dans la retenue, sans trop oser s'exprimer. Il avait besoin de l'étayage de l'adulte pour faire et d'être guidé par des modèles pour dessiner. Depuis janvier 2019, nous notons une nette différence dans son positionnement. Nous observons ce changement suite à des séances autour de la réalisation d'un tipi : à la peinture sur un tissu il est amené à tracer des symboles amérindiens. De passer par le concret de la fabrication d'un objet liée à une légende racontée précédemment, l'a motivé et l'a donc mobilisé davantage au sein du groupe. De plus, l'arrivée de deux nouveaux enfants en février a aussi favorisé son investissement. Suite à cela, Charles est plus à l'aise, il prend la parole, fait spontanément des liens sur les propositions en séances. Il est plus autonome et moins dépendant du regard de l'adulte.

Charles a su trouver sa place au sein du groupe, a prendre plus confiance en lui et en ses capacités. Il ne présente pas de difficultés majeures au niveau moteur mais sa fatigabilité et sa lenteur d'écriture en classe ne s'exprime pas lors des séances. En effet, la démarche au sein du groupe est différente que celle en situation scolaire. Charles ne présente pas de manifestations ni de douleurs à travers la médiation des arts plastiques et nous observons une évolution au CMPP. En fin d'année une réunion avec ses enseignants permettra de savoir si, en classe, des difficultés liées à la mobilisation de l'écriture persistent.

Par ailleurs, Charles est un enfant observateur et appliqué dans sa prise en charge. Sa latéralité, mal affirmée lors de son bilan psychomoteur, s'est stabilisée à gauche et son tonus tend à s'ajuster de manière adaptée. Des difficultés de mémorisation restent présentes et sa créativité peut encore être soutenue. Comme nous l'avons vu à travers la trame des séances, le groupe « art et psychomotricité » permet d'étayer la boucle sensation-perception-représentation et ainsi de mettre en sens les affects de cet enfant. Par exemple, Charles a investi l'alphabet sumérien et l'argile et cela a permis de remobiliser son goût pour l'écriture. Dans le but de continuer ce cheminement, la poursuite de ce groupe et des séances d'orthophonie en libéral semblent appropriées pour la rentrée prochaine.

Conclusion

A travers les difficultés liées à l'écriture et la psychomotricité, nous prenons en charge les formes complexes de la relation de l'individu au monde. Nous ne pouvons ignorer que cette tâche sollicite chez chaque enfant un fond d'expériences antérieures qui constitue une nécessité vitale. Il y a donc une singularité de l'histoire perceptive et motrice de l'individu. En effet, entre réalisation des acquis et intégration de situations nouvelles, chaque individu se loge dans une zone d'équilibre où s'opèrent les mouvements d'appropriation. **C. Chassagny** évoque cela de façon imagée en disant que l'acte d'écrire, au sens plus général, se situe « entre le blocage et la fuite ». Pour un enfant présentant un vécu douloureux de la trace, ces deux bornes sont donc à prendre en compte et à accompagner au moyen d'une approche globale et ludique.

Le groupe « art et psychomotricité » permet que puissent se créer des expériences de contenance, de projection, d'exploration et d'échange. En cela, chaque membre du groupe confronte sa réalité psychique individuelle à la réalité groupale. L'enfant va prendre progressivement conscience de sa façon de faire et d'être en étant au plus proche de ses sensations, de ses vécus, de ses émotions et de son imaginaire dans la relation aux autres. Ce groupe accompagne donc l'enfant sur le chemin de l'autonomisation et de l'affirmation de soi.

A mes yeux, la créativité du psychomotricien prend tout son sens dans une dynamique thérapeutique où la nouveauté et le changement sont possibles et élaborateurs de sens. Cela fait aussi appel à l'impulsion créatrice naturelle de l'enfant avec son plaisir de découvrir, et d'expérimenter. Les propositions présentées dans cet écrit s'inscrivent en relation avec l'histoire de l'enfant, sa personnalité et ses potentialités. Elles prennent aussi en compte des versants expressif, sensoriel et instrumental. La créativité, comme une nouvelle expérience psychomotrice, construite au sein d'une médiation, vient donc enrichir le répertoire sensori-perceptivo-moteur du patient inscrit dans la relation thérapeutique.

Dans ce cadre et en tant que future psychomotricienne, je me suis attachée à accompagner l'enfant à se relier à son ancrage corporel et sensoriel. Cela en me questionnant sans cesse sur la juste posture à adopter pour le soutenir au mieux et favoriser l'expression de sa créativité. Comme vu lors des séances avec Charles, le fait d'être présente et d'étayer par le regard ou les mots entre autres, peut aider à oser affirmer une idée et ainsi inciter à poursuivre en toute sérénité. Cela, en laissant l'enfant expérimenter et sans lui imposer nos propres représentations.

Le groupe « art et psychomotricité » propose une autre expérience de l'acte graphique à travers la créativité et les arts plastiques. En effet, en passant par l'artistique et en proposant des médiations facilitatrices qui renvoient un résultat valorisant, l'enfant va être fier de lui et va prendre plaisir à tracer. Ces expériences groupales basées sur l'art soutiennent les capacités liées à l'écriture tout en dédramatisant un vécu négatif.

Sources

AJURIAGUERRA (De) J. et al. (1956-1989), « *L'écriture de l'enfant. Tome I : L'évolution de l'écriture et ses difficultés.* », Paris : Delachaux et Niestlé, p.26-27, p.193, p.223.

AJURIAGUERRA (De) J. & AUZIAS M. (1986), « *Les fonctions culturelles de l'écriture et les conditions de son développement chez l'enfant.* », Paris : Enfance, Vol. 39, p.146.

AJURIAGUERRA J., AUZIAS M. & COUMES F. (1998), « *L'écriture de l'enfant. Tome I L'évolution de l'écriture et ses difficultés.* », Neuchatel : Delachaux et Niestlé.

ALBARET J.M. & SOPPELSA R. (1999), « *Précis de rééducation de la motricité manuelle.* », Marseille Solal, p.86.

ALBARET J.M., KAISER M.L. & SOPPELSA R. (2013), « *Troubles de l'écriture chez l'enfant : des modèles à l'intervention.* », Paris : de Boeck-Supérieur, p. 31-32, p.91.

ALBARET J.M., GIROMINI F. & SCIALOM P. (2015), « *Manuel d'enseignement de psychomotricité 1. concepts fondamentaux.* », Paris : de Boeck-Supérieur, p. 103, p.144.

ANZIEU D. (1981), « *Le corps de l'œuvre essais psychanalytiques sur le travail créateur.* », Collection Connaissance de l'inconscient, Paris: Gallimard, p.44.

ANZIEU D. (1984), « *Le groupe et l'inconscient : l'imaginaire groupal.* », Paris, Dunod, p. 77.

ANZIEU A., BARBEY L., BERNARD-NEZ J. & DAYMAS S. (2002), « *Le travail du dessin en psychothérapie de l'enfant.* », ed., Psychothérapies, Paris: Dunod. p.1.

ARISTOTE (1994), « *Catégories De l'interprétation. Organon 1-2.* », Bibliothèque des Textes Philosophiques, Poche, p.77-78.

ATTIGUI P. (2011), « *L'art et le soin Cliniques actuelles - Peinture, sculpture, théâtre, chant, littérature.* », Bruxelles : De Boeck Supérieur, p.42.

- BEERY (2004), « *Developmental test of Visual-Motor Integration (VMI)*. »
- BERGER, M. (1996), « *Les troubles du développement cognitif. Approche thérapeutique chez l'enfant et l'adolescent.* », Dunod, Paris, p. 1.
- BOURSIER J.Y. (2002), «*La mémoire comme trace des possibles.*», socio-anthropologie, publications de la Sorbonne.
- CALECA C. (2013), « *Didier Anzieu, Le groupe et l'inconscient : l'imaginaire groupal (1975), Dunod, 1999* », Didier Drieu, 46 commentaires de textes en clinique institutionnelle, Dunod, Psycho Sup, p. 299-305.
- CALVET L. (1996), « *Histoire de l'écriture.* », Paris: Plon, p.8.
- COHEN M. (1958), « *La grande invention de l'écriture et son évolution.* », p.1.
- COURBERAND D. (2010), « *Les groupes thérapeutiques en psychomotricité* », Thérapies Psychomotrices et Recherches n°163, p. 88-95.
- CROS F. (2009), « *L'écriture, entre développement professionnel et développement personnel.* », Vie Sociale n°2 , p.23.
- DALY, KELLEY G.T. & KRAUSS A. (2003), « *Brief report—Relationship between visual-motor integration and handwriting skills of children in kindergarten: A modified replication study.* », American Journal of Occupational Therapy n°57, p.459–462.
- DEJEAN DE LA BATIE V. (2016), « *La graphomotricité inscrite dans le développement psychomoteur: le travail du corps en psychomotricité accompagne les enfants dans leurs découvertes pré-graphiques et demeure un outil thérapeutique essentiel pour pallier aux difficultés graphiques.* », Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme d'État de Psychomotricité, Paris.
- DENIS M. (1922), « *Nouvelles théories sur l'art moderne, sur l'art sacré.* », Paris : L. Rouart et J. Watelin, p.96.

- DEUEL (1995), dans ZESIGER P., DEONNA T., MAYOR C. “*L’acquisition de l’écriture*“, Enfance n°3, Paris, p. 296.
- DUMONT D. (2006), « *Le geste d’écriture.* », 2e édition Paris : Hatier
- FAYASSE M. & THIBAUT J. (2003), « *Les troubles visuo-constructifs dans le syndrome de Williams.* », L’Année Psychologique, n°103, p.703.
- FEDER K.P. & MAJNEMER A. (2007), « *Handwriting development, competency, and intervention.* », Developmental Medicine & Child Neurology, p.312-317.
- GAUVRIT N. (2011), « *L’écriture et l’enfant, ou comment l’écriture prend forme.* », Science et pseudo-sciences : l’imposture de la graphologie SPS n° 295.
- GOLSE B. (2001), « *L’enfant excitable.* », Enfances & Psy, n°14, p.54.
- GOODY J. (1977), « *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage.* », Ed de minuit (1979), p. 9.
- GRAHAM, WEINTRAUB (1996), dans GUET E. (2008), « *Évaluation de l’écriture chez le collégien: observation de la vitesse d’écriture* », Mémoire présenté en vue de l’obtention du Diplôme d’État de Psychomotricité, Toulouse.
- HAMSTRA-BLETZ L. & BLOT A. (1990), « *Development of handwriting in primary school: a longitudinal study. Percept. Motor Skills.* »
- JOLY F. (2010), « *Les médiations psychomotrices, « un authentique kaléidoscope .»* », p. 36.
- KAISER M.L. (2009), « *Facteurs endogènes et exogènes influençant l’écriture manuelle chez l’enfant.* », Thèse de doctorat, Université Toulouse III- Paul Sabatier.
- KELLOGG, R. (1969), « *Analyzing children's art.* », California: National Press-Books.

- LABORDE M. (2014), « *L'écriture : Un espace d'expression, une expression de l'espace. Quand un travail psychomoteur sur la revalorisation des espaces psychiques et corporels joue un rôle sur l'écriture.* », Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme d'État de Psychomotricité, Bordeaux.
- LATOURE A.M. (2016), « *Les organisateurs du groupe en psychomotricité et dans les ateliers à médiations : pare-excitants et attracteurs* », *Thérapie Psychomotrice et Recherches* n° 181.
- LE FLOCH F. (2014) « *Le corps en mouvement dans les apprentissages. Approche psychomotrice en amont et au cours des apprentissages ainsi qu'en aval des difficultés.* », Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme d'État de Psychomotricité, Bordeaux.
- LEROI-GOURHAN A. & HUMBERT R. (1983), « *Les religions de la Préhistoire paléolithique.* », 4e édition Quadrige, Paris: Presses universitaires de France, p.317-318.
- LE ROUX Y. (2005), « *Apprentissage de l'écriture et psychomotricité.* », Marseille : Solal.
- LUQUET G. H. (1927), « *Le dessin enfantin.* », Genève : Delachaux et Niestlé, rééd 1984, p.112.
- MAC CARTHY, WARRINGTON (1994), dans CHARLES M., SOPPELSA R., ALBARET J.-M. (2003), « *BHK: Échelle d'évaluation rapide de l'écriture chez l'enfant* », Paris : ECPA.
- MILLER, MISSUINA, MACNAB, MALLOY-MILLER, PALATAJKO (2001), dans DI BRINA C., NIELS R., OVERVELDE A., LEVI G., HULSTINJ W. (2008), « *Dynamic time warping: A new method in the study of poor handwriting* », *Human movement science* n°27, p.242-255.
- NERI C. (2011), « *Le groupe : manuel de psychanalyse de groupe.* », Toulouse, érès, p.165.
- PASQUIER-GRALL (Du) M.A. (2009), « *Comment l'écriture vient à l'enfant, de l'Histoire universelle à l'histoire de chacun.* », Martin Média, le journal des psychologues n°272, p.23.
- PASQUIER-GRALL (Du) M.A. (2011), « *Le dessin et l'écriture dans l'acte clinique.* », Issy les Moulinaux: Elsevier Masson, p.178.

- PASQUIER-GRALL (Du) M.A. (2012), « *Traces: processus et mises en formes dans le développement et la thérapeutique* », *Thérapie Psychomotrice et recherches* n°169 , «, p.8-9.
- PEI M. (1966), « Glossary of linguistic terminology. », p. 5.
- POGGI C. (2014), « *L'aventure de la calligraphie geste, trait, résonance. Des premiers artistes de l'a préhistoire aux maîtres d'aujourd'hui.* », Bayard éditions, p.16-17.
- POTEL C. (2006), « *Thérapie à médiation corporelle : un abord thérapeutique qui permet que les mots prennent corps* », *Corps brûlant, corps adolescent: Des thérapies à médiations corporelles pour les adolescents*, ERES.
- RENOUARD, M. (2011), « *Naissance des écritures.* », Éditions Ouest-France, p.7.
- REY A dictionnaire (2012), p.1897, p.1272.
- RICOEUR, P. (2000), « *La mémoire, l'histoire, l'oubli.* », Paris : Seuil, p.15.
- RIEGEL M., PELLAT J. & RIOUL R. (2018), « *Grammaire méthodique du français.* », *Quadrige Manuels*, Paris: PUF, p. 51-52.
- RODRIGUEZ M. (1999), « *La médiation, un processus thérapeutique* », *L'Information psychiatrique* n°75, p.822-825.
- ROUSSEAU J.J. (1964), « *Œuvres complètes tome 3 : Du contrat social- Écrits politiques.* », *Bibliothèque de la Pléiade* n°169, Gallimard, p.1248.
- SAUSSURE (De) F. (1971), « *Cours de linguistique générale.* », Bally et Sechehaye, p.42.
- SAUVET G. (1993), « *Les signes pariétaux.* », dans « *L'art pariétal paléolithique. Techniques et méthodes d'étude.* », GRAPP, Paris, éd. Du CTHS, p.219-234.

SMITS-ENGELSMAN B.C.M., DUYSSENS J. & VAN GALEN G.P. (2001), « *The advantage of cyclic over discrete aiming movements and its implications for a motor control superiority of cursive script.* »

SWEEDELER-BROWN (1992), dans GUET E. (2008), « *Évaluation de l'écriture chez le collégien: observation de la vitesse d'écriture* », Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme d'État de Psychomotricité, Toulouse.

TRECA M.C, BIDAULT H, GOLSE B & et al. (2015), « *Le développement affectif et cognitif de l'enfant.* », p. 22-23, p.169.

VYGOTSKI L. (1934), « *Pensée et langage.* », réed. La dispute, 2019.

WALLON H. (1941),« *L'évolution psychologique de l'enfant.*», Paris, A.Colin, réed. 1997.

WINNICOTT D. (1975), « *Jeu et réalité.* », réed. Folio 2002.

Annexe

Instrument
Beery VMI-6 – Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration, 6 th ed. par K. E. Beery, N. A. Buktenica et N. A. Beery (2010).
Âge
2:0 à 100 ans
Description/Dimensions évaluées
<ul style="list-style-type: none">• Ce test standardisé évalue la capacité des enfants à intégrer leurs habiletés visuelles et motrices, identifie les enfants qui ont besoin de mesure d'appui et est considéré comme un prédicateur de difficultés de calligraphie et autres difficultés académiques.• Le Beery VMI-6 peut aussi être administré en groupe dans un contexte de dépistage.• L'évaluation consiste en une principale tâche et deux tâches supplémentaires et optionnelles :<ul style="list-style-type: none">○ Tâche principale <i>Visual-Motor Integration</i> (VMI) dans laquelle l'enfant est exposé à une séquence développementale de formes géographiques à copier à l'aide d'un crayon;○ Tâche supplémentaire <i>Visual Perception</i> (VP) dans laquelle l'enfant est appelé à détecter des formes identiques;○ Tâche supplémentaire <i>Motor Coordination</i> (MC) dans laquelle l'enfant doit tracer avec précision entre des lignes droites ou courbes à l'intérieur de limites définies.• Les tâches supplémentaires utilisent les mêmes stimuli que la tâche VMI et permettent d'avoir une compréhension et une analyse plus approfondie des difficultés d'intégration visuo-motrice de l'individu.
Administration et expression des résultats
<ul style="list-style-type: none">• Durée de passation : 10 à 15 minutes pour la tâche d'intégration visuo-motrice (VMI) et 5 minutes par tâche supplémentaire (perception visuelle et coordination motrice).• Administration de la tâche VMI en individuel ou en groupe dans sa version complète (30 items) pour les enfants entre 2 et 18 ans ou courte (21 items) pour les enfants entre 2 et 7 ans; puis, administration des tâches supplémentaires VP et MC en individuel.• Cotation de la performance de l'enfant sur une échelle ordinale à 2 niveaux (1-réussite, 0-échec) selon des critères spécifiques pour chaque item.

- Feuille sommaire des résultats permettant une interprétation des scores obtenus aux tâches VMI, VP et MC notamment en « *standard score* », percentiles et « *age equivalents* » et un profil graphique des résultats de l'enfant.

Commentaires et quelques qualités psychométriques

- Langues : anglais.
- Outil faisant référence à des normes américaines, mais l'étude de Coallier et al. (2014) supporte l'utilisation de ces normes pour interpréter les résultats des enfants canadiens en maternelle.
- Distributeur : Pearson (www.pearsonassess.ca).
- **Fidélité**
 - Cohérence interne : excellente (en moyenne, $\alpha = .81-.82$) entre 2 et 17 ans.
 - Stabilité test-retest : excellente ($r = .88$).
 - Inter-juges : excellente ($r = .93$).
- **Validité**
 - Validité de contenu : supportée par une revue de littérature et des méthodes statistiques (modèle de Rash-Wright).
 - Validité concourante : supportée par les corrélations entre le Beery VMI et le DTVP-2 et le WRAVMA Drawing.
 - Validité prédictive : plusieurs études soulignent le caractère prédictif des résultats du Beery VMI avec des variables comme la réussite scolaire, la qualité de l'écriture et les scores de lecture et de mathématiques évalués chez les enfants d'âge préscolaire et scolaire.
- Matériel d'enseignement conçu par les mêmes auteurs (*Developmental Teaching Activities, My Book of Shapes, My Book of Letters and Numbers*) également disponible pour stimuler le développement visuel, moteur et visuo-moteur de l'enfant.

Sources

- Beery, K. E., & Beery, N. A. (2010). *The Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration: Administration, Scoring, and Teaching Manual, Sixth Edition*. San Antonio, TX: Pearson.
- Brown, T., Unsworth, C., & Lyons, C. (2009). An evaluation of the construct validity of the Developmental Test of Visual-Motor Integration using the Rasch Measurement Model. *Australian Occupational Therapy Journal*, 56(6), 393-402.
- Coallier, M., Rouleau, N., Bara, F., & Morin, M.-F. (2014). Visual-Motor Skills Performance on the Beery-VMI: A Study of Canadian Kindergarten Children. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 2(2), Article 4.
- Duiser, I. H. F., van der Kamp, J., Ledebt, A., & Savelsbergh, G. J. P. (2014). Relationship between the quality of children's handwriting and the Beery Buktenica developmental test of visuomotor integration after one year of writing tuition. *Australian Occupational Therapy Journal*, 61(2), 76-82.
- McCrimmon, A. W., Altomare, A. A., Matchullis, R. L., & Jitlina, K. (2012). Test Review : The Beery Developmental Test of Visual-Motor Integration. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(6), 588-592.
- Pearson Education Inc. (2014). *Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration, 6th Edition*. Repéré le 10 juillet 2014, à <http://pearsonassess.ca/haiweb/Cultures/en->