HAL
open science

L'aide aux élèves en difficulté d'écriture

Yann Kraft

To cite this version:

Yann Kraft. L'aide aux élèves en difficulté d'écriture. Education. 2019. dumas-02419505

HAL Id: dumas-02419505

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02419505v1

Submitted on 19 Dec 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.

Yann KRAFT
DU – MS31
ESPE de Nantes
2018 – 2019

L'aide aux élèves en difficulté d'écriture

Écrit réflexif suivi par M Sébastien Mouton

École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes

UNIVERSITÉ DE NANTES

Sommaire

Introduction p 1

Présentation des élèves en difficulté p 2

Le problème de la charge cognitive p 5

Premières aides et leur évaluation p 7

Entretien avec l'élève A p 8

Entretien avec l'élève B p 9

Recours au clavier d'ordinateur p 11

Apport des arts plastiques p 13

Apport de l'EPS p 16

Conclusion et pistes à poursuivre p 17

Bibliographie p 20

Introduction

Cet écrit réflexif s'inscrit dans la suite d'un mémoire de M2 qui portait sur le tutorat entre élèves. Ayant travaillé ce mode d'aides entre élèves, je souhaitais continuer à traiter la question des élèves en difficulté et des aides qui peuvent leur être apportées. En plus de cette envie personnelle, le sujet s'est imposé pour des raisons concrètes. J'ai fait le choix de la question de l'aide à l'écriture, au sens de geste graphomoteur (la reproduction des caractères suivant une conformité à la norme) et non de production langagière, car c'est une difficulté qui est apparue dès le début de l'année chez une poignée d'élèves, pour qui elle représentait un véritable obstacle, les difficultés en écriture ne se ressentant pas que sur le domaine de l'écriture en tant que discipline à part, mais sur toutes celles, nombreuses, dans lesquelles l'écriture est un outil, y compris quand il s'agit des matières dans lesquelles les élèves semblent avoir des facilités. Traiter l'écriture m'a donc semblé primordial puisque c'est une difficulté qui se répercute jusque là où il n'y a *a priori* pas de difficultés, pouvant entraîner une évaluation injuste du niveau réel des élèves dès lors qu'elle intervient, ainsi qu'un découragement de l'élève qui se donnerait l'impression d'être en échec dans plusieurs domaines alors qu'il ne l'est que dans un.

Contrairement à mon mémoire, j'ai décidé cette fois-ci de me pencher plus sur les aides individuelles en raison du contexte de classe. L'année dernière, j'étais dans une classe de CM1-CM2, deux niveau d'un même cycle, une configuration propice aux échanges entre les deux niveaux et donc aux tâches en commun avec niveaux hétérogènes mais proches. Cette année, la classe est un double niveau CE2-CM1, avec une grande majorité d'élèves de CE2 : vingt contre huit en CM1. Cette organisation suppose pour la majorité des matières une séparation totale des tâches et apprentissages et les situations de collaboration entre les deux niveaux sont donc rares, les objectifs fixés par les instructions officielles étant trop éloignés. Les situations de tutorat ont donc essentiellement lieu au sein d'un même niveau. Il s'agit essentiellement de situations d'aides semi-spontanées : quand les élèves les plus avancés ont fini leur tâche, il peut leur être demandé d'aller aider des élèves en difficulté, en privilégiant l'explication au guidage. Ces situations permettent une gestion du temps malgré des écarts de niveaux en même temps qu'elles présentent un réel intérêt pédagogique : « ce dispositif profite à la fois à l'élève qui reçoit l'aide et à celui qui la donne. En effet, l'élève aidé bénéficie d'explications reformulées par un pair, de quelqu'un qui peut valider ses démarches au fur et à mesure qu'il les met en œuvre. Pour l'élève qui aide, il trouve là une autre façon d'exercer la compétence acquise. » (Burger, p. 65) D'autres situations de tutorat peuvent être plus

clairement instituées, qui ne portent pas exclusivement sur la résolution des tâches scolaires : certains élèves, dont ceux dont il sera question dans cet écrit, ont des tuteurs à qui il est demandé de s'assurer qu'ils ont compris la consigne, de la leur reformuler en cas inverse et, en fin de journée, de les aider à mettre dans leur cartable le matériel nécessaire aux révisions du soir. On verra en effet que les élèves en difficulté d'écriture le sont aussi en ce qui concerne la posture d'élève, l'attention et l'organisation.

I. Présentation des élèves en difficulté

En début d'année, il est apparu que sept élèves de CE2 présentaient des difficultés d'écriture, à des degrés divers, l'impact le plus manifeste étant la lenteur à effectuer les tâches impliquant une part d'écrit. Pour trois de ces élèves, cette difficulté s'accompagne de soucis d'ordre médical (suspicion de dyslexie, troubles psychologiques) ou familial (enfant placée) ; pour les sept, on constate un manque de confiance en soi, une inadéquation de la posture avec celle attendue, ou les deux. Sur ces sept élèves, trois, dont ceux qui seront au centre de cet écrit, viennent d'autres écoles et ont eu besoin d'un temps d'adaptation et d'intégration à leur nouvelle classe.

Pour deux de ces élèves, les difficultés se sont assez vite amoindries avec la mise en place des premiers outils. Parmi les cinq autres, j'ai choisi de m'intéresser aux deux (élèves A et B) dont les difficultés ne semblaient pas provenir essentiellement de facteurs extérieurs (médicaux ou sociaux) nécessitant l'intervention de professionnels extérieurs à l'école. Je me suis donc concentré sur ceux dont il m'a semblé que leurs difficultés pouvaient être résolues, du moins en grande partie, dans le seul domaine de la classe. Les deux élèves que j'ai retenus n'étaient en effet pas suivis par un orthophoniste en début d'année même si l'un des deux (l'élève A) l'a été à partir de février. Par ailleurs, deux élèves en situation de réussite présentent aussi une écriture peu lisible et mal organisée, mais dont je suppose qu'elle est la conséquence d'une envie de vite finir sa tâche permise par les capacités de ces élèves ; dans leur cas, l'écriture défaillante est donc plus une conséquence négative de leur réussite et non un frein à celle-ci.

L'élève A présente une réelle difficulté à manier son outil scripteur, puisque celle-ci ne se manifeste pas exclusivement en écriture, mais également en dessin, où il représente encore ses personnages en « bonshommes-patates » comme on en voit plutôt en GS, avec des membres de longueurs ou de grosseurs inégales, ce qui peut signifier en plus d'une difficulté motrice une difficulté dans la perception, l'analyse et / ou la représentation de l'espace. Son écriture est trop grosse, les lettres débordant des lignes

correspondant à leur taille conventionnelle. La suite de mots n'est pas rectiligne et dévie de la base de la ligne principale (celle du bas du carreau). Les lettres peuvent parfois être difficiles à distinguer de lettres proches (par exemple : b de l, h de k, a de o). Les erreurs d'orthographe ainsi que les oublis de lettres, voire de mots ou groupes de mots entiers, sont fréquents, ce qui semble indiquer une rupture entre la lecture des mots à copier et la copie, une difficulté à mémoriser d'un coup un trop grand nombre de lettres. Par ailleurs c'est toute la gestion de l'espace du cahier qui présente des difficultés : les phrases ne commencent pas toujours à la marge, les tableaux sont tracés trop étroitement, sans tirer profit de la largeur totale disponible de la page, et l'élève n'a pas systématiquement le réflexe de tourner la page en fin de de page, continuant à écrire dans l'espace hors lignes du bas de la page. Ces difficultés s'accompagnent d'une attitude désinvolte face au travail : il peut attendre avant de se mettre en activité s'il n'est pas surveillé et rappelé à ses obligations, est souvent mal assis et se balance sur sa chaise, joue avec son matériel au lieu de travailler et use d'un langage familier inadéquat, sans que cela traduise une volonté de provocation. Par ailleurs cet élève possède de réelles capacités en mathématique, notamment dans les dimensions les plus abstraites de la numération sur lesquelles butent plusieurs de ses condisciples, et il participe aisément et spontanément à l'oral.

L'élève B présente également des difficultés en dessin, quoique moindres, qui laissent supposer un manque de maîtrise du geste graphique. Son écriture est rectiligne mais très serrée, parfois difficilement lisible, surtout dans le cas de lettre ressemblantes. Lui aussi fait de nombreux oublis de lettres et erreurs d'orthographe et présente une grande lenteur d'exécution. Il est peu impliqué dans le travail et perd souvent du temps car, n'ayant pas écouté ou pas compris la consigne sur laquelle il n'était probablement pas concentré, il ne manifeste pas cette incompréhension et reste à attendre une aide qu'il ne sollicite pas lui-même. Il exprime clairement, mais sans agressivité ni provocation, son peu d'intérêt pour l'école, y compris les arts plastiques, en-dehors des récréations. Cette déconnexion se traduit par de nombreux oublis ou pertes de matériel, des mots aux parents ou cahiers non signés malgré les rappels, et l'impression d'être très souvent « dans la lune ». Arrivant d'une autre école, son intégration a été difficile en début d'année et il s'exprimait de manière peu assurée, à la limite de l'anxiété ; actuellement, les élèves avec qui il s'entend le mieux et joue en récréation sont ceux arrivant aussi d'autres écoles. Si son implication en classe, notamment sa participation orale spontanée, s'est quelque peu améliorée en cours d'année, encore de nombreuses fois les questions et

interpellations du professeur semblent le prendre par surprise.

Dans les deux cas, on constate donc une corrélation entre difficulté à écrire et posture d'élève inappropriée ; néanmoins, l'ordre des problèmes ne semble pas le même dans les deux cas. Pour l'élève A, c'est la difficulté à écrire qui provoque un décrochage. L'élève pourrait se mettre au travail, mais lorsqu'il le fait l'écriture lui rend la tâche longue et pénible. Il lui arrive de retarder son entrée dans cette tâche, très certainement par peur ou lassitude d'être confronté à la difficulté à venir. Un besoin de concentration trop fort sur le geste graphique oblige à évacuer les autres informations à prendre en compte, quand bien même celles-ci relèveraient plus que l'écriture elle-même des objectifs visés par la tâche, ce qui explique sans doute les oublis de lettres et erreurs d'orthographes. « Les enfants, surtout les débutants, ne peuvent gérer en même temps, le graphisme, l'idée à transcrire sur l'instant et les idées futures à maintenir en mémoire. » (Szajda-Boulanger, p. 24) Il n'est pas impossible qu'en plus de la difficulté de réalisation de la tâche, cette surcharge cognitive avec déséquilibre de la concentration en faveur de l'écriture entraîne une perte de sens par rapport aux objectifs d'apprentissages à l'origine de la tâche, déconnectant tâche et apprentissage.

A l'inverse, chez l'élève B, le problème de posture et le manque d'attention semblent préexister à la difficulté d'écriture. Les erreurs d'orthographe peuvent résulter d'une lecture peu attentive du texte à copier, ou d'une mémorisation altérée par un temps trop long entre la lecture et la copie. Le retard pris sur la tâche à effectuer entraîne une nécessité de bâcler quand la fin du temps imparti à la tâche approche. Le manque de soin apporté au graphisme, aussi bien en dessin qu'en écriture, peut aussi être du à du désintérêt : émettons l'hypothèse que l'élève n'écrit pas bien parce qu'il ne voit pas pourquoi il est nécessaire de le faire, à la fois à titre personnel (il n'éprouve pas d'intérêt pour le travail scolaire) et dans le cadre de la classe (il n'est pas sûr qu'il saisisse les attendus des enseignants, ou que ceux-ci l'affectent). Si dans le cas de l'élève A l'aide à apporter semble plutôt devoir porter sur la réalisation du geste, pour l'élève B elle devra sans doute plutôt s'orienter vers la motivation et la valorisation du travail de l'élève ; cependant, si ces deux champs (geste graphique et motivation) ne sont pas également prioritaires chez ces deux élèves, ils ne sont pas pour autant exclusifs, et la dimension morale sera travaillée avec l'élève A de même que le graphisme avec l'élève B.

Les informations disponibles sur la charge cognitive (exposées ci-après) et l'observation du caractère démotivant de la difficulté à écrire peuvent inciter à aménager les tâches pour y réduire la part de l'écrit. A l'inverse, les programmes (« maîtriser des

gestes de l'écriture cursive exécutés avec une vitesse et une sûreté croissantes », « utiliser des stratégies de copie pour dépasser la copie lettre à lettre ») et la mise en évidence du fait qu'une maîtrise défaillante de l'écriture impacte presque toutes les autres disciplines incitent plutôt à s'entraîner régulièrement à l'écriture. La problématique qui découle de ce double constat est donc la suivante : **comment équilibrer l'aménagement des tâches visant à les débarrasser partiellement ou totalement de l'écrit et la nécessité de progresser en écriture ?**

L'efficacité des aides apportées sera évaluée en priorité selon les critères suivants : l'amélioration de la qualité de l'écriture (respect de la taille, des lignes, lettres bien formées) et la rapidité d'exécution des tâches. La conformité à l'orthographe pourra être prise en compte dans un deuxième temps.

II. Le problème de la charge cognitive

Lorsque l'élève effectue une tâche, il n'effectue pas que celle-ci, mais aussi des tâches annexes qui permettent de mener à bien la tâche principale. Si l'on prend l'exemple d'une tâche de conjugaison qui consisterait à conjuguer un verbe dans une phrase, la tâche principale serait d'accorder le verbe au sujet. Avant cela, il faut lire et comprendre la consigne, puis lire la phrase et y repérer le sujet, puis retrouver par l'infinitif à quel groupe appartient le verbe pour déterminer la conjugaison à lui appliquer. Ensuite, il faut écrire la phrase en la recopiant sans erreur d'orthographe ni oubli de mot, tout en conservant en mémoire la conjugaison à effectuer. C'est cette accumulation de données à mémoriser qui constitue la charge cognitive.

Les difficultés mentionnées ci-dessus ne se limitent pas à la copie de phrases correctement orthographiées : en mathématiques, par exemple, résoudre une opération c'est aussi écrire simultanément les chiffres qui forment le résultat et, dans le cas des opérations posées, respecter un alignement standard des chiffres par colonnes et espacer suffisamment les opérations pour garantir leur lisibilité. De nombreux élèves montrent des difficultés dans cette gestion de l'espace.

On constate donc qu'une bonne partie de ces tâches annexe est relative à l'écriture, et « que le rythme d'écriture est beaucoup plus lent que celui de la parole. Cela est principalement dû au fait que l'écrit requiert davantage d'efforts physiques que l'oral : il implique non seulement la formation conventionnelle de lettres, grâce à des mouvements moteurs extrêmement fins et précis, mais aussi la combinaison de ces lettres dans des termes orthographiquement corrects. » (Chanquoy, Tricot, Seller, p 215). On pourrait donc

être tenté d'amoindrir la part de l'écrit dans la tâche pour diminuer la charge cognitive, d'autant plus qu'elle « dépend [...] à la fois des caractéristiques de la tâche et des capacités propres à l'individu. » (Chanquoy et al., p 12). Comme on ne peut pas immédiatement influer sur les capacités de l'élève, il semble pertinent d'aménager la manière dont est présentée la tâche.

On peut donc être tenté de circonscrire l'écriture aux séances de français qui sont *a priori* l'espace naturel de l'écrit, et de l'évacuer dans les autres disciplines. Or on se heurte alors au fait que « les recherches ont montré qu'il était le plus souvent difficile d'exécuter en même temps deux tâches lorsqu'elles sont semblables » (Chanquoy et al., p 41) car « [d]es tâches proches sont plus susceptibles d'interférer et donc de conduire à des performances relativement faibles pour l'une, l'autre ou même les deux. » (Chanquoy et al., p 40) C'est donc en fait dans les domaines liés à la langue qu'il faudrait réduire la part d'écrit à la tâche principale ; et ce d'autant plus que les tâches annexes prennent souvent plus de place que la tâche principale. Ainsi si l'on reprend l'exemple de la tâche de conjugaison mentionnée plus haut, ou bien celui d'un entraînement consistant à choisir un bon homophone, ou le bon accord d'un adjectif, la tâche annexe (copie avec respect de l'orthographe) concerne l'ensemble des mots de la phrase alors que la tâche principale (le point d'orthographe spécifiquement ciblé) n'en concerne qu'un. Il est donc important de mettre en évidence le mot concerné et de ne pas le noyer dans la globalité de la phrase. On pourrait aller jusqu'à envisager que cette réduction de la part de l'écrit aille jusqu'à la dictée au pair, ce qui revient en fait à faire effectuer la tâche à l'oral ; ainsi cet élève, en confiant l'écriture à quelqu'un qui sait l'exécuter plus rapidement, ne se heurte pas à la principale conséquence de la lenteur d'écriture, qui est que « [l]orsque la transcription graphique de la pensée est trop lente ou qu'elle requiert toute l'attention du scripteur, la production écrite en porte des traces. On note alors des mots oubliés, des phrases inachevées et parfois une structure textuelle particulière. » (Sazja-Boulanger, p. 97) ; en évacuant l'écrit, on optimise « une pensée généralement plus véloce que le geste et sa traduction par des signes graphiques » (Sazja-Boulanger, p. 24) en focalisant l'acte cognitif de l'élève exclusivement sur l'objectif de la séance en cours.

Mais la pertinence de ce procédé est à nuancer car « il existe des corrélations systématiques entre mesures de performances graphiques et mesures rédactionnelles, montrant que la vitesse de transcription graphique est corrélée avec la qualité de la production » (Chanquoy et al., p 215) ; et donc, si cela confirme que pour les élèves en difficulté l'écriture est un frein, ce qui justifierait de l'évacuer, cela signifie aussi qu'en

apprenant à écrire plus vite, les élèves progresseraient dans les objectifs visés par les tâches impliquant l'écriture, notamment parce qu'en allant plus vite ils diminueraient le temps pendant lequel ils doivent produire un effort de mémoire, et que donc l'acquisition de cette vitesse d'écriture est un objectif à cibler, non seulement pour lui-même mais aussi pour pouvoir progresser dans les autres domaines.

III.Premières aides et leur évaluation

Dans un premier temps, les aides ont constitué principalement non pas à améliorer la qualité de l'écriture des élèves, mais à en contourner ou amoindrir les difficulté – la principale, puisqu'elle se reporte sur l'ensemble des tâches, étant celle de la durée d'exécution. Le temps pris par l'écriture est d'autant plus dommageable qu'il ne concerne pas directement les apprentissages (copie de la date, de la matière ou des devoirs) et retarde l'entrée en activité. Les élèves en difficulté se sont donc vus équipés de cartes aide-mémoire scotchées sur leurs tables, sur lesquelles sont inscrits les jours de la semaine, les mois, les matières, pour qu'ils puissent s'y référer directement lors de l'écriture de la date et de la matière. Ainsi ils n'ont pas à faire de va-et-viens du regard entre le tableau et le cahier, qu'ils feraient sinon d'autant plus souvent (et donc longuement) que leur capacité à mémoriser les lettres à copier est faible. Ils gagnent en temps autant qu'ils minimisent la charge cognitive.

L'organisation de la classe a aussi été pensée en fonction de ces élèves, aussi bien spatialement (ils ont été placés de manière à pouvoir facilement lire, et donc copier, ce qui est écrit au tableau), que temporellement : les devoirs sont écrits sur un tableau à part, plusieurs jours en avance, de telle sorte que si les élèves n'ont pas fini de les copier dans le temps prévu, ils puissent le faire sur un temps ultérieur, soit un temps d'accueil avant la reprise de la classe, soit un temps en autonomie.

S'est ensuite posée la question de la nécessité de l'écrit au sein de la tâche. Dès lors que l'écriture n'est pas la compétence ciblée mais qu'elle peut intervenir négativement dans la tâche visant l'acquisition de cette compétence, il peut sembler pertinent de la limiter au minimum. Cela s'est concrètement traduit par la multiplication des supports imprimés, pour que les élèves n'aient pas à perdre du temps à copier les consignes. Ces supports peuvent constituer en des « textes à trous » à compléter : par exemple, en conjugaison, la portion effectivement écrite par l'élève se limite alors au verbe conjugué, voire (si l'objectif de savoir ne porte que sur celle-ci) à la seule terminaison. Les aides « peuvent aussi constituer en une réduction de la quantité de travail à réaliser » (Burger, p.

53) ; ainsi, afin de s'assurer qu'un élève a parcouru tous les exercices d'entraînement d'un plan de travail, on pourra lui demander de ne répondre pour chaque exercice qu'à un nombre minimal de questions, suffisant pour évaluer son degré de maîtrise, plutôt que de lui demander de faire chaque exercice en entier, ce qui l'amènerait en fait à ne pas tous les faire, et donc à ne pas couvrir l'intégralité du champ visé par l'entraînement.

Cette manière de mettre de côté les éléments qui posent difficulté peut être problématique : l'an dernier, confronté à une classe qui éprouvait des difficultés à écrire, j'avais aussi fait le choix d'une réduction *a minima* de l'écrit. Or il s'est avéré que cette difficulté s'accompagnait d'une réticence, voire d'un refus consciemment formulé d'entrer dans la tâche d'écriture, vécue comme pénible. Dans ce cas, restreindre l'écrit n'amenait qu'à conforter les élèves dans l'idée qu'ils pouvaient ne pas y être confrontés. La réduction du travail d'écriture doit donc s'accompagner d'une surveillance des élèves concernés, pour s'assurer qu'ils entrent bien en activité, et que la difficulté est bien essentiellement d'ordre moteur et non moral. De plus, quand l'organisation le permet, j'ai fait le choix, sur les temps de remédiation, de confier à ces élèves des tâches de copie, pour lesquelles l'écriture (aussi bien le soin du geste graphomoteur que le respect de l'orthographe) est alors un objectif en soi et non un moyen.

En fin de deuxième période, j'ai pu constater que l'écriture des deux élèves suivis s'était améliorée, au moins dans sa dimension motrice. Pourtant, en-dehors de quelques phases d'entraînement à la copie, l'aide apportée avait essentiellement consisté en un allègement de l'écrit. Je me suis donc entretenu avec ces deux élèves afin de connaître leur propre ressenti quant à leurs progrès.

Entretien avec l'élève A :

PE : - Est-ce que tu penses que tu as progressé en écriture ?

Élève A : - Oui.

- Qu'est-ce qui te fait dire que tu as progressé ?
- Je pense que j'écris plus vite et mieux qu'avant.
- Qu'est-ce que ça veut dire, « mieux » ? À la bonne taille, bien sur les lignes ?
- Et sans vagues.
- Qu'est-ce que tu appelles des vagues ?
- Avant, par exemple, j'écrivais un e, il y avait des vagues.
- C'était un peu tremblant avant, et maintenant, ça ne tremble plus. Qu'est-ce qui t'a permis de progresser ?

- Le travail.
- Quel travail ?
- Les devoirs, parce qu'il faut écrire des choses.
- Quand tu fais tes devoirs, tu dois écrire. Tu t'es entraîné à écrire. Quoi d'autre ?
- Le travail que je fais à l'école.
- Qu'est-ce que tu fais à l'école ?
- Quand je copie des phrases.
- Quand tu copies des phrases, tu t'entraînes, donc tu y arrives mieux après. Est-ce qu'il y a d'autres choses qui t'aident ?
- Non.
- Les outils qu'on t'a donnés, est-ce qu'ils t'aident ?
- Pas trop.
- Est-ce qu'il y a des choses qui te donnent envie de bien travailler ?
- Si je ne travaille pas, maman me gronde.
- Donc tu as fait des efforts pour que maman soit contente.
- Mais j'ai encore du mal en vitesse.
- Et qu'est-ce qui pourrait t'aider à progresser en vitesse ?
- Encore m'entraîner.

Entretien avec l'élève B :

PE : - Je voudrais savoir si tu penses que tu as progressé en écriture.
Élève B : - Oui.
- Pourquoi ?
- Parce que je tremble un petit peu moins.
- Et est-ce que tu penses que tu vas plus vite maintenant ?
- Oui, un petit peu.
- Qu'est-ce qui t'as aidé à aller plus vite ?
- Que je tremble moins.
- Comme tu trembles moins, tu vas plus vite. Qu'est-ce qui t'as aidé à moins trembler ?
- La concentration.
- Qu'est-ce qui t'as aidé à bien te concentrer ?
- Je sais pas.
- Mais tu penses que maintenant tu es plus concentré. Est-ce que c'est suite à des choses qui ont été faites en classe ?

- Non.
- Et est-ce que tu as fait quelque chose à la maison qui t'a aidé à être plus concentré ?
- C'est des choses que mes parents m'ont dit.
- Lesquelles ?
- Je sais plus.
- Et les outils qu'on t'as donné, est-ce qu'ils t'aident ?
- Oui.
- Comment t'en sers-tu ?
- Quand je copie la date.
- Quand tu copies la date, tu regardes ta carte au lieu de regarder le tableau. Pourquoi est-ce que tu vas plus vite ?
- Je regarde la carte et j'ai pas besoin de relever la tête.

On constate d'abord que les deux élèves sont capables de percevoir leur progrès, même s'ils n'en identifient pas toujours clairement les raisons. Les deux critères qu'ils donnent comme indicateurs de progrès sont ceux de la vitesse et du geste ; ils ne mentionnent pas celui de l'orthographe. Cela s'explique par le fait que ces deux critères ont été priorisés par les enseignants, puisque les rappels au temps et à la nécessité de lisibilité sont quotidiens ; mais c'est peut-être aussi un indice de ce qu'eux perçoivent comme « bien écrit » : une écriture propre, agréable à lire. On relève aussi l'importance de la dimension affective dans le rapport aux parents. Pour ces deux élèves, les progrès ont commencé à apparaître dès après les rendez-vous parents-professeurs et l'impact du regard que les parents portent sur leur travail est exprimé par les deux (« maman me gronde », « des choses que mes parents m'ont dit[es] ») ; cette dimension morale est importante dans la mesure où « l'investissement de l'espace de la feuille de papier va d'emblée induire une attitude de l'élève » (Szajda-Boulanger, p. 24) ; d'abord parce que la qualité de l'écriture est la première chose qui apparaît à la lecture d'un travail rendu, ensuite parce qu'elle peut être perçue (à tort ou à raison) comme un témoignage de la posture de l'élève, et donc assez durement, d'une forme de « valeur morale » : capacité au soin, au respect d'un certains nombres de normes (taille, écriture sur la ligne), acceptation de la communication avec l'enseignant, etc. Cette évolution confirme néanmoins l'observation du fait que la difficulté d'écriture ne découle pas que des capacités motrices mais aussi de la posture d'élève, de l'attitude face à la tâche à accomplir. Le fait que l'outil aide-mémoire ait profité surtout à l'élève B confirme que ses

difficultés résultent en premier lieu de son manque d'attention et de concentration puisque c'est cette dimension qui est prise en compte par cet outil et non celle du geste. Ses progrès à l'écrit s'accompagnent d'une participation grandissante à l'oral, semblant indiquer une plus grande implication dans la classe de manière générale. Enfin, la mention faite par l'élève A de l'importance de l'entraînement incite à ne pas alléger la part d'écriture au-delà du nécessaire.

IV. Recours au clavier d'ordinateur

L'idée de substituer le clavier au stylo, en plus du fait que l'apprentissage de l'écriture au clavier est un objectif figurant aux programmes (en cycle 2 : « manier le traitement de texte pour la mise en page de courts textes » puis en cycle 3 : « maîtriser les bases de l'écriture au clavier »), s'inscrit dans la logique du contournement des tâches annexes pénibles dans le but de se concentrer sur la tâche principale. Le maniement du clavier est *a priori* moins difficile physiquement que celui du crayon ou du stylo : on n'a pas à tenir l'outil scripteur d'une « bonne » manière, et les lettres s'agencent d'elles-mêmes sur une ligne droite et à une taille égale. La possibilité d'effacer une erreur évite les ratures qui donnent un aspect brouillon à l'écrit rendu et renforcent l'élève en difficulté dans son statut d'élève « sale », qui écrit mal et ne sait pas tenir son cahier.

Néanmoins il s'avère vite illusoire de penser que le clavier suffit à annuler la charge cognitive relative à l'écriture : en évacuant effectivement celle liée au maniement du stylo, il en introduit une autre qui lui est propre. L'utilisation efficace du clavier nécessite un apprentissage (sans quoi celui-ci ne serait pas formulé comme compétence du programme) : évidemment, le repérage de la disposition des touches correspondant aux lettres, mais aussi les manipulations permettant d'effacer, d'aller à la ligne, d'accéder aux caractères spéciaux, etc. En plus du clavier, c'est l'environnement du traitement de texte, avec sa multitude d'icônes et menus attisant la curiosité de manière parasitaire, qui doit être apprivoisé : comment on revient sur une fausse manipulation, par exemple. Et encore avant ça, il faut allumer l'ordinateur, entrer son identifiant élève, double-cliquer sur l'icône du traitement de texte, tous gestes qui, dans un premier temps au moins, nécessitent un guidage de l'enseignant.

On peut donc parler non pas de suppression de la charge mais de transfert : on substitue une charge cognitive à une autre. Dans les deux cas, on peut assister de la part des élèves à des ralentissements : au clavier, ils doivent mémoriser les mots qu'ils écrivent tout en retrouvant lettre par lettre comment les écrire, au lieu d'avoir un geste uni

qui permet d'écrire le mot d'une traite comme c'est le cas avec l'écriture cursive ; et de ce fait, ils perdent aussi la mémoire gestuelle propre à l'écriture manuelle, qui permet de fixer la forme des lettres (écriture considérée lettre par lettre) et l'orthographe lexicale (écriture considérée à l'échelle du mot). En effet, au clavier, le geste ne consiste pas à former la lettre mais à « atteindre un point du clavier où se situe une forme définie. La correspondance entre le mouvement et la forme de la lettre est arbitraire. […]. Il n'y a donc pas une relation univoque entre la lettre à écrire et le mouvement. » (Velay, Longcamp, Zerbato-Poudou, p. 45) La mémoire gestuelle repose donc sur deux fonctionnements cognitifs différents à la main et au clavier, et les élèves peuvent avoir des préférences et des facilités pour l'une comme pour l'autre, ce qui empêche d'en exclure l'une au profit de l'autre. De plus, certains aspects de l'écriture peuvent être mieux acquis avec un mode d'écriture qu'un autre : ainsi des lettres de forme proche en écriture scripte comme b, d, p, q : «écrire une lettre ou son inverse nécessite des mouvements très différents » (Velay et al., p. 49) alors que la distinction est moins évidente avec la vue seule. On a donc là un exemple de cas pour lequel le clavier peut desservir l'apprentissage. Par ailleurs, la mémoire gestuelle n'est mobilisée au clavier que quand celui-ci commence à être bien maîtrisé. Auparavant, les élèves ont besoin de repérer les lettres et font donc plutôt appel à une mémoire visuelle.

En écrivant au clavier comme au stylo, les élèves ont un effort de mémoire à faire en plus de l'effort porté spécifiquement à la tâche : ils doivent retenir à quel point de la phrase ils sont rendus, à la fois pour continuer à écrire cette phrase (et à l'écrire correctement) et pour savoir quand ils sont arrivés au point précis de cette phrase ou survient la tâche à effectuer (par exemple : compléter la phrase, conjuguer son verbe, etc.). En ralentissant l'écriture par le morcellement des mots en lettres, l'écriture au clavier nécessite un effort de mémoire plus soutenu et amène certains élèves à oublier qu'ils ont une tâche principale à effectuer en plus de l'écriture de la phrase. On voit donc survenir des erreurs à la fois dans la copie des phrases et la résolution de la tâche chez des élèves qui sont habituellement (c'est-à-dire quand ils écrivent au stylo) en situation de réussite.

Cela ne signifie évidemment pas qu'il ne faille pas utiliser l'ordinateur comme aide. D'abord parce qu'apprendre à s'en servir figure parmi les obligations du B.O., ensuite parce qu'une fois son usage maîtrisé, on pourrait envisager d'accorder aux élèves le choix du support (clavier ou stylo) qui entraîne chez eux le moins de charge cognitive, permettant de cibler le plus immédiatement la tâche principale. Cela inciterait donc plutôt qu'à le rejeter à pratiquer un usage intensif de l'ordinateur pour arriver au plus vite au

niveau de maîtrise nécessaire pour en faire un outil réellement utile.

V. Apport des arts plastiques

Les arts plastiques sont un autre domaine dans lequel les élèves sont amenés à s'approprier les outils scripteurs. Comme constaté plus haut, la maîtrise du dessin par les élèves A et B était assez faible en début d'année et ils manifestaient un intérêt très minime pour cette activité. Néanmoins, j'ai fait le pari que les arts plastiques étaient une discipline dans laquelle l'aspect semi-ludique moins contraignant que l'écriture pouvait permettre de travailler le geste graphomoteur en en masquant l'exigence de rigueur sans pour autant la diminuer, autrement dit en contournant l'obstacle de la démotivation qui survient dès qu'une tâche se présente comme pénible par avance.

En plus des séances d'arts plastiques prévues à l'emploi du temps de la classe, ces deux élèves ont participé à des Activités Pédagogiques Complémentaires autour des arts plastiques. Dans l'école où j'enseigne, les APC suivent un fonctionnement assez particulier : ils ont lieu de 14 à 15 heurs le lundi, parallèlement aux TAP. Tous les élèves participant soit aux APC soit aux TAP, les groupes sont relativement importants (une quinzaine d'élèves) et il ne s'agit pas de faire du soutien scolaire individualisé ciblant des élèves à besoins particuliers puisque ceux-ci sont libre de choisir l'atelier auquel ils souhaitent participer, dans la limite des places disponibles. Les ateliers ont donc un aspect plus « léger » que les séances de classe, ce qui n'empêche pas que des compétences des programmes y soient travaillées, et ce d'autant plus que l'IEN a rappelé avant validation que les APC devaient participer à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. J'ai donc choisi de mener des ateliers en production d'écrit et, pour le cas qui nous intéresse, en calligraphie, atelier auquel l'élève B a participé. De plus, les deux élèves dont il est question dans cet écrit ont participé à un atelier mené par une collègue autour du pixel-art. Par ailleurs, le recours au dessin a été suggéré aux parents de ces élèves quand nous les avons rencontrés ; ils nous demandaient comment pouvoir continuer le travail sur l'écriture à la maison et cette solution nous a semblé préférable à celle de la copie, à la fois pour respecter l'interdiction théorique de devoirs écrits et pour ne pas dégoûter des élèves déjà peu motivés par une surcharge de travail qui empiéterait sur leur temps de loisir. Dans le cas de l'élève A, nous savons qu'il s'est vu offrir par ses parents un kit de dessin et qu'il a pris progressivement plaisir à l'utiliser alors que cette activité ne l'intéressait pas au départ. On peut supposer que le plaisir est venu parallèlement à une meilleur maîtrise et donc à une baisse de la difficulté de l'activité.

L'activité pixel-art consistait, soit par le dessin ou le coloriage de carreaux, soit par le collage de gommettes, à reproduire et créer des motifs à la manière de mosaïques. La concentration demandée porte sur la reproduction du motif (compter le nombre de carreaux pour le reproduire en respectant l'agencement et les dimensions) et sur la manipulation du matériel : découpage et collage d'étiquettes, pose de gommettes, c'est-à-dire des activités de motricité fine autres que la manipulation d'outil scripteur. Les deux élèves ont participé à cette activité en prenant plus de temps que leurs camarades pour leurs réalisations et en manifestant des difficultés de gestion de l'espace : oublie ou ajout d'une case, difficulté à coller les gommettes en ligne droite. Pour autant ils n'ont pas manifesté d'agacement ou de lassitude devant ces difficultés.

L'élève B a participé avec moi à une activité de calligraphie consistant à écrire à la plume son prénom en écriture gothique *fraktur.* La difficulté est double : manier un outil scripteur nouveau et plus difficile que le stylo ou le crayon, et recopier des lettres complexes et encore inconnues, ce qui nécessite d'abord de bien les observer, puis de les reproduire portion par portion en respectant une cohérence dans la taille et l'agencement de ces portions. Deux dimensions de l'écriture sont donc travaillées : le geste et l'appropriation de l'espace. Pour la première, la difficulté mais aussi l'avantage de la plume provient de l'obligation pour l'élève de mesurer la pression exercée sur l'outil : s'il n'appuie pas assez, la plume ne plie pas, l'écriture est peu efficace ; s'il appuie trop, la plume accroche le papier, abîme le support, et l'encre bave. On constate en effet une tendance des élèves à la tenue crispée et rigide du stylo spécialement en cycle 2 : « Alors que 50 % des enfants de 5 ans ont le poignet souple lors de leurs exercices graphiques, 70 % des enfants de 7 à 9 ans adoptent une posture crispée du poignet, celui-ci s'appuyant avec force sur la table. » (Thoulon-Page, p. 75) Je fais donc le pari que cet exercice peut les aider à trouver la force d'appui idéale pour écrire souplement. La deuxième dimension amène la tâche à mi-chemin entre l'écriture et le dessin, et la production est probablement comprise par l'élève comme ayant un intérêt esthétique plus que communicationnel, ce qui a sans doute un impact psychologique sur l'envie de réussir.

L'élève a su aller au terme de cette activité, là-aussi en prenant beaucoup plus de temps que les autres mais sans s'arrêter devant la difficulté, contrairement à l'attitude qu'il a en séance de travail où il se met en activité avec réticence comme pour éviter au maximum de se retrouver face aux difficultés. On constate donc que des difficultés identiques ne sont pas vécues de la même manière selon l'intitulé sous lequel est présentée la séance : une activité étiquetée « travail » est perçue par avance comme plus

pénible qu'une activité proche mais optionnelle et semi-ludique. Par ailleurs le but de la tâche est de ramener chez soi un bel objet qu'on est fier d'avoir produit avec soin et non d'acquérir un savoir explicite puisque jamais avant ou au cours de cet atelier je n'ai dit à cet élève qu'il l'aiderait à progresser en écriture.

En arts plastiques, les deux élèves ont suivi les trois séances suivantes : réalisation d'un auto-portrait, production d'un dessin abstrait et reproduction du paysage observé depuis la cour de l'école. Pour les deux élèves, ce qui a été produit en première séance est très peu convaincant : trait tremblant, soucis de proportions dans la représentation du corps (surtout pour l'élève A), absence de détails qui traduisent peut-être un intérêt limité pour la tâche. La deuxième a été en revanche beaucoup plus productive, probablement parce que libérés des contraintes de la représentation du réel les élèves ont eu plus de latitude pour s'exprimer. Les deux ont du accélérer en fin de séance, non pas parce qu'ils avaient travaillé plus lentement que les autres comme c'est généralement le cas, mais parce qu'ils étaient dans un processus d'exploitation au maximum de la surface de travail et des possibilités offertes par la consigne. En revenant au figuratif, leurs dessins de paysages montrent un progrès par rapport à la première séance même si les maladresses qui avaient été évacuées dans la deuxième réapparaissent (trait épais et tremblant donc certainement trop appuyé, mais il faut aussi tenir compte du fait que l'activité a lieu en extérieur, sans le support d'un bureau). L'élève B produit peu, non parce qu'il travaille lentement ou s'interrompt mais parce qu'il gomme et recommence beaucoup, montrant un manque de confiance vis-à-vis de son dessin. Le choix du sujet (les paysages) permet aussi de travailler le rapport à l'espace (puisqu'un paysage est une représentation à échelle réduite et en deux dimensions d'une portion de l'espace réel) et c'est peut-être cette dimension-là qui a fait défaut à l'élève B : apprécier les distances et le positionnement des objets les uns par rapport aux autres. Cette question de l'espace me semble importante relativement à l'écriture : écrire ce n'est pas seulement former les lettres, c'est les agencer sur une ligne droite horizontale, respecter une constance de taille entre elles, écrire à partir d'une marge, aller à la ligne enfin de paragraphe, etc. En mathématiques se pose la question de l'occupation de l'espace lors des opérations posées qui doivent être suffisamment espacées pour être lisibles, ce qui nécessite un effort d'anticipation mentale de l'opération finie.

Si l'on peut faire l'hypothèse que l'amélioration de ces points est partiellement due à la pratique des arts plastiques, c'est surtout sur le plan psychologique que cette pratique me semble intéressante : bien qu'évaluée au livret trimestriel comme n'importe quelle

autre matière, celle-ci conserve auprès des élèves, dès lors qu'ils y trouvent un intérêt, un aspect divertissant qui fait que les difficultés ne sont pas vécues comme des pénibilités et sont donc pour l'élève des obstacles à franchir pour s'améliorer mais pas des barrières qui incitent à l'abandon.

VI. Apport de l'EPS

On a vu que les élèves ayant des difficultés à écrire étaient souvent dans une posture de crispation, entre autres due à l'application qu'ils mettent à soigner leur écriture. « Les effets de cet effort peuvent être bénéfiques, mais ils sont le plus souvent nuisibles et se traduisent par de *la crispation*, expression motrice d'une anxiété qui peut aller jusqu'au refus scolaire. » (Thoulon-Page, p. 34) En voulant bien faire, ils entrent dans une posture de sur-application qui a à la fois un impact moral (peur de mal faire) et physique (rigidité du corps). Dès lors, « [l]a rééducation de l'écriture ne peut se faire sans la détente psychomotrice qui permet à l'enfant d'éliminer ses tensions et d'améliorer la gestion de son énergie, pour permettre à l'écriture de trouver son rythme propre. » (Thoulon-Page, p. 117) Ceci peut se faire dans le cadre de moments de relaxation, ou de séances d'EPS, par exemple celles liées à la course d'endurance ou la natation, durant lesquelles s'effectue un travail sur « [l]a prise de conscience et le contrôle de la respiration [qui] peuvent devenir un moyen de connaissance et de maîtrise de soi [et] sont essentiels à l'instauration du rythme de l'écriture. » (Thoulon-Page, p. 118).

Les séances d'EPS sont aussi l'occasion de travailler le rapport à l'espace, que ce soit la latéralisation gauche-droite, le positionnement et l'orientation, l'appréhension des distances, l'alignement, etc. Bien écrire, ce n'est pas seulement respecter la norme de formation des lettres (ce qui par ailleurs implique un respect de la longueur de ces lettres), c'est aussi respecter leur alignement horizontal et une occupation normée de la page : on écrit de la marge au côté droit. Une prise en compte de cette occupation normée de l'espace est apparue chez l'élève A qui avait auparavant coutume de commencer ses phrases à deux carreaux de la marge et s'est mis dans le courant de la période 4 à écrire à partir de la marge. Il n'est évidemment pas possible d'affirmer qu'il y a corrélation, mais cette amélioration est concomitante d'une séquence de basket-ball dans laquelle ont été travaillées l'occupation du terrain (répartition des élèves, marquage des adversaires et démarquage par rapport à eux), la délimitation de l'espace (sous peine d'envoyer le ballon en touche ou de s'y trouver soi-même), les distances de passe et de tir.

Je n'ai pas trouvé trace d'écrits portant sur un lien direct et clair entre EPS et

écriture, cependant il semble acquis que « [l]es sports collectifs permettent une première approche de l'orientation. Le réseau de communication entre les joueurs s'établit en fonction d'un but ou d'une zone à atteindre et d'un but ou d'une zone à interdire à l'adversaire. Ce but, cette zone étant fixes, tous les rapports entre les joueurs seront orientés de manière constante. » (Touraud, p. 72) L'orientation et le positionnement dans l'espace ont également été travaillés dans le cadre d'une séquence de course d'orientation, dans laquelle les élèves devaient retrouver des objectifs dans la cour en s'appuyant sur un plan de celle-ci, sur laquelle étaient inscrits les objectifs à atteindre. Puis, dans un deuxième temps, c'est eux qui ont du marquer sur le plan l'emplacement des objectifs qu'ils avaient préalablement découverts. Ce travail de lecture de plan a surtout été réactivé en géographie par les CM1 mais on peut émettre l'hypothèse, là encore sans la démontrer, d'un impact sur la gestion de la page en écriture.

Conclusion et pistes à poursuivre

Le problème qui m'apparaissait difficile à résoudre en début d'année était celui de l'écriture à la fois comme objectif des programmes à travailler et comme tâche annexe handicapante à alléger : il fallait donc à la fois s'entraîner à l'écriture et l'évacuer quand elle devenait un obstacle. On pouvait dans un premier temps partir du principe qu'il fallait limiter l'écriture à la discipline qui lui semble le plus évidemment liée : le français ; mais les recherches sur la charge cognitive nous apprenant que c'est dans les domaines les plus liés à l'écriture que celle-ci risque d'être source de charge, il apparaissait que c'étaient au contraire les entraînements de français qui devaient se voir le plus débarrassés des tâches annexes. Il semblerait donc que l'écriture doive se travailler à part, par exemple dans le cas des joggings d'écriture où elle est un objectif explicite, ou dans les moments de copie comme ceux, ritualisés, de l'écriture de la date et des matières. Comme cette démarche limite le temps explicitement consacré à l'écriture dans le cadre du français, il est intéressant de travailler le maniement de l'outil scripteur dans d'autres domaines : les arts plastiques notamment mais aussi la géographie (tracé de plans, de diagrammes) ou les mathématiques (tracé de figures géométriques, de tableaux, de graphiques). Dans ces disciplines l'amélioration de l'écriture n'est pas indiquée comme un objectif visé mais le soin dans l'exécution est réclamé et les élèves y sont donc plus susceptibles de s'appliquer dans leur geste graphomoteur.

Cette constatation doit être nuancée par le fait que les élèves ont régulièrement besoin qu'on leur rappelle la fonction communicationnelle de l'écriture afin de donner un

objectif, et donc un sens, au fait d'améliorer son écriture et sa présentation. Il est donc nécessaire, par exemple par la comparaison, de leur rappeler que leur production doit être lisible par l'enseignant lors de la correction. Cette efficacité de l'explicitation est corrélée par l'observation de l'amélioration de l'écriture dans les cahiers : c'est dans le cahier de production d'écrit qu'elle est le plus flagrante, puis dans le cahier de français, et c'est dans le cahier de mathématiques qu'elle apparaît le moins. Les élèves semblent donc se concentrer plus sur l'écriture quand ils sont dans une activité présentée comme spécifiquement d'écriture. Il reste donc nécessaire d'expliciter le besoin de travailler l'écriture et d'en communiquer les enjeux pour que celle-ci s'améliore.

L'observation du cahier de production d'écrit permet de mesurer clairement l'amélioration de l'écriture des deux élèves : en jogging d'écriture (activité menée par la titulaire de la classe), les élèves doivent produire le texte le plus long possible autour d'un thème donné, dans un temps limité. L'amélioration est donc mesurée par l'augmentation de la quantité de mots écrits dans un même temps. Cette quantité est conditionnée par deux facteurs : la rapidité d'écriture (geste graphomoteur) de l'élève et sa capacité à produire (imaginer, inventer) un texte sur le même thème. Ce thème peut parfois être un frein à l'inspiration des élèves, ou un déclencheur, ce qui fait que l'amélioration n'est pas constante, que l'on constate parfois des « rechutes », des occasions où les élèves écrivent peu. Néanmoins on peut observer une augmentation de la quantité de mots écrits, suffisante pour supposer une augmentation de la vitesse d'écriture : ainsi le 7 septembre en jogging d'écriture, l'élève A produit une phrase incomplète de 9 mots (il a seulement recopié l'incitation), le 22 mars deux phrases pour un total de 22 mots. Le 7 septembre, l'élève B ne produit rien (c'est l'enseignante qui écrit l'incitation), le 5 avril il écrit un paragraphe de 38 mots.

On constate dans ces productions que si la partie à recopier (la date + la matière) l'est généralement sans erreur, là encore des rechutes ponctuelles apparaissent, notamment sur « Jogging d'écriture » (tels que des ajouts ou des oublis de « e » muet final) ; cela semble indiquer que si la copie avec respect de l'orthographe (donc mémorisation sur un temps court) s'est améliorée, peut-être par corollaire de l'augmentation de la vitesse qui entraîne une diminution du temps de mémorisation, cette compétence n'est pas stabilisée. On peut émettre sans la certifier l'hypothèse que cette inconstance découle d'une implication fluctuante des élèves, si l'on suit l'observation faite que les élèves ont progressé en écriture concomitamment à une amélioration de leur posture d'élève au fil de l'année.

Pour la période 5, les pistes à poursuivre sont donc :

- la multiplication des activités graphiques autres que l'écriture, en arts plastiques et dans d'autres domaines, par exemple la réalisation de tableaux ou de graphiques en mathématiques ;
- l'entraînement à l'écriture au clavier pour atteindre à terme une maîtrise suffisante pour en faire un réel outil de différenciation ;
- continuer à proposer aux élèves les plus en difficulté des activités de copie sur des temps de remédiation, en explicitant clairement le double objectif de lisibilité et de respect de l'orthographe ;
- le travail sur l'espace en EPS (suivra une séquence de danse & expression corporelle) en faisant verbaliser les notions d'espace, de distance, de position, d'orientation ;
- l'instauration de temps courts de relaxation avant ou après une activité d'écriture conséquente.

Bibliographie

Burger, O. (2010) *Aider tous les élèves. Guide pratique de différenciation. École maternelle et élémentaire.* Lyon : Chronique Sociale

Chanquoy L., Tricot A., & Sweller J. (2007) *La charge cognitive.* Paris : Armand Colin

Szajda-Boulanger, L. (2009) *Des élèves en souffrance d'écriture.* Paris : L'Harmattan

Thoulon-Page, C. (2009) *La rééducation de l'écriture de l'enfant.* Issy-les-Moulineaux : Masson

Touraud, B. (1985), E.P.S. *Maîtriser l'espace et s'orienter.* Paris : Armand Colin – Bourrelier

Velay, J.-L., Longcamp, M., & Zerabto-Poudou M.-T. (2004) Le stylo et le clavier. Notre mode d'écriture influence-t-il notre perception de l'écrit ? pp 37-54 in Piolat, A. (dir.) *Écriture. Approches en sciences cognitives* (p. 37-54). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence

MOTS-CLEFS :

écriture manuelle, charge cognitive, clavier, arts plastiques, espace

KEYWORDS :

handwriting, cognitive load, keypad, visual arts, space

RESUMÉ :

Les difficultés de certains élèves à écrire vite, lisiblement et sans erreurs se répercutent sur toutes les activités où l'écrit entre jeu. Il faut donc trouver un équilibre entre aménagement de la tâche pour en alléger l'écrit et nécessaire entraînement à l'écriture. Le présent écrit explore quelques pistes concernant l'une et l'autre de ces options, telles que : la charge cognitive, le travail sur la posture d'élève, l'explicitation des objectifs, l'écriture au clavier, le travail du graphisme en arts plastiques et celui de l'espace en EPS.

SUMMARY :

Difficulties some pupils may experience in fast, readable en errorless handwriting have an impact on any activity that may involve writing. So one must find balance between lightening the task by stripping it of writing and necessary training in handwriting. This here piece explores some ideas about both of thes options, such as : cognitive load, bettering the student's posture, explicitness of goals, keypad writing, pen-handling in visual arts and space perception in PE.