

LE GESTE D'ÉCRITURE DANS LE CADRE DE LA PRÉVENTION DE L'ILLETTRISME

Danièle DUMONT, linguiste, formatrice en pédagogie de l'écriture et en rééducation graphique.

La présentation du geste d'écriture, le 31 janvier 2011, dans le stage de prévention de l'illettrisme organisé par l'académie des Yvelines, a été l'occasion de mettre en évidence l'intérêt d'une bonne acquisition de l'écriture pour favoriser une relation positive à la culture écrite et de proposer une façon plurielle d'y parvenir.

Un demi-siècle de déconsidération de l'acte d'écriture (« science des ânes » disait-on), assorti de l'émergence puis la prévalence de l'informatique dans la communication, en a malmené l'enseignement. Il s'ensuit des risques de confusions de tout ordre qui en brouillent l'apprentissage. Confusions d'ordre pédagogique proprement dit, je commencerai par là. Confusions d'ordre linguistique également, ce sera le deuxième volet de ce condensé.

Des liens [en rouge](#) renvoient à d'autres sites, des liens [en violet](#) renvoient au lexique en fin d'article, les liens [en bleu](#) renvoient à des explications complémentaires, des liens [en vert](#) renvoient aux pages de l'ouvrage de référence.

SOMMAIRE

I DES CRITÈRES PSYCHOLOGIQUES ET DES PRINCIPES PÉDAGOGIQUES QUI S'ÉTAIENT

A) Instaurer et maintenir la confiance en soi.

Différencier l'objectif de l'enfant et l'objectif de l'enseignant (évitement d'une surcharge cognitive)

Différencier le geste de la tâche et l'objet du savoir (construction du savoir)

B) Que faire à l'école élémentaire en préparation ou remédiation de la technique d'écriture?

Les effets d'une mauvaise tenue ou d'un mauvais maniement du crayon (conséquences cachées)

Des compétences nécessaires pour bien écrire, à l'écriture en place sur le cahier (clarté cognitive)

II DE L'INTÉRÊT D'UNE BONNE TENUE DE LIGNE ET D'UN CALIBRAGE NORMÉ

III L'ENTRÉE DANS LA CULTURE ÉCRITE

A) Les fonctions du langage

a) Le langage organise le monde : organiser / désigner

b) Le métalangage parle du langage : nommer / verbaliser

c) Conséquence de la fonction première du langage, le prénom, référent unique : renvoi à l'oral / renvoi à l'objet.

B) Les fonctions de l'écrit

Prise de conscience de l'acte d'écriture : écriture / dessin

C) Entrer dans la culture écrite avant d'écrire

a) Solutions de contournement

b) Avant la cursive

CONCLUSION

OBSERVATIONS

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

LEXIQUE

I - CRITÈRES PSYCHOLOGIQUES ET PRINCIPES PÉDAGOGIQUES

A) Instaurer et maintenir la confiance en soi.

Différencier l'objectif de l'enfant et l'objectif de l'enseignant (évitements d'une surcharge cognitive)

Différencier le geste de la tâche et l'objet du savoir (construction du savoir)

Préambule :

- Ce qui suit concerne l'enseignement en maternelle. L'enfant d'école élémentaire n'aura pas besoin de cette même différenciation.
- Les exemples donnés ne sont pas exclusifs. Les mêmes compétences se construiront aussi à partir d'autres activités.
- Les exemples donnés ne concernent qu'une étape dans l'acquisition de la compétence visée.
- L'activité support donne lieu en même temps à d'autres apprentissages non traités dans les exemples ci-dessous. Ces apprentissages lui sont propres ou sont également transversaux.

Rien ne freine plus les apprentissages que de ne pas avoir confiance en ses capacités à les mener à bien. Il s'agit donc de ne pas saper sa confiance en soi en mettant l'enfant en échec et, corollairement puisqu'il s'agit de le faire progresser, de lui donner confiance en soi en le mettant en position de réussir ce qui lui est demandé et en l'encourageant par le constat de sa réussite.

On gagnera donc à ne pas proposer à l'enfant des activités hors de sa portée et, corollairement, à mettre en œuvre ses capacités pour lui faire acquérir des savoirs nouveaux.

Pour cela on le fera évoluer progressivement de l'univers de l'enfant à l'univers de l'élève en lui faisant **construire ses savoirs** à partir de ses propres actions. Grâce à une différenciation entre **l'objectif de l'enfant** (faire quelque chose) et **l'objectif de l'enseignant** (apprendre quelque chose à l'enfant), chaque composante du geste d'écriture peut être travaillée en transversalité. Pour cela, il est donc nécessaire de différencier **le geste de la tâche** et **l'objet du savoir**, autrement dit de conduire l'enfant de la question « Qu'ai-je fait ? » à la question « Qu'ai-je appris ? ».

Par exemple, si on décide de fleurir la cour de l'école avec des pots de fleurs, l'enfant a un objectif : fleurir la cour. L'enseignant peut avoir parmi ses objectifs transversaux la mise en place (ou la consolidation) de l'encodage du contrôle visuel de l'alignement d'objets (à terme : de l'horizontalité de la ligne d'écriture). Il introduira donc dans le cours de l'action une consigne qui puisse être perçue comme la plus naturelle possible « et si on en mettait une rangée bien droit contre le mur ? X et Y vous placez ceux de gauche en les alignant bien droit et vous Y vous vérifiez qu'ils soient bien droit ». Il n'oubliera pas que d'autres pots peuvent être disposés ailleurs d'une autre façon, notamment de façon libre.

Lorsque le moment sera venu de faire le bilan de ce qui vient d'être fait, l'enseignant glissera de la question de la tâche accomplie (fleurir la cour) à celle de la façon de l'accomplir (aligner les pots) pour aller jusqu'au savoir acquis (apprendre à disposer une rangée bien droit / à vérifier l'alignement).

Sur le même principe d'autres enfants (généralement les très jeunes) sortiront des graines d'un sachet, versus apprendront à plier leur pouce, objectif à terme : assurer la fermeté de la tenue du crayon.

A ce stade de l'apprentissage, où l'enfant est dans le jeu et dans l'action et est en train de structurer sa pensée, connaître l'objectif de l'enseignant risque d'une part de démotiver l'enfant (« aujourd'hui nous allons apprendre à aligner des objets » alors qu'il est question de fleurir la cour) et de créer une surcharge cognitive qui l'éloigne à la fois de la tâche à accomplir (fleurir + fleurir en plaçant les pots bien droit) et du savoir à construire (encoder la perception de l'horizontalité via la notion d'alignement). Cela ne signifie pas pour autant qu'il ne faille pas répondre à la question exprimée : « A quoi ça sert maîtresse ? » (« Ça sert à ce que la cour soit plus belle ; ça sert aussi à apprendre à faire de belles rangées » et, pour les plus grands – qui ont déjà un contact avancé avec l'écrit « ça sert à vous habituer à voir si des objets sont disposés bien en ligne pour mieux suivre la ligne plus tard quand vous écrirez »).

Par des actions intermédiaires diversifiées et successives, l'enfant passera de l'alignement d'objets au contrôle visuel de sa tenue de ligne lorsque viendra le moment d'écrire. De même il passera progressivement³ de la capacité à plier le pouce à celle de tenir le crayon puis de le manier, pour déboucher sur l'écriture en capitales sans autre préparation complémentaire¹⁾ que la gestion des contingences spatiales de l'écriture. En ce qui concerne l'écriture cursive, il lui faudra avoir acquis en plus les unités minimales de l'écriture et leur fonctionnement.

Pour l'une et l'autre, une entrée concomitante dans le langage écrit aura été préparée. En effet, parallèlement à l'apprentissage technique du geste graphique se prépare l'entrée dans la culture écrite afin de donner du sens à l'écrit.

B) Que faire à l'école élémentaire pour préparer ou remédier à la technique d'écriture?

Les effets d'une mauvaise tenue ou d'un mauvais maniement du crayon.

Des compétences nécessaires pour bien écrire à l'écriture en place sur le cahier en toute clarté cognitive.

On pourrait penser qu'une tenue et un maniement du crayon normés constituent une contrainte inutile, le crayon laissant une trace sur le papier quelle que soit la façon de le tenir et de le manier (ou presque). Or, lorsque la main est placée sous la ligne d'écriture, lorsque, le poignet souple, l'enfant fait glisser sa main sur la feuille, plie et déplie les doigts en leur donnant un léger mouvement de rotation quand il le faut, la base des lettres s'aligne et leur hauteur se normalise. C'est une simple question de mécanique corporelle.

Il s'ensuit que, facilitant la tenue de ligne et la régularité des dimensions, une bonne tenue et un bon maniement du crayon sont économiques. Il s'ensuit aussi que, a contrario, l'enfant – ou l'adulte – qui tient et/ou manie mal son crayon impose à ses muscles des contractions inutiles. Les muscles travaillent alors sur une contraction initiale parasitaire, d'où *fatigue et douleurs* dont on ne perçoit pas forcément l'origine. Celles-ci peuvent aller jusqu'à la crampe de l'écrivain.

Un crayon mal tenu et mal manié est mal guidé. Il demande des efforts importants pour que la ligne soit suivie et les dimensions des lettres respectées. Cet effort de concentration sur les contingences spatiales de l'écriture se fait au détriment de la concentration sur l'exercice de réflexion, ce qui est propre à *démoraliser l'enfant* : ou il s'applique à écrire, ou il s'applique à réfléchir. Sauf à avoir des facilités particulières, dans l'un et l'autre cas il sera pénalisé.

Exiger, dans ce cas, que l'enfant s'applique à écrire sur la ligne et entre les lignes est donc contreproductif à la fois sur le plan pratique et sur le plan psychologique.

Plaçant les doigts sur l'écriture, une mauvaise tenue et un mauvais maniement du stylo imposent souvent une mauvaise posture pour voir ce qu'on écrit et rendent impossible le respect de la double consigne « Ecris sur la ligne ; tiens-toi droit », ce qui est propre à accroître le sentiment d'incapacité.

On comprendra alors que, *dans de nombreux cas, les difficultés de suivi de ligne et respect des interlignes relèvent au moins autant de la tenue et du maniement du crayon que du contrôle visuel*.

Il s'agira donc tout d'abord d'apprendre à l'enfant à tenir son crayon. On pourra pour cela s'appuyer sur la position du signal convenu pour attirer l'attention de l'enseignant : lorsqu'on « lève le doigt » il suffit de descendre la pulpe du pouce contre la face latérale de la dernière articulation du majeur pour placer ses doigts en position d'écrire. Des exercices simples stabilisent cette position et mobilisent les doigts (« yeux de chat » pour tous ; déplacement d'une baguette entre les doigts pour ceux dont le tonus musculaire le permet).

On poursuivra la consolidation par de suites de traits descendants. Prévus pour être réalisés en plaçant le stylo dans l'axe de l'avant bras, ces traits ne sont pas destinés à apprendre à faire des traits verticaux mais à apprendre à placer correctement sa main et son poignet, c'est-à-dire dans l'axe de l'avant-bras.

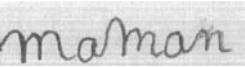
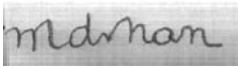
Il importe, à ce stade-là et dans cette tâche-là, que l'enfant ait *une claire représentation de la tâche à accomplir*, c'est-à-dire qu'il en perçoive l'objectif, la raison d'être et le mode de fonctionnement. Il pourra ainsi faire un lien direct entre la tâche et le savoir ce qui favorisera sa motivation. L'objectif lui étant clairement exposé, il réinvestira plus facilement cette position lorsqu'il écrira.





Bien tenir le crayon ne suffit pas toujours à respecter le lignage du cahier. Selon le même principe de clarté cognitive l'enfant pourra exercer et parfaire son contrôle visuel des contingences spatiales de l'écriture en réalisant des frises selon un modèle ou selon son propre choix.

II – DE L'INTÉRÊT D'UNE BONNE TENUE DE LIGNE ET D'UN CALIBRAGE NORMÉ

Le jeune enfant qui n'a pas été préparé à tenir et manier un crayon ni à gérer les contingences spatiales de l'écriture n'écrit pas droit et occupe l'espace de façon plus ou moins anarchique. On pourrait accepter que, puisque l'écriture est lisible, la norme de proportion soit sans importance.

La question se pose cependant : une écriture qui ne respecte pas les normes de proportion est-elle lisible ?

Si je vois , je lis « maman ». Si je vois , j'ai plus de mal à reconnaître le mot car par sa dimension le *a* ressemble à un *d* et le premier pont du *m*, petit et écarté du pont suivant peut-être pris pour un accident de plume. Globalement le mot se reconnaît. Peut-on dire qu'il est lisible ? Celui qui n'aurait pas le mot « maman » à son répertoire lexicale le lirait-il ? Pour le lire, il importe donc qu'il fasse sens pour le lecteur. Si le lecteur ne connaît pas le mot, même s'il identifie le 2^{ème} *m* comme tel, il importe qu'il ait une connaissance suffisante du français pour savoir que l'occurrence « mdm » n'existe pas dans la langue française afin de comprendre qu'il s'agit de « mam ».

Si je vois    , reconnaîtrai-je le mot « elle » ? Dans les exemples 3 et 4 peut-être ; dans les exemples 1 et 2 vraisemblablement non.

Le non respect de la proportion des lettres est donc susceptible de brouiller le message.

Une autre question se pose : Quelle perception de l'écriture de cette lettre *a* peut avoir un enfant qui l'écrit comme dans le 2^{ème} exemple ci-dessus ? Quelle perception de la lettre *l* et de la lettre *e* peut avoir un enfant qui ne différencie pas nettement la hauteur des lettres à hampe de celle des lettres basses ? Au-delà, se pose la question de sa compréhension de l'acte d'écriture.

A laisser les enfants en condition d'avoir du mal à différencier les lettres ne risque-on pas d'entrouvrir la porte de l'illettrisme pour les plus fragiles ?

Le sentiment d'échec en écriture conduit parfois (souvent ?) l'enfant à porter un jugement négatif sur lui-même, ce qui le met en position défavorable pour la suite de son parcours. Une phrase récurrente m'a frappée au cours de plus de 25 ans de rééducation graphique, phrase qui sort surtout de la bouche des plus petits (maternelle ou CP) : « je suis nul(le) ».

Il ne s'agit pas de pointer l'erreur d'écriture ni de la stigmatiser – c'est une erreur et non une faute. Il s'agit simplement de s'interroger sur le bien fondé d'abandonner l'apprentissage de la technique d'écriture - comme on en voit poindre la tendance chez certains auteurs - pour ne s'intéresser qu'au sens de l'écrit. Alors qu'on a les moyens d'apprendre à écrire dans des conditions favorables, l'acceptation de :

- n'importe quelle tenue et n'importe quel maniement du crayon - *susceptibles d'occasionner tensions et douleurs, de ne pas permettre de voir ce qu'on écrit, d'altérer l'aspect de l'écriture ;*
 - n'importe quelles proportions - *susceptible d'altérer la lisibilité ;*
 - n'importe quel sens de déroulement de l'écriture - *qui transforme vite les a en o et gêne les enchaînements ;*
- n'est-elle pas une disposition discriminatoire qui risque d'accroître de façon conséquente l'écart entre ceux qui réussissent et les autres ?

III– L'ENTRÉE DANS LA CULTURE ÉCRITE

Il ne s'agit pas de déduire de ce qui précède que l'apprentissage de l'écriture se résume à une question d'ordre technique : ***parallèlement à l'apprentissage technique du geste graphique se prépare l'entrée dans la culture écrite.***

La composante sémantique et la composante graphique de l'écriture sont l'une et l'autre indispensables. Pourtant depuis longtemps déjà le graphisme tend à prendre la place de la préparation à l'écriture. Ni technique d'écriture (puisqu'il ne concerne ni la façon de la produire ni ses caractéristiques d'espace et de forme), ni approche de la culture écrite (puisqu'il s'agit seulement de remplir des fiches de lignes de ...) le graphisme traditionnel risque d'induire des erreurs de compréhension des fonctions et du fonctionnement de l'écrit qu'il faudra ensuite combattre ou de gêner certains apports qu'il faudra ensuite mettre en place.

A) Les fonctions du langage

a) Le langage organise le monde : organiser / désigner

Contrairement à une idée reçue, le langage ne décrit pas le monde existant. Il l'organise en fonction des besoins.

S'il fait froid en hiver je dirai qu'il y a de la glace sur l'étang. Je dirai aussi qu'il y a de la glace sur la flaque d'eau. Qu'advierait-il du monde esquimau s'il n'avait qu'un mot pour dire « glace » ou qu'un mot pour dire « gelé » ? Il faudrait des périphrases ou des descriptions pour savoir si le lac commence à peine à geler, donc qu'il serait dangereux de l'utiliser pour traverser, ou si la glace est tellement prise et épaisse qu'on peut en toute quiétude s'y aventurer avec un véhicule.

Dans certaines langues africaines les noms de couleur sont indissociables de la texture. Ce sera « un bleu velouté » ou « un bleu rugueux » chacun en un seul mot. Si on pense à la description qu'une langue peut faire d'un même objet (couleur et texture ensemble pour les unes, couleur et texture séparément, ou couleur sans texture, ou texture sans couleur pour l'autre) on comprend bien qu'il s'agit d'une question d'organisation et non de description d'une réalité qui, cependant, existe en dehors du langage.

b) Le métalangage parle du langage : nommer / verbaliser

Le langage servant à organiser le monde, il peut aussi s'organiser lui-même. On parle alors de métalangage. Le métalangage va donc nous servir à décrire les caractéristiques graphiques des lettres. Si les mots employés sont arbitraires (pourquoi appeler *chat* un chat plutôt que *gato* ou *cat* ? Pourquoi dire *un pont* plutôt qu'*une bosse* ?) l'organisation, elle, ne l'est pas, elle est motivée : l'écriture des lettres se compose de deux unités minimales l'une qui va de la gauche vers la droite en passant par en bas, l'autre qui va de la gauche vers la droite en passant par en haut. Ces unités donnent corps à des formes de base : la boucle et le pont qui ont-elles-mêmes des dérivées (ex. pour la boucle l'étrécie et le rond).

Lui permettant de **nommer** les formes, le **metalangage** outille donc l'enfant pour décrire les lettres. La préparation à l'écriture l'outille de trois compétences pour les tracer :

- tenir et manier le crayon
- maîtriser la **gestion statique de l'espace graphique**, c'est-à-dire écrire droit, tracer des lettres verticales et proportionnées,
- tracer les lettres dans le bon sens d'un geste fluide, c'est-à-dire maîtriser la **gestion dynamique de l'espace graphique**.

A la jonction de cet ensemble de compétences, l'enfant est muni de tous les automatismes nécessaires à l'acte graphique. Sa maîtrise de la gestion statique de l'espace graphique et du métalangage qui leur est assortie convoque le bon geste au fur et à mesure qu'il voit les formes, puisque le métalangage lui a appris à voir. Il est donc à même d'écrire correctement, techniquement parlant. Il a donc aussi l'esprit libéré de cette tâche de bas niveau (*bas niveau signifiant* : « *qui constitue le fondement technique de l'acte d'écriture* ») pour consacrer sa réflexion au contenu de l'écrit. L'acquisition du principe alphabétique peut se mettre en route (si les **solutions de contournement** pour l'entrée dans l'écrit ne l'ont pas déjà déclenchée).

Contrairement à la désignation par le métalangage, la **verbalisation** ne s'appuie pas sur l'organisation du langage mais sur la description de la trajectoire suivie par le déroulement de la lettre « on monte, on tourne etc. » et ne fait pas appel à des automatismes préalablement mis en place.

La **verbalisation** fait appel à la mémoire lexicale et à la mémoire sémantique, l'une et l'autre lourdes à gérer et rendant impossible la présence simultanée d'un autre contenu dans l'esprit. Elle tend à instaurer dans l'esprit de l'enfant une confusion entre écrire et tracer des lettres, le contenu de l'écrit ne pouvant être dit ou pensé en même temps que le tracé est verbalisé.

Au contraire, la préparation au geste d'écriture met l'enfant en position de faire appel à sa **mémoire procédurale** dès qu'il s'agit d'écrire. Il peut alors profiter pleinement de l'entrée dans la culture écrite qui a été préparée par ailleurs. Au fur et à mesure qu'il écrit, l'enfant peut **prononcer les mots qu'il est en train d'écrire**, tout comme l'aura fait l'enseignant devant lui, au lieu de dire **comment il fait pour l'écrire** comme c'est le cas dans la verbalisation.

Son intérêt s'en trouve renforcé. Sa confiance en soi également car il évolue dans des domaines (techniques, culturels et intellectuels) pour lesquels il a été mis en position de réussir.

c) Conséquence de la fonction première du langage : le prénom, référent unique ; renvoi à l'oral / renvoi à l'objet.

Puisque le langage organise le monde, le signe linguistique, association d'un signifiant (image acoustique du signe) et d'un signifié (sens du signe) étroitement associés comme le recto et le verso d'une même feuille, a vocation de répondre à cette organisation du monde. Sa relation au référent (ce qui est désigné par le signe) est arbitraire, c'est-à-dire qu'il n'y a aucune relation entre le signe et le référent (le mot gâteau en français ne se mange pas plus qu'il ne correspond à gato en espagnol qui, lui, signifie « chat »). Le signe ne représente pas non plus le référent qui, lui-même, n'est pas l'objet en tant que tel mais le concept.

Le mot écrit, quant à lui, renvoie à l'oral. Il ne représente pas l'objet. Il n'a aucune relation avec l'objet. Le mot « éléphant » ne s'écrit pas plus gros que le mot « souris ».

En conséquence on peut doublement dire que *le mot écrit ne représente pas l'objet*.

Contrairement aux noms communs, le nom propre permet de désigner un référent unique. Le prénom de l'enfant le désigne, lui. Et si l'étiquette où il est inscrit a progressivement complété puis remplacé au porte-manteau la photo qui, elle, le représente bel et bien, le petit enfant est en droit de croire que le prénom le représente. Il n'est d'ailleurs pas rare d'entendre dire « c'est écrit moi ».

Ce sentiment que le prénom le représente est renforcé par l'existence d'orthographe multiples pour un même prénom (Mattieu, Matieu, Mathieu, Matthieu, Léopol, Léo-Paul...) - chacun peut donc avoir « le sien » - d'où aussi la difficulté d'instaurer l'idée d'un lien entre l'écriture du nom et sa lecture même si, comme dans chacun des deux prénoms cités en exemple, la prononciation n'est pas ambiguë pour un lecteur expert.

De même, les origines multiples des prénoms permettent mal de faire le rapprochement avec l'oral (Erwan / Edouard, Kévin / Ludivine) et leurs occurrences orthographiques ne sont pas représentatives de l'orthographe du français (Gwenaëlle, Kévin, Enzo...).

L'écriture du prénom n'est donc pas le meilleur moyen de commencer l'entrée dans l'écrit si on souhaite ne pas être obligé ensuite de déconstruire une idée fautive qu'on aura laissée installer (le mot écrit représenterait l'objet) et si on veut bénéficier des occurrences orthographiques pour commencer à installer des repères en lecture et en orthographe.

B) Les fonctions de l'écrit

Prise de conscience de l'acte d'écriture : écriture / dessin

L'enfant découvre les fonctions de l'écrit lorsqu'avec l'adulte il en explicite les usages quotidiens.

Bien que le dessin puisse être évocateur donc se prêter à une lecture, l'enfant fait facilement la différence entre ce qui est dessiné et ce qui est écrit. Ce n'est pas dans ce sens-là que s'oppose ici *écriture* à *dessin* : il ne s'agit pas de la confusion entre un dessin figuratif et l'écriture mais de la confusion entre l'acte d'écrire et l'acte de dessiner.

Pour que l'écrit fasse sens au moment où il est produit, il importe que son oralisation renvoie à l'enfant une image sonore qu'il peut identifier et qui le renvoie à un référent.

Si l'écriture est pour lui un dessin de lettres, ce ne sera pas possible : il dessinera les lettres et, ne saisissant pas l'accès à la valeur sémantique de l'ensemble, il ne percevra pas le fonctionnement de l'écrit. Ne percevant pas son fonctionnement, il aura du mal à saisir la relation de l'écrit à sa fonction, telle cette fillette de GS qui disait qu'apprendre à écrire les o ça sert à bien faire les o, de sorte qu'arrivée en CP lorsqu'on lui demandera d'écrire un o elle saura bien l'écrire, cette finalité se répercutant plus tard au collègue.

C) Entrer dans la culture écrite avant d'écrire

L'écriture implique obligatoirement une composante sémantique. C'est la raison pour laquelle, dès que la technique préparatoire est aboutie, c'est-à-dire dès que tous les automatismes sont montés, l'enfant sera invité à écrire en réfléchissant à ce qu'il écrit. Bien entendu, l'entrée dans la culture écrite ne se résume pas à l'acquisition de l'écriture. Toutefois, ses autres aspects ne seront pas abordés dans le présent article.

a) Solutions de contournement

Selon le *dictionnaire culturel en langue française* dirigé par Alain Rey, la culture est un « ensemble de connaissances qui permettent de développer le sens critique, le goût et le jugement ». Si donc, apprendre à lire et à écrire est nécessaire pour évoluer dans la culture écrite, d'une part ce n'est pas une condition suffisante car il faut aussi aller au-delà pour apporter par ce biais sa réflexion personnelle sur le monde, d'autre part il est possible d'entrer dans la culture écrite avant même d'avoir soi-même acquis les compétences nécessaires pour lire et écrire.

Il s'agit donc de trouver des solutions de contournement pour entrer dans la culture écrite avant d'écrire. C'est ce qui est mis en œuvre dans la dictée à l'adulte, pour laquelle l'enseignant prendra soin, à la relecture, de mettre en évidence la relation avec ce qu'il lit, donc ce que les enfants entendent, et le texte écrit. Le plaisir qu'auront les enfants à reconnaître leur écrit sera une motivation complémentaire pour poursuivre cette découverte du monde de l'écrit.

b) Avant la cursive

Une fois la technique mise en place, l'enfant aura la possibilité d'écrire en capitales. Au fur et à mesure de la progression dans l'apprentissage de l'écriture cursive, l'enfant pourra s'exprimer par écrit en cursives au lieu de le faire en capitales.

Ce thème des débuts dans l'écriture a été développé dans un article sur le site de la circonscription de la Goutte d'Or où il peut être lu en suivant le lien hypertexte : [L'enseignement du geste d'écriture de la maternelle à l'élémentaire : des obstacles, des préconisations.](#)

EN CONCLUSION, ce tour d'horizon a mis en évidence à quel point l'apprentissage structuré du geste d'écriture, à partir de la tenue du crayon jusqu'à la mise en œuvre de la réflexion, est partie prenante dans la prévention précoce de l'illettrisme y compris sous ses aspects les plus éloignés a priori de la notion de culture écrite.

Danièle Dumont, février 2011

Linguiste, formatrice en pédagogie de l'écriture et en rééducation graphique
Le geste d'écriture – Méthode d'apprentissage – Cycle 1 – Cycle 2, Editions Hatier, 2^{ème} édition 2006

Site de Danièle Dumont, nombreuses ressources : <http://danieledumont.monsite-orange.fr/>

Synthèse d'une conférence sur l'enseignement du geste d'écriture : http://wheb.ac-reims.fr/ia51chalons2/IMG/pdf_Synthese_D.DUMONT_Le_geste_d_écriture.pdf in « *L'école maternelle de demain* », stage académique - Formation de formateurs (professeurs IUFM, conseillers pédagogiques, IEN...), Académie de Reims
Nov. 2008.

[Mél : daniele.dumont@orange.fr](mailto:daniele.dumont@orange.fr)

OBSERVATIONS

1) L'écriture en capitales utilise des tracés simples, verticaux, horizontaux, obliques courbes, qui s'enchaînent ou se collent à l'intérieur d'une même lettre ; les lettres n'y sont pas liées entre elles. L'apprentissage de la position de l'index et de la position de la main (dans l'axe de l'avant bras) produit des traits verticaux. Celui du déplacement du bras vers la droite produit des traits horizontaux. La « course aux zigzags » préconisée pour exercer la mobilité des doigts produit des obliques. Les yeux de chats ou les pelotes, qui ont ce même objectif, produisent des courbes. La réalisation des tracés nécessaires à l'écriture en capitales ne nécessite donc aucun autre apprentissage que celui de la tenue et du maniement du crayon. (cf. *Le geste d'écriture, Méthode d'apprentissage – Cycle 1 – Cycle 2*, éditions Hatier, 2^{ème} édition 2006, chapitre 4, pages 42 à 65).

2) Il arrive aussi que la préparation et la correction quotidienne des cahiers avec une mauvaise position de la main provoquent chez l'enseignant des douleurs dans le dos dont ne situe pas précisément l'origine, voire des crampes.

3) Le passage progressif de la compétence acquise à l'objectif visé in fine par l'enseignant se fait grâce à la verbalisation du réinvestissement par l'enseignant : « Te souviens-tu quand tu avais ... ; maintenant tu ... comme quand tu avais ... »

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

Les numéros de pages sans autres précisions renvoient à l'ouvrage : *Le Geste d'écriture – Méthode d'apprentissage – Cycle 1 – Cycle 2* ; Danièle Dumont ; Editions Hatier ; 2^{ème} édition 2006.

Importance de la confiance en ses capacités : pages 6 et 7.

De l'alignement d'objets au contrôle visuel de sa tenue de ligne – La gestion statique de l'espace graphique : pages 66 et suivantes.

Différenciation entre objectif de l'enfant et l'objectif de l'enseignant : page 21.

La tenue et le maniement du crayon : pages 42 et suivantes.

« Yeux de chat » : pages 53 et 54.

Déplacement d'une baguette entre les doigts : pages 56 et 57.

Rectification de la tenue du crayon *Les cahiers d'écriture - CP -1 Apprentissage* ; éditions Hatier, page 4.

L'apprentissage de l'écriture cursive, *Les cahiers d'écriture - Maternelle 2 Les formes de base* ; éditions Hatier.

« *La relation entre discours et pratiques de classe dans l'enseignement de l'écriture en maternelle - L'apport de la linguistique à la réflexion pédagogique* », Mémoire de M1 de linguistique ; Danièle Dumont, Université René-Descartes Paris 5, année universitaire 2005/2006.

« *La place d'un enseignement structuré du geste d'écriture dans l'apprentissage de l'écriture* », mémoire de M2 de linguistique, Danièle Dumont, Université René-Descartes Paris 5, année universitaire 2006/2007.

LEXIQUE

CONTINGENCES SPATIALES DE L'ÉCRITURE : Homogénéité et proportion de la dimension des lettres, de celle des espaces, tenue de ligne, verticalité de l'axe des lettres.

CRAMPE DE L'ÉCRIVAIN : [La crampe de l'écrivain](#) est une dystonie localisée à un membre supérieur ; elle se caractérise par une contracture des muscles des doigts et/ou de la main quand la personne commence à écrire. Une partie du membre supérieur ou le bras entier peut prendre une mauvaise position lors de l'écriture telle qu'une crispation des doigts sur le crayon, l'élévation d'un ou plusieurs doigts, l'écartement du coude, une extension ou flexion du poignet. L'écriture est rendue très difficile voire impossible et les mots sont difficilement lisibles.

ENCODAGE KINESTHÉSIQUE : Mise en mémoire au moyen d'un geste.

GESTION DYNAMIQUE DE L'ESPACE GRAPHIQUE : Processus faisant appel à l'encodage kinesthésique pour mettre en place les automatismes qui serviront à écrire dans le respect du code sous tous ses aspects (sens de déroulement, forme, espace – cf. ci-dessous gestion statique de l'espace graphique - fluidité). La production obtenue est tributaire du geste fait pour l'obtenir, d'où le qualificatif de « dynamique ».

GESTION STATIQUE DE L'ESPACE GRAPHIQUE : Processus mettant en place le contrôle visuel des contingences spatiales de l'écriture (homogénéité et proportion de la dimension des lettres, de celle des espaces, tenue de ligne, verticalité de l'axe des lettres). La production obtenue peut être indépendante du geste fait pour l'obtenir, d'où le qualificatif de « statique ».

MÉMOIRE PROCÉDURALE : Mémoire des habiletés motrices, celle qui enregistre par exemple la pratique du vélo.

UNITÉ MINIMALE : Unité distinctive d'écriture abstraite qui permet de comprendre intellectuellement la formation des lettres et qui se matérialise par une forme de base et ses dérivées (La 1ère unité minimale va de la gauche vers la droite en passant par en bas. Elle se matérialise par une boucle, qui avance en tournant, à laquelle s'associent deux dérivées : l'étrécie qui avance sans tourner et le rond qui tourne sans avancer. La 2ème unité minimale va de la gauche vers la droite en passant par en haut. Elle se matérialise par un pont).