

**L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT : SA RELATION A LA COMMUNICATION.
Perturbation des échanges avec l'entourage et perturbation de l'entrée dans l'écrit.**

(NB ,j'ai actualisé ce document en remplaçant le mot coupe par étrécie et en replaçant le pont à sa place de dérivée du rouleau)

ABSTRACT

On conçoit aisément que la perturbation des échanges avec l'entourage chez le jeune enfant soit liée à une perturbation du langage. La relation entre perturbation des échanges et perturbation de l'entrée dans l'écrit n'est peut-être pas aussi évidente. Le lien entre communication et geste d'écriture apparaît cependant dans la définition de l'écriture telle que je la propose.

La modélisation de l'apprentissage de l'écriture assise sur cette définition pose le développement des compétences kinesthésiques comme l'une des compétences de base à mettre en place pour accéder à l'écriture, donc à la communication écrite.

Ma carrière de rééducatrice en écriture m'a donné l'occasion de voir, à travers le traitement des compétences kinesthésiques, le lien étroit entre la perturbation des échanges avec l'entourage et le refus d'entrer dans le geste d'écriture. J'ai pu ainsi constater que l'entrée dans les prémices de la communication écrite - bien avant que l'écrit soit porteur de sens - avait permis à une enfant de près de 6 ans, non seulement de communiquer avec le groupe classe, mais encore de « mettre en dessin » sa souffrance.

Il semble donc que la fonction communicationnelle de l'acte d'écriture soit à l'œuvre avant même que l'enfant accède à de l'écrit porteur de sens.

Pourtant le discours des enfants révèle des surprises.

LANGAGE ET ÉCRITURE

« Le langage ». Ces mots évoquent inmanquablement l'oralité. Lorsqu'ils s'accompagnent de l'idée d'échange avec l'entourage chez l'enfant, la référence à l'oralité est encore plus nette et pratiquement exclusive.

Pourtant, si on s'interroge sur le procès d'écriture, on rencontre cette définition : « L'écriture est le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer et déposer sur un support des formes codifiées non symboliques dont l'agencement en lettres puis en mots constitutifs de phrases ou isolés permettra au lecteur qui connaît le code de saisir le sens de l'écrit. ¹»

Si le lecteur a accès au sens de l'écrit, c'est bien qu'il y a communication. On peut donc en déduire qu'apprendre à écrire c'est apprendre à communiquer au moyen d'un geste scripteur.

Comme tout apprentissage, l'apprentissage de l'écriture est susceptible d'être soumis à des aléas qui échappent ou non à l'enseignant. Ces aléas peuvent être d'ordre relationnel.

L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE SELON MA MÉTHODE

La définition de l'apprentissage de l'écriture que je propose va de pair avec une modélisation qui met en évidence les quatre types de compétences de base nécessaires à l'accès à l'écriture manuscrite :

- Latéralisation.
- Développement des compétences motrices.
- Développement des compétences visuo-spatiales et auditives.
- Développement des compétences kinesthésiques.

Cf. tableau de modélisation page suivante.

MODÉLISATION DE L'APPRENTISSAGE DE L'ECRITURE			
MISE EN PLACE DES COMPÉTENCES DE BASE	OBJECTIF	COMPÉTENCES A ACQUÉRIR	FINALITÉ
Latéralisation. ⇒	Repérage par rapport au schéma corporel. ⇒ Repérage dans l'espace.	Usage de la main appropriée. Sens de l'écriture.	Obtention d'une écriture cursive fluide, claire, lisible, bien disposée dans la page et dans le lignage, autorisant directement l'accès à la fonction sémantique de l'écriture.
Développement des compétences motrices. ⇒	Mobilité adéquate des organes scripteurs. ⇒	Tenue correcte du crayon. Posture adaptée. Déplacement adapté des organes scripteurs.	
Développement des compétences visuo-spatiales et auditives. ⇒	Gestion statique de l'espace graphique. ⇒	Organisation de l'espace graphique ¹ .	
Développement des compétences kinesthésiques. ⇒	Gestion dynamique de l'espace graphique. ⇒	Production des formes de base de l'écriture et de leur dérivées au moyen de gestes adaptés ²	
<p>¹ <i>Horizontalité de la ligne, régularité des dimensions, verticalité régulière de l'axe des lettres, régularité et proportion des espaces inter-lettres, des espaces inter-mots, et des espaces interlignes.</i></p> <p>² <i>Deux formes de base : la boucle et le rouleau. Deux formes dérivées de la boucle : l'étrécie et le rond. Deux formes dérivées du rouleau : le pont et le jambage</i></p>			

S'il est vrai que l'organisation de l'espace graphique laisse une marge de liberté au futur scripteur en lui offrant quelques possibilités de variations (plus ou moins espacé, plus ou moins grand...), c'est surtout dans la production des formes que l'enfant va avoir le sentiment de s'exprimer et de communiquer.

Dans la méthode d'enseignement que j'ai conçue, le développement des compétences kinesthésiques est à la base de la production des formes. (Dernière ligne du tableau de la modélisation ci-dessus). C'est lui qui, par des jeux en assure le point d'attaque et le sens de rotation : jeu de croquet ou mimes suivant des consignes précises qui obligent l'enfant à partir d'en bas et à se diriger de gauche à droite². C'est lui qui en assure aussi la fluidité, toujours par

des jeux - jeux de foulards, jeux de rubans - canalisant l'expression corporelle de l'enfant dans le sens prévu par l'écriture sans pour autant la brider².

Ce développement des compétences kinesthésiques donne tout d'abord accès à la production de boucles. La boucle – *qui tourne et qui produit les lettres bouclées e, l etc.*³. – et ses dérivées l'étrécie – *qui avance sans tourner qui produit les lettres u, i, t etc*⁴. - et le rond – *qui tourne sans avancer et produit les lettres c, o, a, d etc*⁵. - sont les formes les plus présentes dans l'écriture. Elles forment 71 % des lettres de l'alphabet contre 15,38 % pour le pont, 1^{ère} dérivée de deuxième unité⁶, qui se dirigeant vers la droite en haut du premier interligne, ne peut exister dans l'écriture sans la présence à ses côtés d'une boucle (sous forme d'une attaque de grande boucle, lettres r) ou d'une dérivée de la boucle (à savoir une étrécie : le dernier pont de n, m, r, h, p, se recode en étrécie pour terminer la lettre).

L'accès à la production de boucles est donc le point de départ fondamental de l'acte d'écriture.

LE CAS D'ANNIE

Annie, 5.8 ans, m'est adressée en rééducation graphique par les services d'aide sociale à l'enfance. Nous sommes le 7 janvier. Annie entre au CP à la rentrée de septembre.

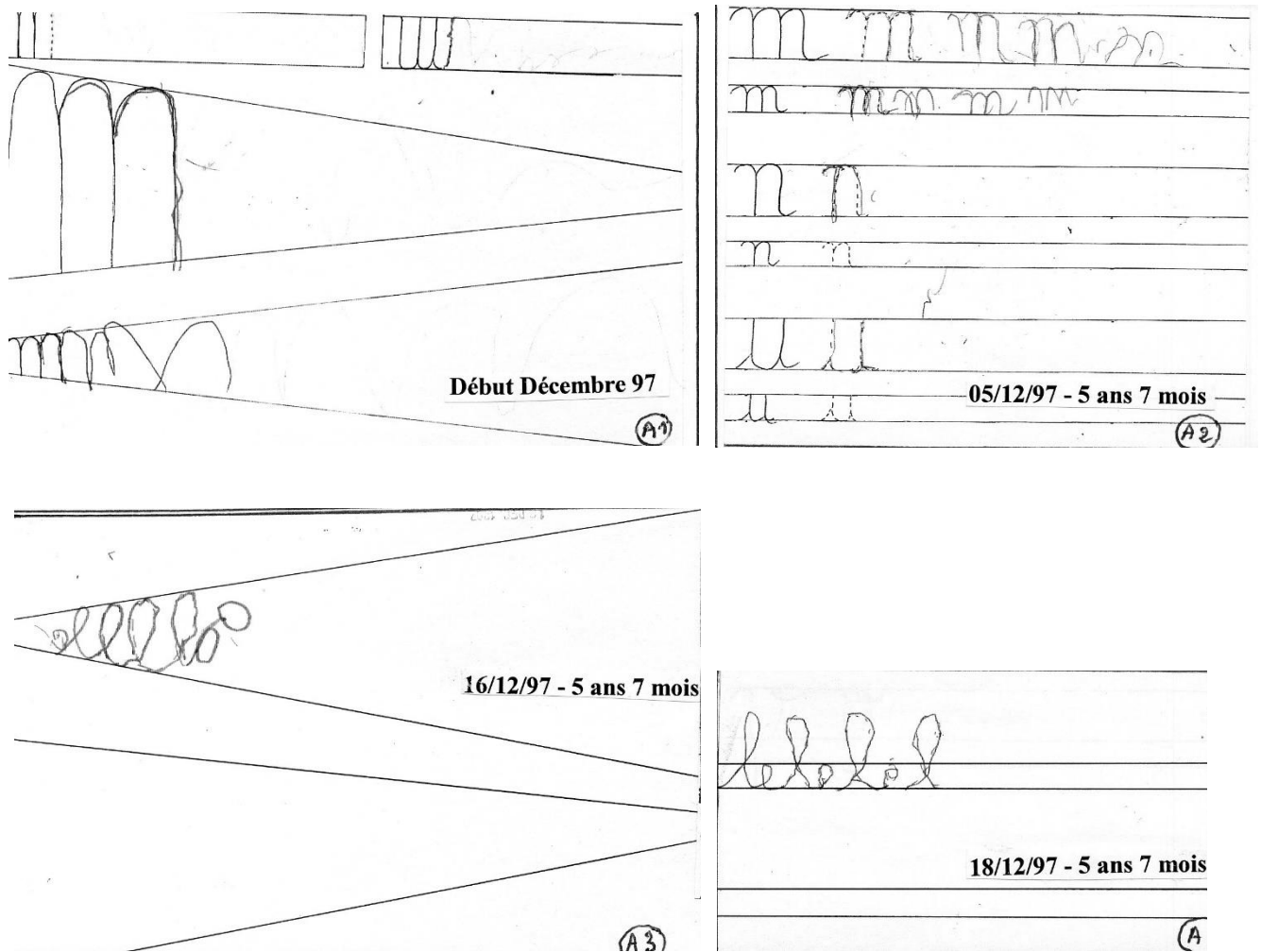
Suite à de mauvais traitements, Annie est placée dans une famille d'accueil avec ses deux frères, un frère jumeau et un plus âgé. Bien que bavarde dans sa famille d'accueil et s'exprimant volontiers à mon cabinet, Annie s'est installée à l'école dans un mutisme complet, aussi bien vis-à-vis de ses camarades de classe que vis-à-vis de l'équipe pédagogique.

Je reçois Annie à une semaine d'intervalle pour les deux premières séances puis toutes les trois semaines.

Productions graphiques d'Annie et premières activités de rééducation

Sur son cahier d'école avant notre première rencontre, très peu de productions. Aucune ligne n'est jamais finie, plusieurs ne sont pas entamées, comme le montrent les quatre dernières pages du cahier. Annie va rarement au-delà de repasser sur les pointillés. Il arrive même qu'elle ne le fasse pas.

Illustrations page suivante.



Visiblement le traitement des contingences spatiales de l'écriture - ce que j'appelle la gestion statique de l'espace graphique et qui concerne la dimension des lettres, leurs espacements etc. (cf. observation 1 page 2 du tableau page 3) - ne pose pas de gros problème. Il s'agit donc surtout de mettre en place les compétences kinesthésiques qui régissent la gestion dynamique de l'espace graphique.

Les premiers travaux demandés à Annie sont donc des jeux de foulards et de rubans qui laissent une trace éphémère dans l'espace. Au bout d'une semaine, ces jeux de foulards et de rubans sont complétés par les mêmes mouvements laissant une trace sur une piste graphique verticale située à hauteur de l'enfant.

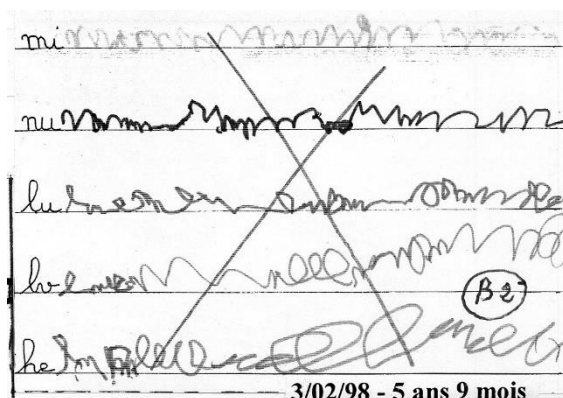
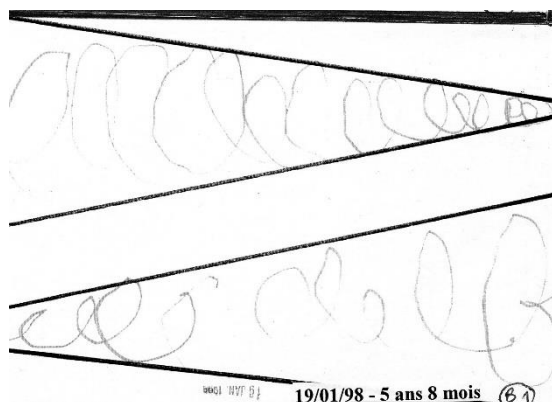
Il s'agit de laisser des traces de couleur sur une feuille de deux mètres de long, fixée au mur à hauteur de l'enfant, en changeant de couleur à chaque passage et en changeant de feuille chaque jour afin que je puisse évaluer l'évolution. Formées par le même mouvement que celui des jeux de foulards et de rubans ces traces représentent des boucles enchaînées les unes aux autres dans un geste continu.

Les premières traces sur piste verticale demandent à Annie beaucoup d'efforts. Elle refuse de les faire seule, il faut lui tenir la main. La consigne est donc de lui tenir la main les premiers jours jusqu'à ce qu'elle accepte de réaliser seule ce travail.

Premiers résultats

Quelques jours plus tard, la maman d'accueil me téléphone : Annie ne veut plus qu'on lui tienne la main. Cette partie-là de la rééducation est donc un succès, Annie continuera seule ses boucles sur piste graphique jusqu'à la séance suivante, c'est-à-dire un peu plus de quinze jours plus tard.

A cette séance-là (3^{ème} séance – le 4 février soit moins d'un mois après le début de la rééducation) je constate un net progrès des productions graphiques. Elles sont certes loin d'être parfaites, leur qualité laisse grandement à désirer, mais elles ont le mérite d'exister.



Par ailleurs, depuis qu'elle accepte les activités de préparation à l'écriture, Annie parle enfin en classe : elle parle à la maîtresse, elle parle à ses camarades, "c'est même une vraie pipelette confie la maîtresse, il est difficile de l'arrêter". Alors qu'elle ne participait pas aux jeux de la classe et qu'elle restait dans son coin à la récréation, Annie partage désormais les jeux des autres.

La boucle étant la forme première de l'écriture, c'est-à-dire celle qui pose le point de départ de toutes les autres, sa réalisation constitue une mise en route de l'entrée dans l'écrit, donc dans la communication écrite. Il me semble donc qu'on est autorisé à penser que l'acceptation d'entrer dans le principe de la communication écrite a pu susciter chez Annie une acceptation de la communication orale jusqu'alors refusée.

Expression par le dessin

Pendant que j'explique à la maman les nouvelles consignes, Annie découvre un tableau Véléda dans mon bureau ainsi que deux stylos, un vert et un noir. Elle dessine. À la fin de la discussion nous découvrons le dessin. La maman d'accueil est stupéfaite : c'est la première fois qu'Annie dépasse le stade du bonhomme têtard.

Annie a dessiné une fillette aux cheveux longs, aux bras largement écartés et dont la robe est bi-colore : noire à gauche, verte à droite. La bouche est fortement noircie.



Il n'est pas de ma compétence d'interpréter le dessin. Néanmoins, le choix de la disposition des couleurs est éloquent.

Sans entrer plus avant dans le détail de l'interprétation du dessin qui n'entre ni dans mes compétences ni dans mon propos, il me semble être autorisée à dire que, par la bouche barrée de noir, ce dessin montre le poids de l'interdiction de parler qui bloquait Annie non seulement dans sa relation au groupe classe mais aussi dans l'entrée dans le langage écrit dès son premier stade, celui de la trace d'un mouvement destiné à terme à communiquer.

En lui donnant accès au geste formateur de l'écriture, la rééducation graphique lui a donné la possibilité de s'exprimer, mais également celle de pointer par ce dessin l'origine de son refus de communiquer tant à l'écrit qu'à l'oral, à savoir l'interdiction qui lui était tacitement faite de parler de son vécu.

Le cas d'Annie montre donc un lien étroit entre préparation à l'acte d'écriture et réalisation de l'acte de communiquer.

Ce lien existant, en tout cas chez Annie, qu'en est-il de la compréhension de la fonction communicationnelle de l'écrit chez l'enfant tout venant de grande section maternelle ?

LA PERCEPTION DE LA FONCTION COMMUNICATIONNELLE DE L'ECRIT CHEZ DES ENFANTS DE GRANDE SECTION MATERNELLE.

L'école met l'accent sur le langage et plonge en abondance l'enfant dans la culture de l'écrit. On peut donc s'attendre à ce que, après trois années ou quatre passées à entendre et voir la maîtresse lire des histoires, feuilleter et observer soi-même des livres, compulsuer des cahiers, les remplir d'activités graphiques, l'enfant de grande section maternelle ait pris conscience de la fonction communicationnelle de l'écrit.

Or l'interview, dans le cadre de mon travail universitaire, d'enfants de grande section maternelle formés de façon plus ou moins traditionnelle m'a réservé des surprises :

Marion 5 ans 9 mois

Qu'est-ce que tu fais à l'école ?

On travaille on fait de l'écriture

Qu'est-ce que c'est l'écriture ?

C'est des choses qu'on fait en attaché pour aller au CP

Ça sert à quoi ?

Ça sert pour écrire en attaché

Et ça sert à quoi d'écrire en attaché ?

Pour bien travailler

Oui, mais alors ça sert à quoi de bien écrire ?

Ben pourquoi que si tu travailles mal eh bien tu iras pas au CP

Et quand on est au CP ça sert à quoi de bien écrire ?

Ça sert pour aller au collègue

Jonathan 5 ans 6 mois

A quoi ça sert d'écrire ?

Ecrire ça sert pour avoir l'alphabet

Oui, mais à quoi ça sert l'alphabet ?

L'alphabet c'est pour écrire son prénom et tous les autres noms

Et à quoi ça sert ?

Ça sert pour en CM2 faudra bien écrire faut bien écrire une lettre moi je fais de l'alphabet chez moi

Chloé 5 ans 10 mois

Qu'est ce que tu fais dans ton cahier ?

Des l des o

Et ça sert à quoi de faire des o

Pour savoir écrire

Et ça sert à quoi de savoir écrire ?

Pour être grand

Mais ça sert à quoi ? Qu'est-ce qu'on fait quand on écrit ?

On écrit avec un crayon de bois

Lucile 5 ans 2 mois

Qu'est-ce que tu fais à l'école ?

J'apprends à faire les c et puis à faire les o les a et les ... je sais plus comment c'était déjà.

Et ça sert à quoi ?

A apprendre à écrire

Et à écrire quoi ?

A écrire des o

Oui, et ça sert à quoi de savoir écrire des o ?

Après je fais des c après des d après des a après des c, a, o

Et ça sert à quoi ?

A apprendre à écrire

Et qu'est-ce qu'on fait quand on sait écrire ?

Et ben après quand on est plus grand eh ben on va au collège et puis ils nous dit qu'il faut écrire les o

Et on écrit pour quoi faire ?

Pour faire voir à les papas et mamans

Seul Romuald montre dans son discours qu'il a compris que l'écriture sert à « dire quelque chose » :

Romuald 5 ans 8 mois

Qu'est-ce que tu fais à l'école ?

Je joue et puis je travaille

Et qu'est-ce que tu fais comme travail ?

Je fais de l'écriture

Et qu'est-ce que tu fais comme écriture ?

J'écris un truc puis faut le faire deux fois et puis aussi il y a " le" y a " c" " a" on apprend puis "d"

Et ça sert à quoi ?

A écrire

Mais ça sert à quoi quand on écrit ?

Ça sert à savoir écrire comme ça quand il faudra écrire plus tard et bien on saura écrire

Et qu'est-ce qu'on aura besoin d'écrire plus tard

Et bien des arbres des livraisons

Ecrire des arbres qu'est-ce que ça veut dire ?

Ça veut dire qu'il faut en couper

Et des livraisons c'est quoi ?

Ça veut dire qu'on livre du bois scié

Et alors quel rapport avec l'écriture ?

Le rapport c'est qu'on devra marquer comme ça on saura c'est quand qu'on devra couper du bois ou livrer et aussi ça sert à noter ce qu'il faut faire pour faire de la pâtisserie ... et aussi ça sert qu'on voit qu'il y a quelque chose sur les feuilles et les cahiers.

Il n'est pas sûr, cependant, que Romuald ait bien compris qu'au-delà de noter pour soi des informations qu'on souhaite conserver, l'écriture sert aussi à communiquer.

CONCLUSION

A partir du rapprochement de ces expériences (rééducation et interview) on peut donc s'interroger sur le lien qui existe entre :


- d'une part la perception intuitive et inconsciente de la fonction communicationnelle de l'écriture par les enfants de maternelle et le lien qu'entretiennent chez eux la communication « écrite » et la communication orale
- et, d'autre part, ce que l'enfant perçoit consciemment des possibilités offertes par l'écriture.

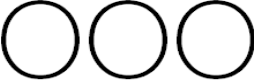
NOTES



¹ DUMONT, Danièle, *Le geste d'écriture – Méthode d'apprentissage – Cycle 1 – Cycle 2 Paris, Hatier, 2^{ème} édition 2006*, chapitre 2 Qu'est-ce que l'écriture – Modélisation de son apprentissage, page 13

² – Op Cit ; Chapitre 7, La gestion dynamique de l'espace graphique : création des formes et accès à l'écrit pages 94 et suivantes.

3  la boucle, forme de base de 1^{ère} unité de mouvement

4  l'étrécie, 1^{ère} dérivée de 1^{ère} unité de mouvement

5  le rond, 2^{ème} dérivée de 1^{ère} unité de mouvement

6 le rouleau , forme de base de 2^{ème} unité de mouvement , le pont  1^{ère} dérivée de 2^{ème} unité de mouvement

BIBLIOGRAPHIE

Ma méthode d'enseignement de l'écriture dont il est question ici constitue une création originale. À ma connaissance, aucun autre auteur n'a traité de l'apprentissage de l'écriture en termes de modélisation. Il semble que des rapprochements soient susceptibles d'être faits avec les travaux d'Emilia FERREIRO et la démarche PROG de Mireille BRIGAUDIOT.

Seule une lecture attentive de ces travaux permettrait de voir exactement sur quels points porteraient ces rapprochements et quel serait leur impact.

Mon travail n'étant à aucun niveau inspiré de ces auteurs, j'ai choisi ne de pas les citer en bibliographie.

DUMONT, Danièle, Le geste d'écriture - Méthode d'apprentissage - Cycle I – Cycle II, Paris, Éd. Hatier Collection Hatier pédagogie – 1^{ère} édition 2000, 146 pages, 2^{ème} édition Août 2006, 176 pages.

Les cahiers d'écriture maternelle, Editions HATIER, 2003

Cahier 1 - Latéralité et tenue de crayon - Gestion de l'espace graphique (PS/MS)

Cahier 2 - Les formes de base (MS/GS) Cahier 3 - L'écriture courante (GS)

Les cahiers d'écriture CP/CE1 Editions HATIER, 2002

Cahier 1 – Apprentissage – CP Cahier 2 – Perfectionnement – CP

Cahier 3 – Les majuscules – CP/CE1

Comptines pour apprendre à écrire, CDDP de Laon, 2003, CD audio + livret, page 16.

Enseigner l'écriture aux cycles 1 et 2, La classe maternelle Spécial Noël n°153 novembre 2006, pages 18 à 22.

ARTICLES A CONSULTER EN LIGNE

- *Différenciation entre dessin, graphisme et écriture : intérêt et mise en application.*
<http://www.bienlire.education.fr/02-atelier/fiche.asp?theme=1130&id=1277>
- *Apprendre à écrire, c'est aussi apprendre à s'exprimer et apprendre à lire.*
<http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/aTFL.asp>
- *Réflexion sur la prévention de l'illettrisme à l'éclairage de l'étymologie.*
<http://www.bienlire.education.fr/04-media/a-reflexion.asp>
- *Développer les compétences phonologiques au cycle 2 : Témoignage de l'effet de manipulations non sémantiques sur l'apprentissage de la lecture.*
<http://www.bienlire.education.fr/02-atelier/fiche.asp?theme=1131&id=1107> (=bas de page : : *Une spécialiste de l'écriture va dans le même sens : lire son témoignage*).
- *Écriture alphabétique d'un mot nouveau en empruntant des fragments de mots au répertoire de la classe.* <http://www.bienlire.education.fr/05-echanges/>
- *Énoncer ou pas l'objectif. Risques de surcharges cognitives*
<http://lamaisondesenseignants.com/index.php?action=afficher&rub=31&id=681>
- *Écriture manuscrite et lutte contre l'illettrisme.*
<http://lamaisondesenseignants.com/index.php?action=afficher&rub=31&id=434>

- *Imposer ce qu'on voudra ensuite interdire, une pratique inconsciente mais fréquente.*
http://lamaisondesenseignants.com/forum.php?action=afficher&forum_id=27&art_id=342
- *Echange au sujet de l'écriture porteuse de sens :*
<http://gommegribouillages.free.fr/Lilli/ecritureGS.pdf> puis
<http://gommegribouillages.free.fr/forum/viewtopic.php?t=105>