

Université René Descartes - Paris 5
Faculté des sciences humaines et sociales - Sorbonne
Département de Linguistique Générale et Appliquée
Mention Sciences du langage

**LA RELATION ENTRE DISCOURS ET
PRATIQUES DE CLASSE DANS
L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRITURE EN
MATERNELLE**

L'apport de la linguistique à la réflexion pédagogique.

Mémoire de Master 1

Sous la direction de Monsieur Denis COSTAOUEC, Maître de conférence.

Jury : Monsieur Alain BENTOLILA, Professeur de linguistique.

Danièle DUMONT

Année universitaire 2005/2006

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier Monsieur Denis Costaouec et Monsieur Alain Bentolila pour leur écoute et pour leur enseignement.

Je remercie également tous les enseignants dont les questions ont nourri ma réflexion et tout particulièrement Luce pour notre échange autour de son mémoire ainsi que les Inspecteurs de l'Éducation nationale et leurs collaborateurs sans qui le développement de mon action n'aurait pas été possible.

Merci aussi à Claudine, Yasmine, Eric et à tous ceux qui ont testé ma méthode et les cahiers.

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 collège

Marion 5 ans 9 mois

A quoi ça sert d'écrire ?

Ecrire ça sert pour avoir l'alphabet

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

Et on écrit pour quoi faire ?

Pour faire voir à les papas et mamans

Chloé 5 ans 10 mois

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

Jonathan 5 ans 6 mois

Qu'est-ce que tu écris à l'école ?

Avec l'autre maîtresse c'était des lettres mais maintenant c'est de l'écriture pour écrire quelque chose mais on sait pas encore lire

Alexis 5 ans 10 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

Lucile 5 ans 2 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.

Romuald 5 ans 8 mois

Qu'est-ce que c'est pour toi écrire ?

Ecrire c'est un pouvoir

Qu'est-ce que tu fais quand tu écris ?

D'abord je réfléchis

Yacine 8 ans 5 mois

SOMMAIRE

pages

1 – Introduction

- 1 -Les constats des Institutions officielles 1 et 2
- 2 -Mon implication professionnelle 2 à 4
- 3 -La problématique 5

2 - Méthodologie

- 1 -Le procès d'écriture 6 et 7
- 2 -La rééducation d'écriture 7
- 3 -Le discours des enseignants eux-mêmes 7 à 9
- 4 -Les publications à la disposition des enseignants 10 à 12
- 5 -Les pratiques des enseignants vues à travers des mémoires professionnels 13
- 6 -Propositions pour tenter de réconcilier pratiques et discours 14

3 – Le procès d'écriture

- 1 - Le procès d'écriture 15 à 18
- 2 - Le procès d'écriture dans les Instructions de l'Education nationale 19 et 30
- 3 – En marge du procès d'écriture 21 et 22
- 4 – L'acteur du procès d'écriture 22 à 24
- 5 – Synthèse 24 et 25
- 6 – Conclusion 25

4 – La rééducation de l'écriture

- 1 -Dysgraphies non pathologiques d'enfant 26 à 28
- 2 – Crampes de l'écrivain 29 à 31
- 3 – Dysgraphie après accident cérébral 31 et 32
- 4 – Synthèse et conclusion 33

5 – Le discours des enseignants

- 1 -L'enquête 34 à 38
- 2 – Analyse des réponses 39 à 41
- 3 - Synthèse 42 à 44
- 4 - Conclusion 44

6– Les publications à la disposition des enseignants	
1 - La bibliographie	45 à 53
2 – Analyse d’ouvrages destinés aux enseignants	53 à 60
3 - Conclusion	60
7 – Les mémoires	
1 - Symbole et système alphabétique	61 et 63
2 - Ecriture, trajectoire et graphisme	64 et 65
3 - Conclusion	66
8 - Propositions - La théorie	
1 - Point de départ du questionnement	67 à 69
2 - Tentative de réponse	69 à 75
3 - Conclusion	75
9 - Propositions - La pratique	
1 - L’écran des habitudes	76 à 83
2 - L’adhésion à la modélisation de l’écriture	83 et 84
3 - Conclusion	85
10 - Conclusion	86 à 88
Bibliographie	89 à 91

Annexe

Extrait du catalogue des bibliothèques de
l’Université René-Descartes-Paris 5

1 - INTRODUCTION

1-1 . Les constats des Institutions officielles

Il n'échappe à personne que l'écriture manuscrite, procès fondamental dans nos sociétés modernes, demande un apprentissage structuré. Sa réussite est l'un des objectifs essentiels de l'école primaire. On pourrait donc penser qu'après plus d'un siècle d'enseignement obligatoire en France des solutions ont été trouvées pour que chacun sache écrire correctement, d'autant plus que depuis quelques décennies l'apprentissage de l'écriture fait partie des programmes de l'école maternelle.

Pourtant le constat des difficultés est récurrent :

- En 1988, l'Université d'été du Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports avait pour thème "*L'écriture et les premiers contacts avec l'écrit*". Dans son discours d'ouverture, le Ministre d'Etat d'alors, Lionel Jospin, y relevait que "*l'illettrisme touche encore près de 10 % de la population française*".

- Quinze ans plus tard, au cours du colloque international organisé à Lyon en novembre 2003 par l'Agence Internationale de Lutte contre l'Illettrisme, Luc Ferry, alors ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, constatait une régression des compétences en lecture et écriture par rapport aux années 20.

- Entre temps, en juin 1999, le n° 24 du Bulletin Officiel de l'Éducation nationale publiait un texte dans lequel Madame Ségolène ROYAL, ministre déléguée, chargée de l'enseignement scolaire, notait : "*Force est de*

constater que les enseignants de l'école primaire ne disposent plus, aujourd'hui, des savoir-faire et des instruments qui leur permettraient d'enseigner à leurs élèves une écriture lisible, harmonieuse, rapide à tracer, bien adaptée aux instruments et aux supports contemporains, et susceptible de se personnaliser".

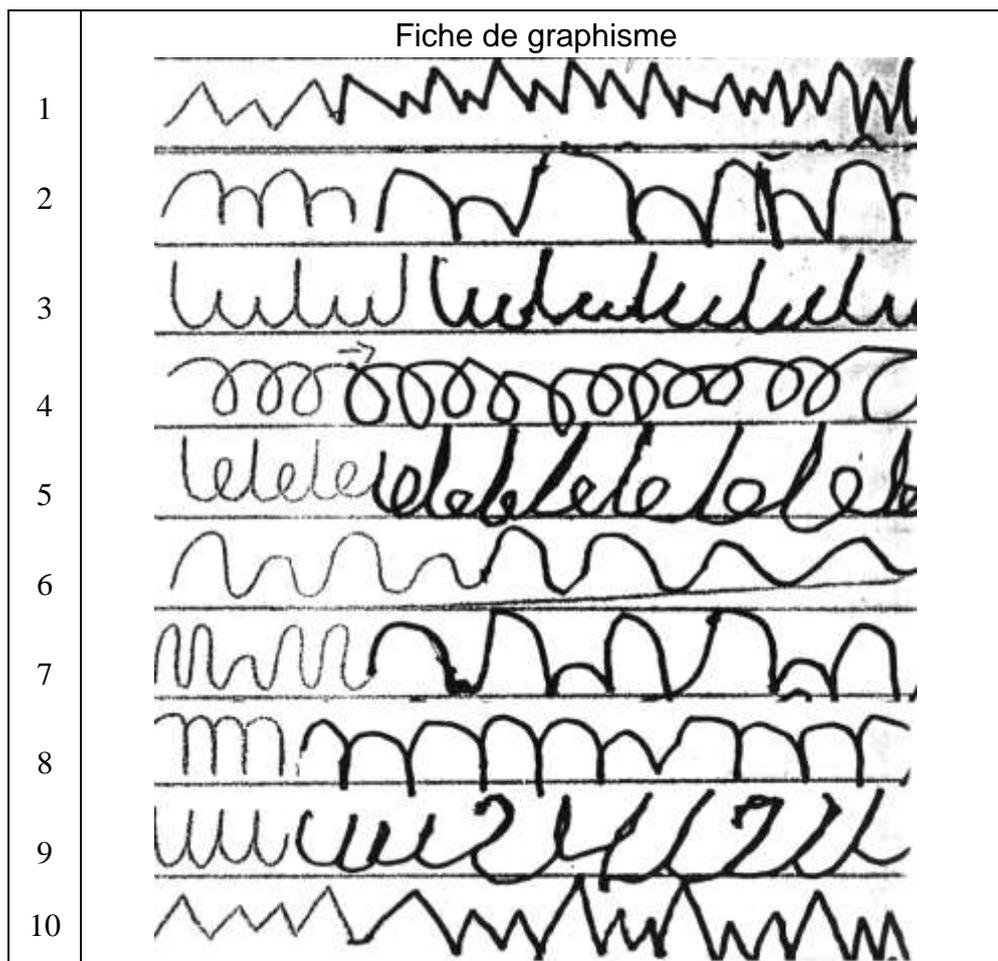
Il existe donc autour des compétences en écriture un problème susceptible de porter à s'interroger sur la façon dont ce procès est compris lors de l'enseignement de l'écriture manuscrite en maternelle.

1-2 . Mon implication professionnelle

Mon activité de rééducatrice en écriture m'a conduite à observer pendant près de vingt ans les cahiers d'école maternelle des enfants qui m'ont consultée pour tenter de remédier à leur mauvaise écriture, quel que soit leur niveau d'études au moment de la consultation.

Cette observation met en évidence un double dénominateur commun :

- tous les cahiers présentés comme préparant à l'écriture s'intitulent *cahier de graphisme*,
- tous comportent des *fiches de graphisme* composées de des lignes de traits verticaux, horizontaux, obliques, de boucles à l'endroit, à l'envers, de ponts de hauteurs différentes etc. dont très peu correspondent à des composantes de l'écriture et dont bon nombre sont contraires aux exigences mêmes de l'écriture. Cf. la fiche ci-après et le commentaire que j'en ai fait dans la dernière édition de mon livre *Le geste d'écriture – méthode d'apprentissage – Cycle 1 – Cycle 2*, 2006, Paris, Editions Hatier, collection Hatier pédagogie, 176 pages.



1. Zigzags incitant à déplacer le bras de haut en bas au lieu de bouger les doigts et à faire des lettres de dimension inégale car ils sont visiblement conçus comme des formes à reproduire exactement.
2. Ponts de hauteurs différentes incitant à avoir une écriture de dimension inégale et à arrêter m, n, p, h droit sur la ligne (voir obs. 8).
3. Attaque d'en haut et finale en haut, ce qui est contraire à l'attaque et à la finale des mots de notre écriture calligraphique latine.
4. Boucles à l'envers qui n'existent que dans le z et qui incitent à tracer les o, a, d, q, g à l'envers.
5. Même anomalie d'attaque que 3.
6. et 7 Vagues n'existant pas dans l'écriture et incitant à un tracé mou.
8. Suites de ponts adossés conduisant à faire des cassures à la fin des m, n, p et h pour enchaîner sur la lettre suivante ou à s'arrêter dans les m et n s'il s'agit de cannes et non de ponts.
9. Mêmes anomalies que 3 + ligne d'éléments semblables à des hampes bâtonnées ce qui est contraire à notre écriture cursive romaine car elle ne présente jamais plus de deux lettres à hampes bâtonnées (t et d) consécutives.
10. Mêmes problèmes que 1.

En 1995, après 10 ans de pratique de la rééducation d'écriture auprès d'enfants qui m'étaient de plus en plus adressés par le corps enseignant, et m'étant penchée plus avant sur la question en structurant une méthode d'enseignement de l'écriture, j'ai proposé mes services en enseignement de la méthodologie des apprentissages aux instances locales de l'Education nationale, en l'occurrence l'apprentissage de l'écriture.

Cinq ans plus tard je publiais *Le geste d'écriture – Méthode d'apprentissage – Cycle 1 – Cycle 2* aux éditions Hatier, collection Hatier pédagogie. J'ai été dès lors appelée à faire des conférences pédagogiques dans d'autres académies, soit pour des circonscriptions de l'Éducation nationale, soit pour des IUFM, soit pour l'AGIEM (Association des Institutrices et instituteurs d'École Maternelle qui compte environ 4000 membres). Outre la formation des enseignants des quatre classes de l'école maternelle, mon action s'inscrit aussi dans le cadre de la prévention de l'illettrisme au CP, notamment pour l'académie de Paris.

Trois ans après la première parution du livre, la publication de cahiers pour les enfants de maternelle m'a été l'occasion de publier le tableau de modélisation de l'apprentissage de l'écriture, modélisation sur laquelle se fonde ma méthode. Ce tableau, pas encore publié sous cette forme à ce moment-là, fut également introduit dans le livre à l'occasion de sa deuxième réimpression en 2004.

Arrivée à ce stade de développement de ma méthode et voyant qu'il restait à parcourir un chemin que mes moyens de l'époque ne me permettaient pas de couvrir, j'ai repris le chemin de l'Université pour étudier la linguistique dont les apports me semblaient indispensables à un approfondissement du lien intrinsèque entre geste graphique et écrit porteur de sens et en tirer des conclusions pédagogiques pratiques.

1-3 . La problématique

En préambule de ce que je venais y chercher, j'ai découvert dans cette année d'études que l'apport de la réflexion pédagogique que j'ai menée jusqu'ici relevait clairement des sciences du langage plus encore que des sciences de l'éducation.

Le présent travail concerne un retour au stade initial de la réflexion qui m'a conduite à être intervenante extérieure auprès de diverses circonscriptions de l'Éducation nationale, à savoir l'interrogation sur la compréhension de la préparation à l'écriture par des enseignants d'école maternelle et ce qui en découle dans leurs pratiques traditionnelles mais aussi dans la mise en application des propositions pédagogiques que je leur apporte.

Mon mémoire portera donc sur l'apport de la linguistique à la réflexion pédagogique sur l'écriture. Je l'intitulerai : *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.*

2 - MÉTHODOLOGIE

2-1 . Le procès d'écriture

Etudier la relation entre discours et pratiques de classe dans l'enseignement de l'écriture en maternelle implique tout d'abord de cerner ce que recouvre le procès d'écriture. L'écriture est un fait culturel. J'ai donc commencé par interroger sur ce point des cultures ayant des systèmes graphiques différents. Je me suis rapprochée de personnes compétentes en ce qui concerne l'écriture arabe et l'écriture chinoise :

- un professeur de sociologie à l'Université d'Alger, possédant comme langues maternelles le français et l'arabe algérien et ayant fait des études bilingues en arabe littéral et en français,
- un étudiant de linguistique de double nationalité, canadienne et chinoise, ayant l'anglais et le mandarin comme langues maternelles
- et une employée du service de l'éducation de l'ambassade de Chine pour des points de précision sur le mandarin.

Je leur ai posé la question : " *Si je vous dis « écrire », qu'est-ce que vous évoque ce concept dans votre langue ?* " en précisant que la question n'est pas "*comment traduire « écrire » ?* " mais "*que recouvre ce procès en arabe ou en chinois ?* " et en leur demandant d'explicitier afin de tenter de percevoir la spécificité de ce procès dans chacune des langues interrogées.

J'ai ensuite réinterrogé les locuteurs sur les expériences concernées par ce procès dans au moins une des deux autres langues. Nous avons travaillé également sur une traduction en français de chaque concept évoqué dans toutes les acceptions proposées par la culture concernée.

J'ai procédé moi-même à une réflexion sur l'écriture en usage en France.

J'ai consigné les réponses dans un tableau dans lequel je n'ai conservé que les valeurs qui concernent l'écriture de texte et j'ai tenté d'en tirer des conclusions susceptibles d'éclairer mon propos.

J'ai ensuite confronté ces conclusions aux Instructions ministérielles qui fixent les programmes de l'Education nationale et régissent leur mise en place. J'ai consulté pour cela les programmes d'enseignement de l'école primaire du 25 janvier 2002 publiés au Journal officiel du 10 février 2002 et les Documents nationaux d'accompagnement des programmes d' avril 2006.

2-2 . La rééducation d'écriture

La rééducation de l'écriture ayant été le point de départ de ma réflexion, je me suis interrogée sur ce que le questionnement sur le procès d'écriture apporte dans ce domaine et sur les conclusions à en tirer en ce qui concerne les pratiques de classe maternelle. J'ai pris pour cela trois types d'exemples extraits de ma pratique professionnelle : celui des dysgraphies non pathologiques d'enfants, celui des crampes de l'écrivain et celui des difficultés d'écritures consécutives à un accident cérébral.

2-3 . Le discours des enseignants eux-mêmes

La question étant d'examiner le lien entre discours et pratiques de classe, j'ai interrogé directement des enseignants d'école maternelle sur la façon dont ils conçoivent le procès d'écriture et plus particulièrement l'écriture en maternelle et ce qu'ils disent de leurs pratiques.

J'ai voulu pour cela un questionnaire aussi peu directif que possible et j'ai choisi un mode de transmission offrant la souplesse de l'échange oral tout en excluant le plus possible les risques d'influence que fait courir la spontanéité des échanges verbaux.

J'ai donc posé la question via Internet. Je l'ai conduite en deux temps : 1^{er} temps, le discours de l'enseignant sur le procès. 2^{ème} temps (à réception de la 1^{ère} réponse), son discours sur ses pratiques de classe. A savoir :

1 - a Quelle est votre définition de l'écriture ? Autrement dit : selon vous, qu'est-ce que l'écriture?

1 - b Selon vous, qu'est-ce qu' *écrire* à l'école maternelle ?

2 - Pouvez-vous dire quelques mots de vos pratiques de classe en matière d'apprentissage de l'écriture : ce que vous faites, comment vous faites.

Un numéro de code a assuré le lien entre les deux réponses pour préserver l'anonymat.

J'ai placé l'appel à participer à l'enquête sur différents sites destinés aux enseignants : *gommegribouillages*, *dirlo*, *la maison des enseignants*, *l'école*, *Cartables*, *enseignants du primaire*, sans faire référence à mes publications et en me présentant exclusivement comme étudiante en linguistique.

La difficulté a été de trouver, parmi les réponses, des réponses d'enseignants de maternelle qui ne connaissent pas du tout ma méthode d'enseignement de l'écriture. En effet, mon adresse électronique mentionne clairement mon nom. Or, mon nom figure sur la plupart des forums dédiés aux enseignants et j'ai eu l'honneur d'une interview sur Bienlire, le site du SCEREN, qui fait référence. J'y ai publié aussi, entre autres, un article sur la différence entre graphisme et écriture relayé par plusieurs circonscriptions de l'Éducation nationale

et cité sur divers sites dédiés aux enseignants notamment *le Café pédagogique*, site ressources pour le monde enseignant.

Les personnes qui ont été les plus tentées de me répondre ont été celles qui connaissaient déjà mes publications qui ont justement pour objectif d'inciter à un questionnement sur le procès d'écriture et de proposer des réponses en matière d'enseignement et de remédiation de l'écriture.

Pour faire la différence entre les enseignants qui connaissent et ceux qui ne connaissent pas mon travail, j'ai posé une 3^{ème} question : connaissez-vous une modélisation de l'apprentissage de l'écriture ? Si oui laquelle ?

Parmi les réponses obtenues quatre seulement émanent de personnes qui ne connaissent pas du tout mon travail. Ce nombre est néanmoins suffisant car les réponses émanent de personnes qui ne se connaissent pas et qui correspondent toutes les quatre au profil recherché : être enseignant(e)s d'école maternelle.

En effet, il ne s'agit pas d'examiner tous les discours possibles ni toutes les pratiques mais de confronter *des* pratiques décrites par *des* enseignants à leurs discours sur l'écriture, et leurs discours sur l'écriture au procès d'écriture lui-même. J'analyserai et synthétiserai les réponses à l'éclairage des conclusions sur le procès d'écriture.

2-4 . Les publications à la disposition des enseignants

2-4-1 La bibliographie

J'interrogerai ensuite la bibliographie pour voir si, dans l'ensemble, les publications qui s'intéressent à l'enseignement de l'écriture sont susceptibles de concorder avec les résultats obtenus jusqu'ici.

Je procéderai pour cela en deux étapes :

- 1 recensement commenté d'ouvrages s'intéressant à l'apprentissage de l'écriture,
- 2 analyse d'ouvrages usuels à l'attention des enseignants et des professionnels de la rééducation.

Pour la 1^{ère} étape je m'appuierai tout d'abord sur une bibliographie réalisée dans le cadre d'un rapport de recherche visant au recensement des ouvrages sur l'enseignement de l'écriture.

S'agissant d'une approche linguistique du problème, je regarderai ensuite si des ouvrages de linguistes directement à disposition des étudiants de notre département de linguistique s'adressent aux enseignants pour leur faire des propositions sur les pratiques de classe en enseignement de l'écriture. Je ferai pour cela un inventaire des titres proposés par le catalogue des bibliothèques de l'Université René-Descartes dont fait partie notre département de linguistique et j'en commenterai les résultats.

Pour recenser les livres à analyser, j'interrogerai des échanges entre enseignants sur Internet et les fichiers professionnels des libraires.

2-4-1-1 Les ouvrages recensés dans un mémoire de DESS d'ingénierie documentaire sur l'apprentissage de l'écriture en grande section maternelle et au CP.

Je m'appuierai sur un rapport de recherche bibliographique réalisé dans le cadre d'un DESS d'ingénierie documentaire de l'Ecole Nationale Supérieure des Sciences de l'Information et des Bibliothèques, en mars 2004, sur le thème de *l'apprentissage de l'écriture en Grande section de maternelle et au cours préparatoire*.

Y sont répertoriées 204 références bibliographiques, soit : 106 monographies, 70 articles de périodiques, 12 travaux universitaires, 14 sites Web et 2 documents audiovisuels. Ce rapport se divise en trois parties : 1 méthodologie de la recherche documentaire, 2 note de synthèse, 3 références bibliographiques. Il est disponible sur Internet à l'adresse suivante :

<http://www.enssib.fr/bibliotheque/documents/dessid/rrbdecornet.pdf>

Je procéderai à une brève analyse de cette bibliographie pour savoir ce qu'il mentionne - en sa qualité de rapport de recherche d'ingénierie documentaire - comme ouvrages susceptibles d'outiller les enseignants pour leurs pratiques de l'enseignement de l'écriture et surtout ce que ceux-ci sont susceptibles d'apporter au regard de la problématique.

2-4-1-2 Au catalogue général des bibliothèques de l'Université René-Descartes - Paris V

Le catalogue général des bibliothèques de l'Université René-Descartes - Paris V offre 291 réponses à partir du mot-clé *écriture* dont 40 titres de graphologie, 20 d'histoire de l'écriture... J'ai donc fait une nouvelle recherche à partir des groupes de mots clés *écriture enseignement* et *écriture apprentissage*. J'ai ainsi obtenu 63 titres par la 1^{ère} recherche et 28 par la seconde dont 8 qui faisaient doublons. La liste figure en annexe telle qu'elle se présente au catalogue.

Je répertorierai les thèmes abordés par ces ouvrages à partir du titre et, si nécessaire, de l'examen du contenu dans la perspective de voir si certains proposent une ou des méthodes d'enseignement de l'écriture manuscrite à l'école maternelle. J'examinerai comment ceux qui en proposent présentent le procès d'écriture à destination des enseignants.

2-4-2 L'analyse d'ouvrages

2-4-2-1 Les guides pédagogiques

Je chercherai ensuite à savoir si les guides pédagogiques à destination des enseignants des écoles maternelles pour leur usage au quotidien sont susceptibles d'influencer leurs pratiques professionnelles. Pour cela j'ai consulté sur Internet les forums dédiés aux enseignants. J'y ai relevé les titres des ouvrages les plus cités et les plus conseillés pour la pratique de classe au quotidien en matière d'enseignement de l'écriture en maternelle (en excluant le mien). J'analyserai le rapport entre l'objectif annoncé par ces ouvrages et les propositions pratiques qu'ils offrent aux enseignants.

2-4-2-2 Les publications en matière de rééducation

Lorsque l'enfant a des difficultés d'écriture, les enseignants dirigent les parents vers des rééducateurs ou parfois tentent eux-mêmes une remédiation. Je me suis donc interrogée d'abord sur les professionnels concernés, ensuite sur les ouvrages proposés par ces professionnels, susceptibles d'être consultés par des enseignants.

Actuellement, les professionnels les plus nombreux sont essentiellement des psychomotriciens, des graphothérapeutes - membres de la Société de graphothérapie émanant de la Société française de graphologie - et des orthophonistes.

J'examinerai comment les ouvrages de professionnels de ces trois catégories prennent en compte le procès d'écriture dans leurs discours théoriques et dans les pratiques qu'ils proposent.

2-5 . Les pratiques des enseignants vues à travers des mémoires d'examens professionnels

Pour aller plus loin que la brève enquête sous forme de questionnaire, j'analyserai deux mémoires sur l'enseignement de l'écriture. L'un réalisé en tout début de carrière pour l'entrée dans la fonction de professeur des écoles. L'autre réalisé après des années d'expérience professionnelle dans le cadre du CAFIPEM (Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Ecoles Maître formateur).

Ces mémoires m'ont été remis, après qu'ils aient été soutenus, dans le cadre de mes fonctions de formatrice en pédagogie de l'écriture.

Sans en faire une analyse de détail, je m'attacherai à développer l'analyse d'un point précis de chacun des deux mémoires en rapport avec les résultats de l'investigation menée jusque là.

2-6. Propositions pour tenter de réconcilier pratiques et discours

2-6-1 La théorie

Si l'ensemble de cette analyse me conduit à observer une dichotomie entre le discours d'intention relatif au procès d'écriture et les pratiques de classe proposées ou effectives ainsi qu'un écart entre l'un et l'autre et la réalité du procès d'écriture - comme j'ai pu le suspecter au cours de ma carrière professionnelle - j'exposerai les propositions que j'ai publiées pour tenter d'amener la pratique au plus près des intentions de l'Institution et des enseignants.

2-6-2 La pratique

J'examinerai ensuite si la perte de vue du questionnement sur le procès d'écriture peut renvoyer dans l'écueil de cette dichotomie des exercices cependant planifiés et conçus pour l'éviter.

Pour terminer, j'examinerai si la modélisation de l'apprentissage de l'écriture que je propose - construite sur une approche linguistique et non sur une approche psychologique - permet aux maîtres d'école maternelle d'enseigner l'écriture manuscrite telle que l'aura définie l'analyse du procès.

2-7 . Synthèse et conclusion

Ma synthèse conclusive s'ouvrira sur l'observation de réponses d'enfants à des questions sur le procès d'écriture.

3 – LE PROCES D'ÉCRITURE

3-1. Le procès d'écriture

"C'est bien écrit !".

Une phrase simple, dont le sens semble évident à première lecture. Toutefois cette évidence ne résiste pas à la réflexion : de quoi s'agit-il ? Si le locuteur est en train de lire un roman, nul doute qu'il s'agisse du style. S'il s'agit d'un père ou d'une mère qui complimente son enfant de CP, il y a des chances qu'ils parlent de l'aspect de l'écriture. Toutefois s'il s'agit d'une rédaction, il y a plus d'incertitude : il peut, certes, s'agir du style, mais aussi de l'orthographe, ou encore de la trace écrite, avec toutes les combinaisons de ces trois valeurs du procès.

On parle aussi *d'écriture* pour les *Saintes écritures*, les *écritures comptables*. On évoque Gainsbourg ou Mozart qui a *écrit* telle musique. On parle *d'écriture cinématographique*... Le fataliste dit : "*c'était écrit*" tandis que "*c'est écrit noir sur blanc*" évoque la force de la loi...

Le procès d'écriture recouvre donc un champ plus vaste qu'on ne le perçoit a priori. Le présent travail s'attache cependant exclusivement à l'*écriture de texte* constitué de lettres quelle que soit sa longueur, pan du procès dont les quelques réflexions sur la phrase introductive ont déjà fait entrevoir la complexité.

La façon dont des langues aussi différentes que l'arabe, le mandarin (langue officielle de Taïwan, de Singapour et de la République populaire de Chine) et le français gèrent cet aspect-là du procès d'écriture, peut se synthétiser sous forme de tableau.

NB 1 – Au sujet du mandarin : Jusqu'à 1958, le mandarin utilisait une écriture complexe composée de 85 000 caractères selon des dictionnaires récents.

Depuis cette date il peut également s'écrire en caractères latins, le vocabulaire et la prononciation restant les mêmes. Pour des raisons de commodité, l'écriture adoptée ici est l'écriture latine.

2 - Pour la lecture du tableau : Les numéros d'ordre sont placés dans la colonne « Français » lorsque la valeur existe en français et dans la colonne de la langue concernée lorsque la valeur n'existe pas en français. Les lettres a, b, c en début de case correspondent à l'ordre de lecture des rubriques.

La deuxième rubrique est donc numérotée dans la colonne « Mandarin » et, pour cette rubrique, la lecture se fait dans l'ordre suivant : mandarin, arabe, français.

FRANÇAIS	ARABE	MANDARIN (CHINOIS)
Ecrire	Racine كُتِبَ /ktb/	xiě /xie/
<p>1 a) A l'aide d'un outil scripteur laisser sur un support une trace constituée de lettres formant des mots ou de chiffres qui pourront être lus : "Ecris l'adresse sur ton agenda." (Peut concerner aussi bien l'écriture imprimée que manuscrite)</p>	<p>b) Dans l'usage écrit ou parlé classique, le meilleur équivalent serait le substantif /kitaba/, lequel peut être strictement traduit par "écriture". On peut donc dire que, pour décrire le même procès (1) qu'en français, on emploie كُتِبَ /kitaba/ qui « signifie » "sauvegarde de la parole en écrivant". Par rapport au français il y a en arrière plan dans /kitaba/ l'idée de livre : la racine ktb /kataba/ "écrire" a donné entre</p>	<p>c) Pour décrire le même procès (1) qu'en français on emploie " xiě". Le système graphique traditionnel n'est pas alphabétique : chaque mot en caractère chinois s'écrit en trois parties ; l'indication de la prononciation est composée des 2^{ème} et 3^{ème} parties indissociables. En caractères chinois "xiě" s'analyse graphiquement en deux parties, la 1^{ère} à gauche est le préfixe "phone" qui signale tous les mots liés</p>

	autres /kitab/ "livre" et /kitaba/ "écriture".	sémantiquement à "phone". La 2 ^{ème} a simplement pour fonction d'indiquer la prononciation.
<p>c) Bien que proche, calligraphier recouvre une autre réalité qu'écrire, il s'agit de tracer des lettres pour qu'elles aient un bel aspect.</p> <p>L'arabe /xat/ renvoie aussi au graphisme en français qui est une manière de tracer un trait.</p>	<p>b) La calligraphie, se traduit par /xat/ qui ne désigne que l'aspect purement matériel de l'acte d'écrire sans regard aucun pour ce qui est signifié. Le substantif /xat/ signifie "trait" : on dira "un beau /xat/" pour "une belle écriture". /xatata/ veut dire "tracer des traits, des lignes".</p>	<p>2 a) "Xiě" signifie à la fois "écrire" et "calligraphier" lorsqu'il s'agit de caractères chinois car l'idée de "belle écriture" est indissociable de l'écriture en caractères chinois. En revanche, pour exprimer la même idée de calligraphier, on doit ajouter "joliment" s'il s'agit d'une autre écriture.</p>
<p>3 a) Laisser par écrit la trace de sa pensée « Il écrit un roman », « Il écrit un courrier ».</p>	<p>b) Dans un sens (peut-être récent) كنب /ktb/ recouvre la même valeur qu'en français pour un article, un poème ou un écrit courant.</p>	<p>c) L'emploi de « xiě » recouvre la même valeur qu'en français.</p>
<p>4 a) Rédiger un écrit à destination de quelqu'un « Je t'ai écrit une lettre ».</p>	<p>b) L'emploi de كنب /ktb/ recouvre aussi la même valeur qu'en français.</p>	<p>c) Impossible en mandarin : écrire est un acte personnel qui n'a pas de destinataire, on doit donc procéder en 2 étapes : « j'ai écrit » + « je te l'ai donné ou envoyé ».</p>

L'usage d'un même terme pour "concevoir le texte" (**rubrique 3**) et "tracer les lettres" (**rubrique 1**) est donc commun aux trois langues. Cela porte à penser que la composante « trace écrite sur un support » du procès d'écriture est

intimement liée dans les trois langues à l'idée que cette trace est signifiante, ce qui la prédispose à être lue.

En chinois, l'association lecture/écriture est présente dans l'écriture de "xie" en caractères traditionnels par l'usage d'un caractère qui signifie " *phone*" et non " *graphe*" comme on pourrait le penser. Par la racine commune entre /kitaba/ écriture et /kitab/ livre, on peut dire qu'en Arabe cette association est sous-jacente. En français, en revanche, le concept de lecture est totalement étranger à l'étymologie du nom " *écriture* ". Seule une réflexion sur le sens indique le lien entre les deux procès.

La **rubrique 2** montre que l'écriture chinoise traditionnelle implique obligatoirement la notion de calligraphie. Lecture/écriture/calligraphie sont donc intimement imbriquées lorsqu'il s'agit des caractères chinois traditionnels. En revanche, trace et sens peuvent être dissociés en arabe et en français. C'est le cas avec le mot /xat/ en arabe et avec les mots " *calligraphie* " et " *graphisme* " en français qui, l'un et l'autre, peuvent traduire /xat/ et qui excluent le sens au seul profit de la trace.

Si, dans la réalité du procès, l'écriture est indissociable de la lecture, le français ne l'exprime donc pas dans la terminologie elle-même. Donc, également, la langue française dissocie *écriture* (dérivé du latin *scrivere*) de *graphisme* (dérivé du grec *graphein*) qui véhiculent l'un et l'autre l'idée de laisser une trace en incisant. Elle dissocie de même *écriture* et *calligraphie*, la seconde ajoutant l'idée de beauté (*calli-*) à celle de trace écrite (*graphie*).

On peut donc supposer qu'en France l'enseignement de l'écriture est clairement dissocié de toute notion de graphisme et de calligraphie.

3-2 . Le procès d'écriture dans les Instructions de l'Éducation nationale

Par la loi d'orientation de 1989 et son décret du 06 septembre 1990, le ministère de l'Éducation nationale organisait l'enseignement primaire en trois cycles pluriannuels. Il fixait au 1^{er} cycle – concernant les petite et moyenne sections - l'objectif de faire acquérir des compétences en écriture aux enfants de 5 ans, à savoir : "*copier correctement quelques mots, une courte phrase en rapport avec les activités de la classe, en respectant les règles de graphie de l'écriture cursive qui permet de donner une unité au mot*" (Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports Direction des écoles, 1991, Les cycles à l'école primaire, Paris, Centre national de documentation pédagogique, Hachette Écoles, 128 pages).

Reprenant à son compte les Orientations pour l'école élémentaire de 1986, le même document précise, page 82, sous la rubrique *Les objectifs de l'école maternelle, B – Les activités de communication et d'expression orale et écrites* : "*L'écriture proprement dite est préparée par des activités de graphisme*".

Donc, à l'époque, au regard des compétences à acquérir en cycle 1, les Instructions officielles en direction des écoles maternelles limitaient l'écriture à une trace graphique. Les objectifs énoncés disaient clairement l'amalgame entre graphisme et écriture. Les deux propositions étaient en cohérence l'une par rapport à l'autre. On y voit que la fixation sur la composante graphique du procès d'écriture peut ramener entièrement les consignes d'enseignement de l'écriture vers cette composante au point d'exclure toute composante sémantique.

Plus tard, en revanche, les programmes d'enseignement de l'école primaire du 25 janvier 2002, publiés au Journal officiel du 10 février 2002, dissocient explicitement dessin, graphisme et écriture. Ils signalent également l'indissociabilité des deux composantes de l'écriture :

" II - ÉCOLE MATERNELLE

Le langage au cœur des apprentissages

Objectifs et programme

(...) 4. Se familiariser avec le français écrit et se construire une première culture littéraire

(...) 4.5 Des activités graphiques aux activités d'écriture

*(...) (Les enfants) explorent les multiples possibilités de l'activité graphique : le dessin, le graphisme, l'écriture. Ces trois dimensions de l'activité symbolique sont exercées à tous les niveaux de l'école maternelle **sans jamais être confondues**¹. (...) L'écriture est une activité graphique et linguistique dont les deux composantes **ne peuvent être dissociées**¹, particulièrement dans le cycle des apprentissages premiers.(...)"*

Avec le "Nouveau document d'accompagnement des programmes de 2002 " relatif au langage à l'école maternelle, publié au CNDP en avril 2006, la Direction de l'enseignement scolaire propose un "Outil pour la mise en oeuvre des programmes ". Dans son chapitre relatif à "L'écriture, l'acquisition d'un geste normé ", ce document précise la fonction de ce procès : "L'écriture est une activité graphique centrée sur le langage, la combinaison codée d'un système de signes. Par l'organisation de données linguistiques, sa fonction est de conserver (garder trace de paroles, de pensées) et de communiquer (pour soi ou d'autres) " (page 108).

Les instructions ministérielles actuelles pointent donc à l'attention des enseignants les spécificités du procès d'écriture que l'interrogation de cultures diverses avait mises en évidence.

¹ *Pas en gras dans l'original*

3-3 . En marge du procès d'écriture

3-3-1 La calligraphie

Malgré cela, nombre d'écoles maternelles françaises continuent à imbriquer le graphisme - voire la calligraphie - dans l'enseignement de l'écriture. Réminiscences, peut-être, des textes anciens. Toutefois, elles ont été soutenues dans cette voie par une phrase des instructions de 1999 qui proposait la calligraphie à titre de remédiation :

Instruction du 8 octobre 1999 - BO hors série n° 8 du 21 octobre 1999, Les langages, priorité de l'école maternelle, " II - S'initier au monde de l'écrit

Les parcours d'apprentissage à l'initiative des équipes pédagogiques doivent donc permettre à chacun : (...)

- de s'exercer à tracer des mots et des messages : (...) L'écriture cursive est l'objectif car elle favorise la lisibilité, la rapidité, la fluidité et offre une meilleure perception des unités lexicales et de leurs liens. Les tâches d'écriture sont de préférence finalisées et brèves mais conduites avec rigueur. S'agissant de la graphie manuelle, on veillera aux gestes et postures physiques de l'enfant, à sa façon de tenir l'instrument dont il se sert pour écrire, en évitant les latéralités mal adaptées, toutes conditions nécessaires de tracés efficaces. On pourra, à cet égard, s'appuyer, comme le font certaines écoles maternelles, sur des initiations à la **calligraphie** (arabe, latine, etc.) avec le concours d'intervenants extérieurs qualifiés."

Dans la pratique, la possibilité de faire intervenir des calligraphes ou des artistes dans les classes pour tenter d'améliorer la qualité de l'écriture a conduit dans certains cas à un effet contraire à l'effet escompté.

Ainsi, constatant la mauvaise qualité de l'écriture des enfants, une enseignante de CM2 d'une petite commune a fait intervenir une calligraphe toute l'année.

L'année suivante, en 6^{ème}, 11 enfants sur les 22 de la classe étaient en si grande difficulté d'écriture qu'une remédiation collective a été nécessaire. Ayant pris l'habitude de décomposer le tracé des lettres en traits successifs, la plupart des enfants étaient dans l'impossibilité d'écrire vite.

La confusion avec un procès différent, en l'occurrence *calligraphier*, peut donc conduire à des difficultés dans l'apprentissage de l'écriture.

3-3-2 La dictée à l'adulte

Consciente que la composante sémantique de l'écriture faisait naturellement défaut à un certain stade de compétences à l'école maternelle, l'Éducation nationale a évacué la composante graphique pour les enfants qui ne sont pas encore en mesure d'écrire eux-mêmes en leur donnant accès à l'écriture par le biais de la *dictée à l'adulte*. Les enfants peuvent ainsi s'exprimer ou communiquer par l'intermédiaire de l'adulte sans avoir eux-mêmes à tracer les lettres.

3-4 . L'acteur du procès d'écriture

L'existence d'un procès induisant forcément un acteur de ce procès, je terminerai cette entrée en matière par l'examen de la dénomination de " *celui qui écrit* " .

FRANÇAIS	ARABE	MANDARIN (CHINOIS)
Ecrire	Racine كُتِبَ /ktb/	xiě /xie/
<p>Celui qui écrit est désigné comme "écrivain", "scripteur" ou "scribe".</p> <p>Le 1^{er} en mettant l'accent sur la conception des idées, le 2^{ème} en mettant l'accent sur l'acte matériel d'écriture, le 3^{ème} pour désigner celui qui remplissait les deux fonctions dans l'Antiquité et celui qui remplissait les fonctions de copiste plus près de nous.</p>	<p>Celui qui écrit est كَاتِبَ /kateb/ qui désigne aussi bien le scripteur que l'écrivain.</p>	<p>Celui qui produit du texte est "zio zhe" c'est-à-dire « la personne qui fait ».</p> <p>L'écrivain confirmé est "zio jia" c'est-à-dire "celui qui est reconnu et qui fait"</p> <p>L'auteur d'une lettre en tant que scripteur est "zhi bi zhe" "celui qui tient le stylo" et c'est seulement dans "xiě xin ren" "personne qui écrit" autrement dit l'auteur d'un écrit que se retrouve "xiě".</p>

Le français, l'arabe et le mandarin n'offrent donc pas de recoupement exact entre les termes qu'ils emploient pour qualifier celui qui écrit. Néanmoins le français et le mandarin ont en commun la possibilité de désigner spécifiquement celui qui tient le stylo, mettant ainsi l'accent sur le fait que le réalisateur de l'écrit n'est pas forcément celui qui a pensé le texte.

Cela renvoie aux différences relevées en rubriques 1 et 3 du tableau des pages 15 et 16 : l'écriture peut tout autant être un simple geste graphique qu'elle est aussi le produit d'une élaboration intellectuelle. Autrement dit, *celui qui écrit* peut être aussi bien celui qui tient la plume sans pour autant concevoir le texte - c'est le cas lorsqu'on écrit pour un tiers momentanément privé de la possibilité d'écrire lui-même - que celui qui a conçu le texte sans pour autant l'avoir inscrit lui-même sur le papier - c'était le cas des soldats illettrés de la guerre de 14 qui

envoyaient des nouvelles dans leur famille, c'est le cas aujourd'hui, entre autres, des enfants de maternelle lors des ateliers de *dictée à l'adulte* évoqués plus haut.

Le terme français de *scripteur* est peu employé. Il est essentiellement utilisé dans le vocabulaire judiciaire pour désigner celui qui a matériellement écrit un texte ; il y est parfois remplacé par *auteur*. S'il fait peu de doute que le scripteur est effectivement celui qui a tracé les mots, cette dénomination est peut-être moins éloquente que son pendant chinois "*zhi bi zhe*", mot à mot "*celui qui tient la plume*". Elle est en même temps plus ambiguë car rien ne dit que le scripteur n'a fait que *tenir la plume*. Judiciairement il est d'ailleurs réputé avoir conçu le texte, sauf preuve du contraire.

3-5 . Synthèse

Que ce soit par l'examen du procès lui-même ou par la considération de son acteur, cette approche du procès d'écriture en tant qu'écriture de texte dans des langues intrinsèquement différentes en pointe la dualité : trace écrite d'une part, conception intellectuelle du message d'autre part. **Ces deux composantes de l'écriture sont aussi indissociables mais tout aussi nettement distinctes l'une de l'autre que le verso et le recto d'une feuille.**

L'absence de référence à la lecture dans l'expression française du procès d'écriture fait courir des risques de confiscation de ce procès par sa composante purement graphique.

Ainsi par omission ou par confusion avec le graphisme, les Instances de l'Éducation nationale ont évacué un temps la composante sémantique des instructions sur l'apprentissage de l'écriture manuscrite en maternelle.

Cela aurait pu avoir pour conséquence une focalisation sur la qualité de la trace écrite au détriment de l'intérêt pour le sens véhiculé par cette trace. Or, c'est l'inverse qui s'est produit : l'effort d'application nécessaire pour "*bien calligraphier*" sans se préoccuper du contenu de l'écrit a opéré comme une contre image. Vingt ans de rééducation de l'écriture m'ont montré que peu à peu la désaffection pour l'écriture - qualifiée un temps de *science des ânes* - l'a altérée de façon relativement généralisée et a conduit à une perte des savoir-faire pédagogiques qui en assuraient la qualité.

Par retour de balancier, la calligraphie revient depuis peu à l'honneur et tend parfois à se substituer de façon dommageable, avec l'intervention de calligraphes dans certaines classes, à une tentative de remédiation collective de l'écriture.

3-6 . Conclusion

Perdre de vue la dualité – inscription d'une trace / transcription d'une pensée - peut réduire l'acte d'écriture à sa composante graphique ou, au contraire, il peut être happé par sa composante sémantique.

L'Éducation nationale a usé de ces deux alternatives dans certaines de ses publications. La compréhension de la préparation à l'écriture par des enseignants d'école maternelle est donc susceptible de s'en trouver marquée.

4 – LA RÉÉDUCATION D'ÉCRITURE

Sur le terrain de la rééducation d'écriture que je pratique depuis 20 ans, le constat des difficultés va croissant ; il est le même que celui de Ségolène ROYAL : la composante graphique du procès d'écriture manuscrite pose problème en matière d'écriture. Afin de tenter de comprendre ce qui se passe, j'en prendrai trois exemples : celui des dysgraphies d'enfants dans des cas non pathologiques, celui des crampes de l'écrivain, celui des difficultés d'écriture après accident cérébral.

4-1 . Dysgraphies non pathologiques d'enfants

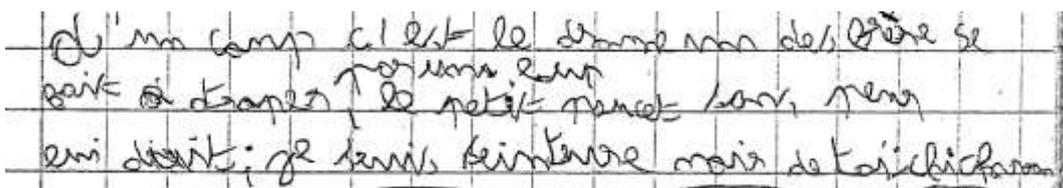
Kévin, 11 ans, a subi sans résultat 67 séances de psychomotricité et 40 séances d'ergothérapie, avant de m'arriver désespéré par la perspective d'une entrée en 6^{ème} accompagné de l'auxiliaire de vie scolaire qui le suit depuis 3 ans, et toujours dans l'impossibilité d'écrire normalement.

L'observation des cahiers depuis l'école maternelle est révélatrice : Kévin a certes fait les exercices traditionnels concernant l'espace en général, mais la gestion de l'espace graphique (proportion des lettres, régularité des dimensions des lettres et des espaces, régularité de la verticalité de l'axe des lettres, tenue de ligne, prise de contact avec le lignage du cahier) est absente des cahiers. Kévin a certes fait les traditionnels exercices de graphisme mais la gestion du ductus de l'écriture, c'est-à-dire de l'enchaînement des lettres, est absente des cahiers. De plus Kévin tient mal son stylo.

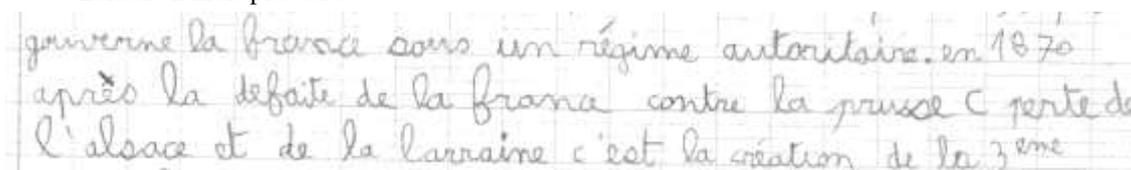
L'équipe enseignante préconise l'usage de l'ordinateur et le maintien en 6^{ème} de l'auxiliaire de vie scolaire. Six séances de rééducation en prenant en compte tous les aspects de l'écriture dont l'enseignement avait été omis en maternelle ont donné à Kévin une écriture normale quoiqu'encore un peu lente.

Le diagnostic de dyspraxie qui avait été posé antérieurement a été mis en doute par le corps médical lui-même dès la 3^{ème} séance de rééducation, puis abandonné. Par précaution, l'équipe enseignante a fait maintenir l'auxiliaire de vie scolaire, mais seulement trois heures par semaine en dehors des heures de classe et d'étude.

Ecriture avant rééducation



Ecriture 2 mois plus tard



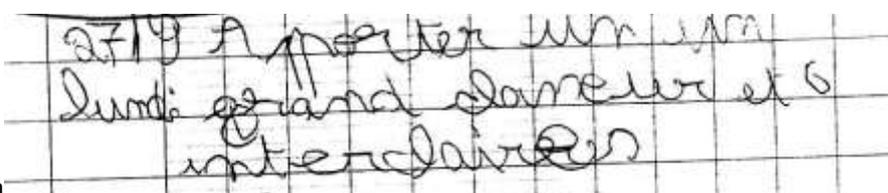
Alexis, 9 ans, consulte pour une écriture disproportionnée, aux lettres tracées à l'envers. Il a appris à écrire seul dit sa maman.

Son écriture est lisible et correspond stricto sensu à la définition du *Dictionnaire culturel en langue française*¹ : c'est effectivement une *représentation de la parole et de la pensée par des signes graphiques conventionnels*, mais leur sens de déroulement, leur position et leur dimension ne sont pas conformes aux usages.

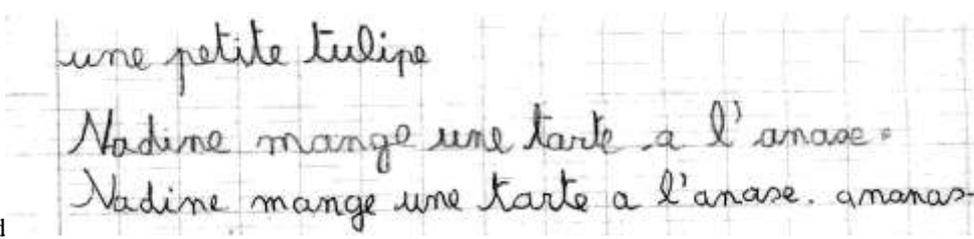
¹ "système de représentation de la parole et de la pensée par des signes graphiques conventionnels tracés et destinés à durer représentant les sons et une partie du rythme (ponctuation) du discours", sous la direction de REY Alain, 2005, *Dictionnaire culturel en langue française*, Paris, Editions Dictionnaires Le Robert Sejer, 2083 pages.

L'enfant est intelligent, attentif, doué et volontaire : une seule séance de rééducation traitant directement chaque aspect défectueux de l'écriture a suffi à résorber la dysgraphie.

Avant rééducation



Une semaine plus tard



Le cas de Kévin montre qu'il arrive que des rééducateurs imputent à de supposées déficiences ou pathologies des dysgraphies dues à de simples carences d'apprentissage.

Le cas d'Alexis montre encore plus clairement que l'écriture peut être défectueuse par simples carences d'apprentissage.

➤ La nécessité de prendre en compte la réalité concrète du procès d'écriture peut donc échapper au moment de son apprentissage. Cet oubli est susceptible d'engendrer des dysgraphies.

➤ L'existence de telles dysgraphies n'incite pas systématiquement pour autant à se poser la question de la pertinence de l'apprentissage : cette carence existe en effet également dans le cadre de certaines tentatives de rééducation qui pourtant devraient être précédées d'une recherche des causes de la dysgraphie.

4-2 . Crampes de l'écrivain

Sylvie, 24 ans, consulte pour une crampe de l'écrivain qui la prive de toute possibilité d'écrire depuis 6 ans. Le traitement à la toxine botulique préconisé par le neurologue trois années plus tôt a été d'une totale inefficacité.

S'agissant d'un blocage du geste lui-même au moment même de commencer à écrire, en mandarin Sylvie serait tout d'abord *zhi bi zhe* c'est-à-dire *celle qui tient le stylo* (cf. page 22). L'observation première concerne donc la façon dont Sylvie tient le stylo. Cette façon, inchangée depuis l'école maternelle selon ses dires, crispe les doigts. La crampe, certainement sous-jacente depuis cette époque à l'insu de Sylvie et de son entourage scolaire et familial, accentue la crispation. Bloquée par la crampe, Sylvie n'arrive plus à écrire.

Après avoir considéré la condition sine qua non de l'écriture manuscrite, à savoir la façon de tenir l'outil scripteur (tableau page 15, rubrique 1: *A l'aide d'un outil scripteur laisser sur un support une trace constituée ...* .) l'observation de la trace écrite s'imposait pour tenter de comprendre le facteur déclenchant.

L'écriture des cours pris par Sylvie au fil des années montre que Sylvie écrivait en cursive jusqu'en classe de seconde et qu'elle a adopté l'écriture script à son passage en 1^{ère}, classe où la nécessité d'accélérer l'allure de l'écriture se fait encore plus pressante. A la fin de la classe de 1^{ère}, Sylvie n'écrivait plus.

Pour condenser l'explication, je dirais qu'elle avait fait travailler ses muscles comme elle aurait fait chauffer le moteur d'une voiture en avançant par à-coups tous freins serrés : à la crispation excessive due à la mauvaise tenue de stylo s'est ajouté, en effet, le surcroît d'effort occasionné par les arrêts et démarrages successifs et excessifs de l'écriture script.

La rééducation a donc commencé par le début de l'acte d'écriture : réussir à tenir le crayon et commencer à produire un peu d'écriture.

Tenue de stylo

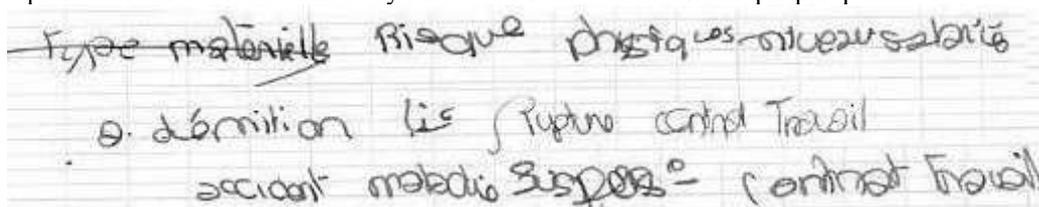
A gauche : Avant la rééducation : dès le début de l'acte d'écriture la main se crampait.

A droite : Après deux séances de rééducation : la tenue du crayon est possible (ainsi qu'un début de retour à l'écriture).

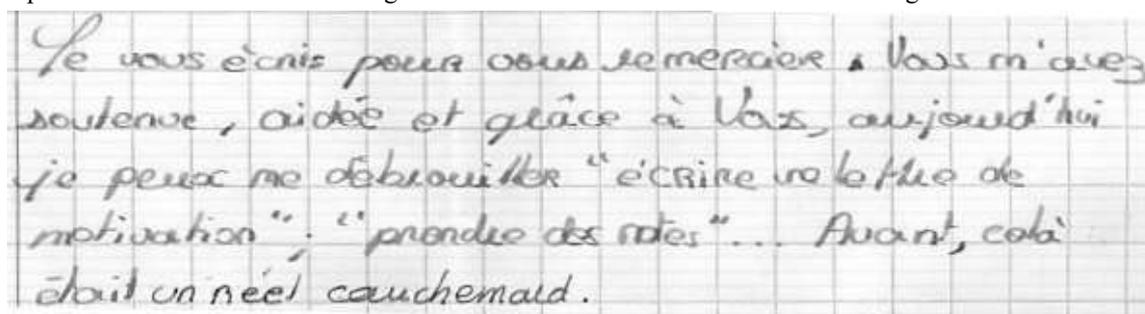


Avant elle **Agnès**, 19 ans, était "*crampée*" depuis 2 ans pendant lesquels elle avait fait sans résultat des séances de kinésithérapie - censées être rééducatives - au rythme d'une par quinzaine. Six séances de rééducation prenant en compte la réalité matérielle de l'acte d'écriture (tenue du stylo, enchaînement des lettres) ont réduit la crampe.

Après deux ans de rééducation au rythme d'une séance de kinésithérapie par quinzaine



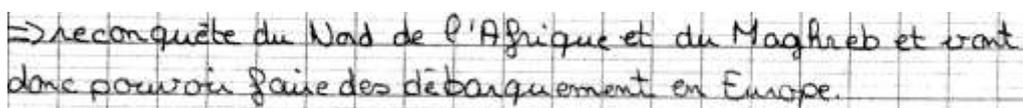
Après 6 séances de rééducation du geste d'écriture sur 5 mois dont 1 mois ½ de congés scolaires



Pour sa part **Julie**, 17 ans, m'est arrivée à l'amorce de la crampe qui sourdait depuis 4 ans et dont aucun professionnel de la rééducation (kinésithérapeute, ergothérapeute, psychomotricien) n'avait réussi à enrayer la montée.

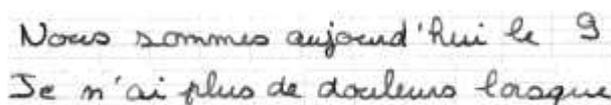
Comme pour Agnès, un réinvestissement du geste d'écriture avec rectification de la tenue du stylo et une gestion adaptée du ductus, autrement dit, du déroulement du fil graphique, ont résorbé le problème.

Écriture avant rééducation : écriture très lente et douloureuse mais non désorganisée



⇒ reconquête du Nord de l'Afrique et du Maghreb et vont donc pouvoir faire des débarquements en Europe.

Écriture après rééducation



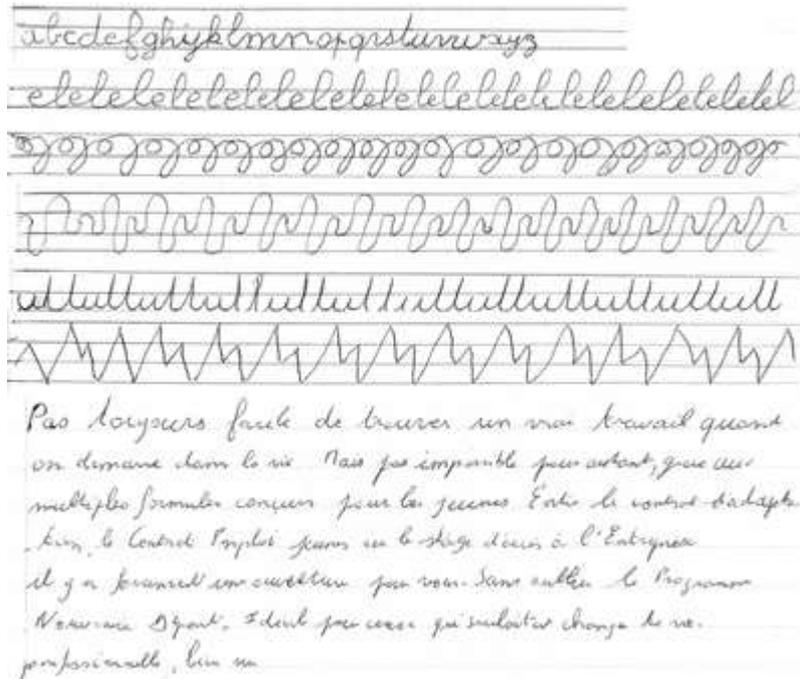
Nous sommes aujourd'hui le 9.
Je n'ai plus de douleurs lorsque

Écriture à vitesse normale et indolore après deux séances de rééducation complétées d'exercices quotidiens pendant trois semaines.

➤ On peut donc valablement penser que si elles avaient appris à tenir correctement le stylo et si elles avaient géré correctement des inévitables arrêts du geste graphique, ces trois jeunes filles n'auraient pas eu de crampe.

4-3 . Dysgraphie après accident cérébral

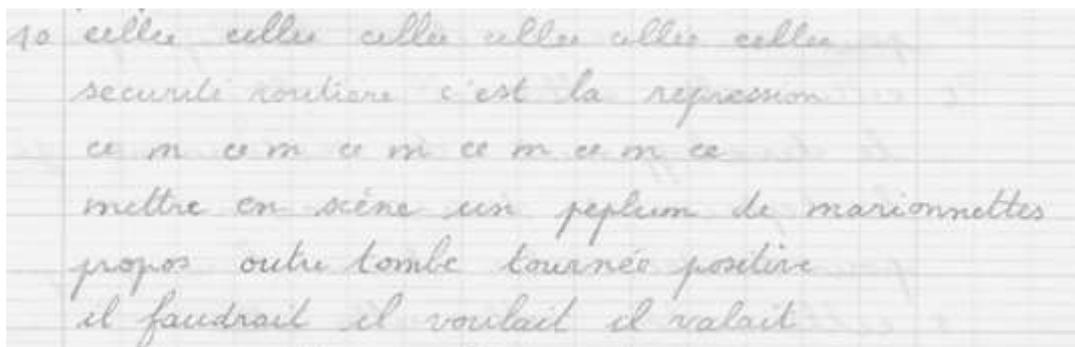
Madame M., 50 ans, a eu un accident cérébral. Pour tenter de restaurer son écriture, elle a été suivie par une psychomotricienne pendant 18 mois, au rythme d'une séance par quinzaine.



Extrait du travail quotidien après 18 mois de rééducation à base de graphisme et psychomotricité.
L'écriture est de plus en plus heurtée et de plus en plus petite.

Les exercices quotidiens et les exercices au cours des séances étaient à base de graphismes tels qu'on les pratique dans les écoles maternelles.

Quelques mois après qu'elle ait eu mis fin, pour cause d'échec, aux séances de psychomotricité et aux exercices quotidiens prescrits, un travail sur la réalité de l'acte d'écriture prenant en compte les possibilités de la scriptrice a permis la restauration de l'écriture en deux mois.



Extrait du travail quotidien – Après 2 mois de rééducation prenant en compte la réalité du procès d'écriture (le choix du texte est celui de la scriptrice, seules la technique et l'utilisation de certaine lettres étaient imposées). La dimension et la relative fluidité se maintiennent.

➤ La rééducation d'un même cas pathologique peut donner ou non des résultats selon que la spécificité du procès d'écriture est prise en compte ou qu'elle est fondée au contraire sur une confusion entre graphisme et écriture.

4-4 . Synthèse et conclusion

Lorsque l'enseignement et/ou la remédiation des écritures de Kévin, Alexis, Sylvie, Agnès, Julie et Madame M. n'ont pas pris en compte la réalité du procès d'écriture, l'enseignement et/ou la remédiation ont conduit à un échec. A l'inverse une remédiation fondée sur une réflexion sur le procès d'écriture a été efficace dans chacun de ces cas.

Bien que des années de culture aient conduit à percevoir l'écriture comme un geste naturel, écrire reste un procès qui ne peut, sans risques de dommages, se passer d'un enseignement fondé sur la prise en compte de sa spécificité.

5 - LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS

5-1 . L'enquête

Des rapprochements entre graphisme ou calligraphie et écriture (cf. pages 19 et 21), l'évacuation dans certains cas de la composante graphique de l'écriture (cf. page 22), le constat des risques occasionnés par certaines carences en enseignement de l'écriture (cf. page 33) confirment l'intérêt de s'interroger sur la perception que les enseignants de maternelle ont du procès d'écriture.

Rappel du questionnaire proposé sur Internet :

1 - a Quelle est votre définition de l'écriture ? Autrement dit : selon vous, qu'est-ce que l'écriture?

1 - b Selon vous, qu'est-ce qu' *écrire* à l'école maternelle ?

2 - Pouvez-vous dire quelques mots de vos pratiques de classe en matière d'apprentissage de l'écriture : ce que vous faites, comment vous faites.

Les quatre réponses d'enseignants ne connaissant pas mon travail présentent une certaine homogénéité. Cela permet de les disposer sous forme de tableaux afin d'en faciliter l'observation et l'analyse. Les intitulés de colonnes sont les mêmes pour les quatre tableaux et découlent des réponses.

L'étude du procès d'écriture a mis en évidence l'indissociabilité des deux composantes : composante sémantique et composante graphique (page 24) . Les réponses sont donc regroupées autant que possible en fonction de ces deux aspects de l'écriture : le sens dans les colonnes de gauche et la trace dans les colonnes de droite. La répartition sera affinée après analyse des réponses.

1 – J. 3 ans d’enseignement Première année en maternelle Classe : Moyenne section / Grande section	Communication	Expression	Transmission et conservation des savoirs et de la pensée	Sens	Liaison avec la lecture	Rédaction - Style	Geste	Verbalisation du tracé	Activité graphique	Fabrication matérielle de la lettre	Composants de base	Tracé de lettres	Placement des lettres dans un lignage	Code	Ecriture de mots
1-a – L’écriture est un vecteur de communication et d’expression. L’activité d’écriture comprend essentiellement le tracé des lettres pour composer des mots. L’activité graphique est incontournable puisqu’elle est fondée sur un code commun permettant la communication.	X	X							X			X		X	X
1-b - Écrire à l’école maternelle. C’est communiquer un message en traçant des lettres qui forment des mots et des phrases qui ont un sens.	X			X								X			X
2 – Mes pratiques : je fais faire le tracé d’une lettre dans l’espace, je la fais représenter en pâte à modeler par ex. Puis les enfants s’entraînent à l’écrire sur un grand tableau. Puis je passe à la feuille blanche où ils tracent librement la lettre. Enfin, je pose des contraintes : tailles, lignes.							X			X		X	X		

2 - S. 22 ans d'enseignement Troisième année en maternelle Classe : Moyenne section	Communication	Expression	Transmission et conservation des savoirs et de la pensée	Sens	Liaison avec la lecture	Rédaction - Style	Geste	Verbalisation du tracé	Activité graphique	Fabrication matérielle de la lettre	Composants de base	Tracé de lettres	Placement des lettres dans un lignage	Code	Ecriture de mots
1-a L'écriture est un outil de communication, un outil de transmission et de conservation des savoirs, de la pensée, de l'histoire ...	X		X												
1-b - Écrire à l'école maternelle : C'est d'abord prendre conscience de ce que véhicule l'écriture et du fait que l'on peut "conserver" donc relire plusieurs fois ce qui est écrit. C'est ensuite, prendre conscience que l'écriture répond à des codes et à des règles qui permettent que celui qui lit comprenne. C'est enfin, commencer à se familiariser avec cet outil en construisant petit à petit certaines compétences propres à l'écriture et cela en liaison permanente avec la lecture.	X		X	X	X				?					X	
2 – Mes pratiques : en MS, travailler les "composants de base" (le trait, la boucle, le pont ...) (Les lettres sont étudiées en GS).											X	X			

3 - F. 6 ans d'enseignement 2 ^{ème} année de maternelle Classe Moyenne section /Grande section (10 MS et 14 GS)	Communication	Expression	Transmission et conservation sa savoirs	Sens	Liaison avec la lecture	Rédaction - Style	Geste	Verbalisation du tracé	Activité graphique	Fabrication matérielle de la lettre	Composants de base	Tracé de lettres	Placement des lettres dans un lignage	Code	Ecriture de mots
1-a L' écriture est une trace laissée par l'homme, régie selon un code spécifique pour tout un groupe. On écrit sur un support ce qu'on a pensé pour le conserver ou communiquer. C'est aussi un mode d'expression qui permet de prendre du recul.	X	X	X				?							X	
1-b Écrire à l'école maternelle : C'est un acte technique (le geste, le tracé d'une lettre, d'un mot, d'une phrase qui a du sens pour l'enfant). «Ecrire » au sens de production d'écrit se fait par le biais de la dictée à l'adulte.				X			X					X			X
2 – Mes pratiques : Ecriture des lettres avec différents matériaux : pâte à modeler, laine ... Travail en majuscules typographiques pour les MS, en cursive pour les GS. Travail individuel pour le prénom sur «ardoises magiques » (feuilles A4 dans des pochettes plastifiées) je suis du doigt et verbalise le tracé de la lettre. L'enfant doit faire de même puis l'écrire. Un point rouge indique le départ de la lettre, une flèche en indique le sens. Répétition jusqu'à la réussite. Ensuite, travail des autres lettres et des mots par groupes de 3 enfants maximum sur le même principe de verbalisation du tracé (ex. : Tout en écrivant le « a », je dis le chemin de la lettre. « Je pars du point rouge, je fais un rond qui tourne du côté de la cour jusqu'au point rouge. Je m'arrête. Sans lever la craie, je redescends en faisant une canne de parapluie. »								X		X		X			

4 - P. 12 ans d'enseignement 4 ^{ème} année de maternelle Classe tous niveaux	Communication	Expression	Transmission et conservation sa savoirs et de la pensée	Sens	Liaison avec la lecture	Rédaction - Style	Geste	Verbalisation du tracé	Activité graphique	Fabrication matérielle de la lettre	Composants de base	Tracé de lettres	Placement des lettres dans un lignage	Code	Ecriture de mots
1 – a L'écriture pour moi, c'est l'acte graphique et la façon de rédiger, le style en littérature.						X			X						
1 – b En ce qui concerne l'écriture en maternelle : - s'entraîner au geste graphique, au tracé des lettres, - produire des écrits.				?			X					X			
2 – Mes pratiques : J'utilise les guides Magnard dans les 3 sections. Je privilégie en PS et MS toutes les séquences faisant appel au corps, aux manipulations de différents matériaux, puis aux passages sur des supports de tailles diverses, du plus grand au plus petit, avec de nombreux outils. En GS, j'utilise aussi ce guide, surtout en début d'année; à partir de janvier, j'utilise un cahier d'écriture, avec la double ligne; je travaille la lettre, en regroupant les lettres semblables, et tout de suite l'enchaînement de 2 lettres, puis d'un petit mot de 4 lettres environ.							?		X	?			X		X

5-2 . Analyse des réponses

➤ **1** - Pour **J.**, **l'écriture** est un moyen de communication et d'expression. J. en évoque aussi la composante graphique dont elle précise qu'elle utilise des lettres et des mots fondés sur un code.

Si J. mentionne que **l'écriture en école maternelle** a du sens et sert à communiquer, elle ne la désigne cependant pas comme moyen d'expression. Pour elle, écrire, à l'école maternelle c'est tracer des lettres qui forment des mots et des phrases. Ni dans l'écriture en général, ni dans l'écriture en maternelle elle ne fait référence explicite à la lecture.

Dans ce qu'elle dit de **ses pratiques de classe**, la composante sémantique a disparu ; elle ne mentionne aucune référence à l'écrit porteur de sens. Son discours sur ses pratiques se réfère exclusivement au " *tracé* " des lettres associé au geste ou dissocié du geste lorsqu'il s'agit de le faire reproduire en modelant divers matériaux.

➤ **2** - Pour **S.** la **définition de l'écriture** se limite à sa composante sémantique (communication, transmission, conservation des pensées et des savoirs) sans qu'elle utilise les termes de sens ni de lecture. Elle n'en évoque pas la composante graphique.

Le sens et le lien avec la lecture sont présents dans son discours au sujet de **l'écriture en maternelle**, de même que la transmission et la conservation des idées et des savoirs. La communication y est sous-jacente. S. marque l'articulation avec la composante graphique en évoquant le code.

Réinterrogée sur la signification qu'elle donne à " *compétences propres à l'écriture* " S. précise qu'il s'agit " *d'exercices de graphismes visant théoriquement à travailler des formes* " mais qu'en fait " *leur progression ne tient*

pas compte du tout de l'existence ou non de ces formes dans l'écriture proprement dite. "

Dans son discours sur **ses pratiques**, c'est l'inverse : elle évoque les lettres et leurs *composants de base* (pour elle " *le trait, la boucle, le pont...*") mais elle fait l'impasse sur les autres aspects de la composante graphique et sur l'ensemble de la composante sémantique.

➤ **3 - F.** synthétise dans sa **définition** les deux aspects (sémantique et graphique) de l'écriture en parlant de trace et de code. Dire que l'homme a laissé une trace d'écriture peut sous-entendre que, pour cela, il a fait un geste sans pour autant que ce soit explicite. J'ai donc affecté un point d'interrogation à cette rubrique. Au plan purement sémantique, F. évoque la conservation de la pensée, l'expression et la communication.

Dans son discours sur **l'écriture à l'école maternelle** elle parle de geste, de tracé de lettres et de mots pour la composante graphique et, alors qu'elle évoque le sens de la phrase à écrire, elle précise que l'enfant ne produit pas d'écriture lui-même : il le fait par le biais de la dictée à l'adulte.

On ne trouve donc pas la composante sémantique dans le discours sur **ses pratiques**. Il porte uniquement sur l'étude du tracé par matérialisation, verbalisation et reproduction.

➤ **4 - P.** n'intègre pas la composante sémantique dans son discours sur **l'écriture**. Elle en limite la définition aux aspects formels : le style d'une part, l'aspect graphique de l'autre.

Pour **l'écriture en maternelle**, elle perçoit et dissocie deux plans : *le geste* et le *tracé des lettres* d'une part, d'autre part la " *production des écrits* " qui semble concerner le sens, sans toutefois qu'elle le précise.

Elle n'aborde cependant pas le sens dans ce qu'elle dit de ses **pratiques de classe**. Celles-ci se limitent à la composante graphique du procès d'écriture. Elle parle tout d'abord de séquences faisant appel au corps ; cela semble faire écho au "*travail sur le geste*" qu'elle évoque au sujet de sa définition de l'écriture en maternelle. Je lui ai affecté un point d'interrogation. La référence bibliographique donnée (Guides Magnard) permettra de voir plus loin de quoi il s'agit.

P. parle ensuite de manipulations de matériaux. L'emploi du terme « *matériaux* » et non « *objet* » met l'accent sur la matière et non sur la nature de l'objet. Ceci a son importance car la manipulation d'objets peut faire partie de la mise en place de la gestion de l'espace graphique tandis que les matériaux considérés en eux-mêmes ne sont dans ce domaine qu'une question de texture qui leur autorise une flexibilité leur permettant de prendre la forme du tracé d'une lettre.

Le "*passage sur des supports de tailles diverses, du plus grand au plus petit, avec de nombreux outils*" concerne des traces laissées sur des supports par divers matériaux donc se répertorie au titre des *activités graphiques diverses*. Pour les plus grands, P. mentionne le tracé de lettres et de mots et le lignage du cahier.

En dehors des trois questions posées, P. ajoute que des élèves de PS ne tiennent pas bien leur crayon et qu'elle ne sait pas comment faire pour leur apprendre correctement. Elle ajoute aussi qu'elle regrette qu'on trouve partout des fiches de graphisme, "*alors que l'essentiel du travail est ailleurs. La fiche n'est "qu'évaluation", et elle est hélas utilisée à titre d'"entraînement", ce qui met en échec de nombreux élèves, c'est dommage*" écrit-elle. Elle signale enfin "*quelques enfants très "maladroits" en MS et parfois en GS*".

Dans le cadre de ce " coup de sonde " que constituait pour moi cette enquête, les informations données sont suffisantes à montrer l'absence de correspondance entre la définition que donne P. de ce qu'est *écrire à l'école maternelle* et ce qu'elle dit de ses pratiques de classe. Je n'éluciderai donc pas ici ce qui peut rester d'imprécis dans ses réponses. Cette imprécision semble être le fait d'une impossibilité de développer le détail de sa pédagogie dans le cadre de cette brève enquête ; elle peut se justifier par le fait qu'elle a énoncé de ses références bibliographiques.

5-3 . Synthèse

De la synthèse des informations données par ces quatre enseignantes (cf. tableau page suivante) ressortent des points communs :

- On constate tout d'abord une répartition nette entre d'une part six rubriques relatives au sens de l'écrit (communication, expression ... que j'ai regroupées sous les termes de " *composante sémantique* ") et sept relatives à la trace écrite ou à sa production (que j'ai regroupées sous les termes de " *composante graphique* ").

- A côté de ces deux composantes de l'écriture de texte (*lien avec la lecture et graphisme*) déjà répertoriées, existent d'une part un aspect du procès d'écriture qui ne concerne pas mon étude : la rédaction, le style et d'autre part deux composantes plus problématiques car, selon la façon dont on les appréhende, elles peuvent rester cantonnées du côté du graphisme ou au contraire véhiculer du sens. Il s'agit du code et de l'écriture de mots.

Il semble aisé de comprendre que les mots ne sont porteurs de sens que s'ils sont écrits en tant que tels et insérés dans un contexte et non tracés comme un dessin d'une suite de lettres.

En revanche, le cas du code est différent. Il ne possède aucun sens en lui-même, mais sans lui l'écriture n'a elle-même aucun sens. La connaissance du code souligne donc le caractère non aléatoire du choix des lettres à écrire tandis que le choix de la forme des lettres est purement conventionnel, c'est la raison pour laquelle je l'ai placé en-dehors de la composante graphique de l'écriture, sans pour autant pouvoir l'attribuer à la composante sémantique.

	Composante sémantique					Rédaction - Style	Composante graphique						Code	Ecriture de mots	
	Communication	Expression	Transmission et conservation des savoirs et de la pensée	Sens	Liaison avec la lecture		Geste	Verbalisation du tracé	Activité graphique	Fabrication matérielle de la lettre	Composants de base	Tracé de lettres			Placement des lettres dans un lignage
1 - J. MS / GS															
1-a - Définition	X	X							X			X		X	X
1-b - Ecrire à l'école maternelle	X			X								X			X
2 - Pratiques de classe							X			X		X	X		
2 - S. MS															
1-a - Définition	X		X												
1-b - Ecrire à l'école maternelle	X		X	X	X				X					X	
2 - Pratiques de classe											X	X			
3 - F. MS /GS															
1-a - Définition	X	X	X				?							X	
1-b - Ecrire à l'école maternelle				X			X					X			X
2 - Pratiques de classe								X		X		X			
4 - P. Maternelle - tous niveaux															
1-a - Définition						X			X						
1-b - Ecrire à l'école maternelle				?			X					X			
2 - Pratiques de classe							?		X	?		X			X

Il est frappant de constater que, alors qu'elle est présente dans chaque discours sur l'écriture à l'école maternelle, la composante sémantique de l'écriture est absente de chaque discours sur les pratiques de classe. Cela est d'autant plus frappant que la nécessité du sens est évoquée par chaque enseignante et constitue le seul point commun du discours des quatre enseignantes sur l'écriture à l'école maternelle. En revanche, le *tracé de lettres*, absent sur 3 des 4 définitions de l'écriture et de la moitié des discours sur l'écriture à l'école maternelle, est présent dans chaque discours sur les pratiques de classe et il en constitue le seul point commun.

5-4 . Conclusion

Dans les quatre cas étudiés, il y a donc une dichotomie nette entre ce qui est dit de l'écriture à l'école maternelle (l'écrit doit faire sens) et ce qui est décrit comme étant les pratiques de classe visant à l'enseignement de cette écriture (l'écriture est une suite de traits).

Cette dichotomie peut être mise en parallèle avec la dualité : conception intellectuelle du message d'une part / trace écrite d'autre part relevée dans l'étude du procès d'écriture en ce qui concerne l'écriture manuscrite de texte.

6 - LES PUBLICATIONS A LA DISPOSITION DES ENSEIGNANTS

6-1-La bibliographie

6-1-1 Les ouvrages recensés dans un mémoire de DESS d'ingénierie documentaire sur l'apprentissage de l'écriture en grande section maternelle et au CP

En 2004, Hélène Decornet a réalisé un mémoire de DESS d'ingénierie documentaire intitulé : *L'apprentissage de l'écriture en Grande Section de maternelle et au Cours Préparatoire*. Ce mémoire était placé sous la direction de Florence Bara, alors en deuxième année de thèse au Laboratoire de Psychologie et Neurocognition – Grenoble – Chambéry, de l'Université de Savoie dont "*le travail porte sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez l'enfant*" (rapport page 8).

Il s'agissait de "*constituer une liste des ouvrages pertinents et de dresser un bilan sur l'apprentissage de l'écriture en Grande Section de maternelle et au C.P*" (rapport page 7).

Ce mémoire commence par un résumé (page 2) qui recoupe le constat de la dualité de l'acte d'écriture fait en introduction du présent mémoire (page 24) :

"L'écriture est un acquis culturel essentiel au fonctionnement de notre société. Elle est à la base de nombreuses productions aussi bien scolaires que professionnelles. Notre propos est de penser l'écriture en tant qu'apprentissage du geste laissant une trace (système de signes codifiés) sur un support en n'oubliant

¹ Non souligné dans l'original

pas la compréhension du code et son utilisation comme outils d'expression d'une idée".¹

On y retrouve pourtant d'emblée le rapport au graphisme évoqué par les enseignantes et l'évacuation de la composante sémantique au niveau de l'apprentissage :

" De nombreuses étapes précèdent la mise en forme des idées par l'écriture : l'enfant commence par dessiner, puis il aborde le graphisme et peut enfin se consacrer à l'acquisition de l'écriture. Il passé par une période de reproduction nécessaire à l'autonomisation du geste et ensuite à la production d'écrits. "¹
(Introduction, page 7) ¹

La recherche a été faite, en utilisant un vaste éventail de ressources informatiques, à partir des mots-clés suivants ou de leurs équivalents anglais :

- apprentissage de l'écriture
- acquisition de l'écriture
- activité / acte graphique
- contrôle de l'acte moteur de l'écriture
- enfant
- école maternelle
- école primaire
- maîtrise / contrôle du tracé

Cent six publications du commerce ont été recensées. Mon objectif n'est pas de les présenter toutes mais d'examiner à travers les titres ce que les publications sont susceptibles d'offrir aux enseignants pour leur compréhension du procès d'écriture et leurs pratiques de classe et de voir si

¹ Souligné par moi

l'éventail des propositions recoupe l'analyse du procès d'écriture et le discours des enseignants. S'agissant de considérer les documents directement accessibles en librairie, je n'ai pas pris en compte la rubrique *travaux universitaires*.

Les résultats de cette recherche bibliographique s'analysent comme suit. Sur les 106 ouvrages répertoriés,

- * 13 titres comportent les mots *graphisme(s)* ou *graphique* dont :
 - le guide Magnard cité par P. pages 38 et 41 : BARON Liliane, 1993, *Du graphisme à l'écriture en grande section*. Coll. Les guides Magnard, Paris, Magnard, 141 p.
 - CALMY-GUYOT Gisèle, 1976, *L'éducation du geste graphique*, Coll. Pédagogie préscolaire, Paris, Fernand Nathan, 42 p.
 - LURÇAT Liliane, 1974, *Etudes de l'acte graphique*, Paris, Mouton, 216 p.
 - et LURÇAT Liliane, 1979, *L'activité graphique à l'école maternelle*, 3^{ème} édition, Coll. Science de l'éducation, Paris, E.S.F, 149 p.

- * 23 titres comportent les mots *lire*, *lecteur*, *lecture* dont 20 comportent aussi les mots *écriture* ou *écrire*. Certains titres annoncent clairement qu'il sera question de lecture et aussi d'écriture, exemples :
 - CHARMEUX Evelyne. *Apprendre à lire et à écrire : deux cycles pour commencer*, Toulouse, Sedrap, 1993, 134 p.
 - GRAY William S. *L'enseignement de la lecture et de l'écriture : étude générale*, Paris, Unesco, 1956, 316 p.

D'autres, malgré le titre, ne concernent pas l'acte d'écriture réalisé directement par l'enfant. C'est le cas par exemple de :

- CHARTIER A.-M., CLESSE C HÉBRARD J., 1991, *Lire, écrire, 1 Entrer dans le monde de l'écrit*, Paris, Hatier, 155 p.

Deux des trois titres contenant une référence à la lecture sans faire apparaître les mots *écrire* ni *écriture* disent clairement que, bien qu'il concerne l'entrée dans l'écrit, l'ouvrage ne traite pas de l'apprentissage de l'écriture

- CHAUVEAU Gérard, REMOND Martine, ROGOVAS-CHAUVEAU Éliane 1993, *L'enfant apprenti lecteur : l'entrée dans le système écrit*, Paris, L'Harmattan, 220 p.
- ERENA Michelle, LACROSAZ Marie-Claude, BASTIEN Gérard, et al. 1987, *Lire à la maternelle : l'enfant à la rencontre des écrits*, Toulouse, Privat, 128 p.

* 8 titres font référence au langage, marquant ainsi le lien entre expression/communication et écriture, comme :

- COHEN Rachel, GILBERT Hélène, 1986, *Découverte et apprentissage du langage écrit avant six ans : un pari pour la réussite au cours préparatoire*; Paris, P.U.F, 181 p.
- LURÇAT Liliane, 1985, *L'écriture et le langage écrit de l'enfant : écoles maternelle et élémentaire*, Coll. Science de l'éducation, Paris, E.S.F, 172 p.

- * 4 titres évoquent le geste de l'écriture
 - CALMY-GUYOT Gisèle, 1976, *L'éducation du geste graphique*, Coll. Pédagogie préscolaire, Paris, Fernand Nathan, 42 p.
 - CHAUMIN Raymonde, LASSALAS Paulette, 1981, *Ecrire, le geste et le sens : école maternelle et cycle préparatoire*, Coll. Pédagogie. Paris, Nathan, 104 p.
 - DUMONT Danièle, 2000, *Le geste d'écriture : méthode d'apprentissage, cycle 1, cycle 2*, Coll. Hatier pédagogie, Paris, Hatier, 143 p.
 - MAILLE Bernadette, BARON Hélène, 1998, *Graphismes et maîtrise du geste*. Paris, Retz, 48 p.

- * Un seul titre évoque le codage et la communication :
 - BENTOLILA Alain, DURAND Colette, GAUTHIER Marie-Thérèse, 1976, *Communication et codages : premiers pas dans le monde de l'écrit*, Coll. Pédagogies pour notre temps, Paris, Hachette, 143 p.

En conclusion, les titres des publications à destination des enseignants laissent donc supposer un large éventail d'offres qui recoupent la dualité du procès d'écriture :

- **graphisme,**
- **lecture et écriture,**
- **lecture mais pas écriture,**
- **dictée à l'adulte,**
- **écriture, acte de communication et d'expression,**
- **geste d'écriture,**
- **codage en vue de la communication.**

6-1-2 Au catalogue général des bibliothèques de l'Université René-Descartes - Paris V

Une double recherche à partir des groupes de mots clés "*écriture enseignement*" et "*écriture apprentissage*" donne 83 références dont:

- 24 concernent la lecture,
- 7 l'histoire de l'écriture ou des études longitudinales,
- 4 les adolescents ou les adultes,
- 10 des systèmes d'écriture différents de l'écriture latine qui est la nôtre et l'écriture du français par des étrangers,
- 4 la rééducation de l'écriture
- 30 concernent d'autres thèmes divers sans rapport avec la problématique,
- 3 sont de petits fascicules peu connus des enseignants,
- 3 concernent l'enseignement de l'écriture dont 2 des 4 ouvrages sur la rééducation.

Des trois ouvrages traitant de l'enseignement de l'écriture manuscrite le premier a été écrit par une psycholinguiste, le second par un psychomotricien, docteur en sciences de l'éducation, le troisième par un psychologue, psychanalyste, docteur en psychologie et graphothérapeute.

Il s'agit de :

- FERREIRO, Emilia, 2000, [*L'écriture avant la lettre*](#), Paris, Hachette, 253 pages.

- LE ROUX, Yves, 2005, *Apprentissage de l'écriture et psychomotricité*, Marseille, Solal, 228 pages.
- OLIVAUX, Robert, 1988, [Pédagogie de l'écriture et graphothérapie](#), Paris, Masson, 171 pages.

➤ Le livre de la psycholinguiste Emilia FERREIRO s'attache tout particulièrement au contact de l'enfant avec l'écrit. Ce n'est pas la composante linguistique à proprement parler qui domine mais la composante psychologique. Le procès d'écriture est donc plus considéré sous l'angle du moyen d'expression qui sert aussi à communiquer que celui de l'action d'inscrire une trace (en vue de communiquer).

Il s'ensuit que les deux composantes – graphique et sémantique – du procès d'écriture, en tant qu'il concerne l'écriture de texte manuscrit, sont honorées mais qu'en même temps la pédagogie proposée n'est pas fondée sur la construction directe de l'acte graphique lui-même mais sur une approche construite avec et par l'enfant (les enfants découvrent l'écriture).

➤ Malgré son titre, l'ouvrage d'Yves LE ROUX, psychomotricien, docteur en Sciences de l'Éducation, ne propose pas de méthode d'enseignement de l'écriture. Une brève partie est effectivement consacrée à la pédagogie. Il y expose les conditions psychomotrices essentielles pour que l'acte d'écriture se déroule dans de bonnes conditions mais il ne prend pas en compte le procès d'écriture lui-même. Il ne le définit ni explicitement ni implicitement. Il peut ainsi considérer comme des pré-requis extérieurs à l'acte d'écriture toutes les composantes spatiales qui font partie intrinsèque de l'écriture (par exemple proportions et régularité des dimensions).

D'autre part, la composante sémantique du procès d'écriture est absente des propositions de l'auteur. L'ouvrage laisse donc le champ libre à la dichotomie entre le discours d'intention et les pratiques de classe des enseignants dans l'enseignement de l'écriture en maternelle.

➤ Dans [*Pédagogie de l'écriture et graphothérapie*](#), Robert OLIVAUX définit l'écriture à travers l'exposé de ses fonctions et également, à la façon de certains graphologues, en mêlant approches psychologiques et caractéristiques graphiques pour décrire matériellement l'écriture. Cependant, l'écriture n'y est pas envisagée en tant qu'acte en cours de réalisation. Malgré le titre, l'ouvrage ne consacre que cinq pages à l'enseignement de l'écriture sans proposer de méthode qui renverrait concrètement au procès d'écriture.

Par ailleurs, nombre d'exercices proposés en rééducation sont contraires aux gestes constitutifs de l'écriture sans pour autant constituer des exercices visant un autre aspect de l'écriture - le traitement de l'espace par exemple, ou l'élan du geste. C'est le cas par exemple des boucles semblables à de gros e attachées en haut en coquilles comme des c qui ne seraient pas assez arrondis et des alternances de grosses et petites boucles réalisées sur ce mode qui évoquent des suites de e et de l mal proportionnés et mal attachés (page 147).

En outre, comme pour l'ouvrage précédent, la composante sémantique du procès d'écriture est absente des propositions de l'auteur.

En conclusion, sur les 83 livres des bibliothèques de l'Université René-Descartes Paris V qui répondent aux mots-clés « *écriture enseignement* » et « *écriture apprentissage* » un seul des trois ouvrages proposant une pédagogie de l'écriture manuscrite émane d'une linguiste, plus précisément d'une psycholinguiste.

Aucun ne construit ses propositions à partir du geste réellement constitutif de l'écriture et deux d'entre eux occultent la composante sémantique du procès d'écriture.

Aucun n'est donc pertinent au regard des propositions qu'il fait aux enseignants.

6-2 . Analyse d'ouvrages destinés aux enseignants

6-2-1 Les guides pédagogiques

Les guides pédagogiques les plus présents sur les forums d'Internet en matière de préparation à l'écriture (hormis ma propre publication) sont ceux signalés par P. dans sa réponse au questionnaire (page 38) : les guides Magnard de Liliane Baron – dont le dernier est répertorié dans l'inventaire d'Hélène Decornet (page 47 ci-dessus).

- BARON Liliane, 1990, *Du mouvement au tracé*, coll. Les Guides Magnard, Paris, Magnard, 128 pages,
- BARON Liliane, 1990, *Du tracé au graphisme*, coll. Les Guides Magnard, Paris, Magnard, 144 pages,
- BARON Liliane, 1990, *Du graphisme à l'écriture*, coll. Les Guides Magnard, Paris, Magnard, 160 pages.

La collection se propose de tenter de répondre " à toutes les interrogations que se posent les enseignants dans leur pratique quotidienne de la classe " (Du tracé au graphisme page 3). L'avant-propos de chaque livre précise plus clairement " *Pour aider le maître ou la maîtresse à conduire l'enfant vers cet apprentissage difficile de l'écriture, nous avons conçu cette collection, de trois livrets de l'enfant, chacun accompagné d'un guide du maître, qui propose une progression annuelle et des fiches d'activités organisées autour d'objectifs précis.* "

La progression des titres signale d'emblée le risque de focalisation sur la composante graphique du procès d'écriture :

Petite section, *Du mouvement au tracé* → Moyenne section, *Du tracé au graphisme* → grande section, *Du graphisme à l'écriture*.

Le premier guide se consacre uniquement à l'apprentissage de tracés droits (pages 21 à 70) ou courbes (pages 75 à 119). Les dernières pages proposent une synthèse des acquis dans la décoration d'un paysage.

- Hormis la tenue horizontale de la ligne, aucun traitement de l'espace ne correspond aux caractéristiques spatiales de l'écriture (proportions des dimensions des lettres et des espaces, verticalité des axes).
- Deux formes seulement correspondent à une forme constitutive des lettres de l'alphabet : les ronds et les boucles.

Les ronds y sont introduits en tant que forme à reconnaître, à reproduire en modelage (pâte à modeler ou autres) ou par empreintes (empreintes de bouchons par exemple). Le passage au tracé des ronds se fait sans préparation au geste ni en ce qui concerne son sens de rotation, ni en ce qui concerne son point d'attaque.

Le principe est le même pour les boucles qui, contrairement aux boucles de l'écriture, sont proposées aussi bien à l'envers qu'à l'endroit avec une alternance des deux sens dans la même production et sans recherche d'horizontalité de la ligne.

- Aucun chapitre ne propose de production de texte

Le deuxième guide qui se donne pour objectif d'offrir des pistes de réinvestissements du graphisme permettant d'aboutir à l'écriture reprend les graphismes du guide précédent avec des tracés continus, discontinus, des spirales, des ronds, des boucles.... Il leur ajoute des *ponts* et des *cannes* pour accéder à l'écriture cursive des mots *maman*, *papa* et *le bébé* et à l'écriture du prénom. Il introduit aussi l'écriture en capitales typographiques.

- Le traitement de l'espace spécifique à l'écriture n'y est pas abordé.

- Les tracés ainsi conçus ne renvoient pas au procès d'écriture : l'écriture des lettres est conçue comme une reproduction de *dessins de lettres* .

- La composante sémantique de l'écriture est plus présentée comme symbolique que comme relevant d'un code alphabétique, bien que les lettres de l'alphabet soient présentes. L'auteur parle d'ailleurs de "*reproduction*" des prénoms : "*Il est très important de travailler avec chaque enfant individuellement, pour veiller à la bonne reproduction de chaque prénom*".

Le troisième volume présente les mêmes caractéristiques que les deux autres.

- Il mêle activités de graphisme à caractère décoratif et préparation à l'écriture en s'attachant à la reproduction de la forme des lettres.

- Il intègre plus leur sens de rotation sous forme d'un dessin orienté que sous forme de produit d'un geste.

- Il traite la composante sémantique du procès d'écriture comme une représentation symbolique de la signification de l'écrit.

En conclusion, des ouvrages d'enseignement de l'écriture à destination de l'école maternelle qui semblent être parmi les plus répandus accusent la même dichotomie entre l'énoncé de leur objectif : *montrer aux enseignants de maternelle comment enseigner l'écriture* et le contenu de l'ouvrage : *montrer comment faire reproduire des lettres*. Ils ne satisfont donc pas au principe de pertinence.

6-2-2 Les publications en rééducation graphique

Actuellement, les professionnels les plus nombreux à pratiquer la rééducation d'écriture sont les psychomotriciens, les graphothérapeutes et les orthophonistes.

Parmi les trois ouvrages du catalogue des bibliothèques de l'Université René-Descartes - Paris V qui traitent de l'enseignement de l'écriture figurent un livre écrit par un psychomotricien, Yves LE ROUX et un livre écrit par un graphothérapeute, Robert Olivaux. Sans répéter la brève analyse que j'en ai faite pages 51 et 52, j'ajouterai ici quelques précisions.

➤ Dans sa préface à *Apprentissage de l'écriture et psychomotricité* d'Yves LE ROUX, Marguerite Auzias Directrice de Recherche honoraire à l'INSERM, écrit : "*Ce livre sera, j'en suis convaincue, très profitable et utile aux professionnels de l'enfance et notamment à de nombreux professeurs des écoles (les ex-instituteurs et institutrices) qui ont la lourde charge d'apprendre à lire et à écrire aux enfants*". Le livre est donc censé proposer aux enseignants une réflexion utile à leur pratique, voire une méthode pour l'enseignement de l'écriture. Il peut donc être considéré comme représentatif de ce que les psychomotriciens peuvent apporter aux enseignants en matière de réflexion sur l'apprentissage de l'écriture.

L'analyse a montré que l'expérience professionnelle a placé l'écran des habitudes entre l'objectif et les propositions énoncées dans le livre, le privant ainsi de la réflexion qu'aurait pu apporter une réflexion linguistique.

➤ Robert Olivaux, auteur de *Pédagogie de l'écriture et graphothérapie*, a fondé en 1966 la première association des graphothérapeutes diplômés de la Société Française de graphologie. Son ouvrage fait références parmi ses pairs. Il est donc significatif de ce que les graphothérapeutes peuvent apporter au corps enseignant comme réflexion sur le geste d'écriture et propositions sur son enseignement ou sa remédiation.

L'analyse a montré que, bien que sa position professionnelle le prédispose à une perception aiguë du geste d'écriture, certains exercices de remédiation qu'il propose sont contraires aux gestes constitutifs de l'écriture.

➤ La troisième catégorie professionnelle, les orthophonistes, propose aux orthophonistes, aux éducateurs et aux parents et enfants en difficulté d'apprentissage du langage écrit à partir de 8 ans " *185 exercices pour les dyslexiques : De l'oral à l'écrit* ", ouvrage de 184 pages publié chez Masson en 2006.

L'auteur, [Françoise Estienne](#), professeur à l'université catholique de Louvain en Belgique, anime des chantiers d'écriture et des logothérapies de groupe. Elle a publié près d'une vingtaine de livres qui abordent la rééducation du langage écrit et oral, les dyslexies, les bégaiements, la voix, dont plusieurs dans la collection *orthophonie* chez Masson. On peut donc la considérer comme représentative de la profession sur le plan éditorial.

Son introduction situe le procès d'écriture. Elle y évoque Serratrice et Habib, respectivement professeur de neurologie et neurologue, qui mentionnent d'emblée dans *L'écriture et le cerveau*¹, " *Écrire, c'est d'abord – cela va de soi – exécuter un geste* "2. Elle y cite le Larousse qui évoque la trace graphique, l'assemblage des lettres et la représentation de la parole ou de la pensée.

Elle note également que " *La disposition de l'écrit requiert de la part de celui qui écrit une possibilité d'aménager l'espace graphique selon les règles d'usage* " introduisant par là la composante spatiale indispensable à l'existence de l'écriture sur un support. Toutefois elle oublie à cette occasion que le geste crée l'écriture, donc qu'il porte en lui la gestion de l'espace qui donne corps à l'écriture. Elle ajoute en effet : " *donc d'exercer sur son mouvement un contrôle visuel permanent*³ afin que les lettres soient bien ajustées dans les mots et ceux-ci dans les lignes. ". De ce fait elle s'éloigne de la compréhension de ce qui fait l'essence du procès d'écriture à laquelle elle avait adhéré en évoquant Serratrice et Habib.

¹ SERRATRICE Georges, HABIB Michel, 1993, *L'écriture et le cerveau*, Paris, Masson, 188 p.

² Id. préface page V

³ Souligné par mes soins

Il est donc logique de ne trouver ensuite aucune référence à l'automatisme du geste d'écriture en tant que geste formateur et d'y trouver, à l'opposé, une proposition de remédiation par verbalisation du tracé des lettres, verbalisation trop longue pour évoquer le mouvement, par exemple " *je monte, je tourne, je descends* " pour tracer la lettre l ⁴

Par son principe, cette verbalisation dissocie le tracé de la lettre de l'acte d'écriture. Par ailleurs, la progression proposée étant *le gribouillis* → *le dessin* → *l'écriture*, et dans l'écriture, *la lettre* → *la syllabe* → *le mot* → *la phrase*, on comprend qu'il s'agit bien de " *tracer la lettre l* " et non de faire un geste créateur d'une forme de base, ce qui, d'ailleurs, n'aurait pas de sens isolément pour une forme qui se lie aussi facilement à la précédente et à la suivante que celle qui conduit à la lettre l.

Il y a donc une dichotomie entre la proposition théorique initiale : *remédier à l'écriture, qui correspond tout d'abord à l'exécution d'un geste*, et la pratique envisagée pour cette remédiation : *remédier à l'écriture en focalisant l'attention sur le détail du geste donc en freinant la mise en place de son automatisme*.

Cette dichotomie existe également en ce qui concerne la production des formes : alors que l'auteur adhère à la définition du Larousse qui veut que l'écriture consiste à tracer les signes d'un système d'écriture, la remédiation proposée fait travailler entre autres sur des tracés sans liens avec aucun système d'écriture en usage mais sans lien non plus avec la gestion de l'espace ni la motricité fine des doigts ni le déplacement des organes scripteurs. C'est le cas par exemple des losanges, des croix, des crochets⁵.

⁴ Page 91

⁵ Page 151

L'ouvrage s'intitulant " *dysorthographe et dysgraphie* ", donc ayant vocation de n'envisager que la remédiation de la composante graphique de l'écriture

en plus de l'orthographe, il n'y a pas lieu de s'interroger sur le rapport de l'acte graphique au sens.

En conclusion, on retrouve dans un ouvrage appelé à faire référence auprès des orthophonistes, la dichotomie entre le projet annoncé qui tient compte du geste d'écriture et les propositions de remédiation qui, pour leur part, excluent la prise en compte du geste dans le traitement de l'espace et la conception des formes.

En se tournant vers les publications en direction des professionnels de la remédiation que sont les psychomotriciens, les graphothérapeutes et les orthophonistes, les enseignants en demande de compréhension de l'acte d'écriture peuvent se trouver confrontés à la même dichotomie que celle qu'ils rencontrent déjà dans leur propre univers professionnel : la remédiation de l'écriture proposée ne se réfère pas à la même compréhension de l'écriture que la définition qu'en donnent les rééducateurs.

6-3 . Conclusion

Les enseignants en recherche de solutions pour tenter d'améliorer leurs pratiques pédagogiques risquent de retrouver dans les publications de tous horizons le même écart entre les discours d'intention (enseigner l'écriture) et les pratiques proposées (reproduire des lettres, faire du graphisme) que celui qu'ils connaissent déjà dans leur quotidien.

7 - LES MÉMOIRES

A la lecture de différents mémoires d'IUFM sur l'apprentissage de l'écriture, mon attention avait été retenue par deux mémoires : l'un globalisant, intitulé *La maîtrise du geste graphique. Comment faire en sorte que tous les enfants atteignent les compétences nécessaires à l'apprentissage systématique de l'écriture*, l'autre abordant un point précis *La copie dans l'apprentissage de l'écriture*.

Dans chacun de ces mémoires, un élément-clé renvoie à l'une des deux composantes du procès d'écriture dont la compréhension semble poser problème à certains enseignants : le premier concerne la composante sémantique de l'écriture, le second concerne la composante graphique.

7-1. Symbole et système alphabétique

Dans son mémoire de CAPIFEM, LB avait écrit :

*" Je me suis vite rendu compte que les enfants abordaient l'écriture cursive comme un dessin dont ils pouvaient tenter la reproduction avec leur propre stratégie. Ce qui m'a interpellé sur l'importance du sens de l'écriture. On n'écrit pas n'importe comment, il y a des règles, des sens, des enchaînements (...) J'insiste sur le fait que cette construction doit se faire en n'oubliant surtout pas le niveau cognitif de l'écrit, le sens, le système de l'écriture. C'est pourquoi la méthode et les règles d'écriture, « le systématique », doivent avoir comme support des écrits porteurs de sens et que s'il y a des exercices graphiques, leurs finalités doivent être explicitées aux enfants."*¹

L'écriture du prénom est donc explicitement considérée par LB comme un

¹ souligné par moi

écrit

porteur de sens. Il suffit cependant de copier un prénom écrit en arabe ou en chinois pour saisir que c'est une vue erronée : copier son prénom avant de savoir écrire relève pour l'enfant d'un travail de *dessin de lettres*. Lettres constitutives de son prénom, certes, mais *dessin de lettres* tout de même.

La dimension affective du prénom ne suffit pas à en faire un écrit porteur de sens. Ce qui fait sens dans une écriture, c'est de pouvoir l'utiliser en connaissance de cause en l'opposant à un autre référent pour en dire quelque chose. Renvoyant à un référent unique, la dimension affective du prénom en renforce le caractère symbolique : il sait le dessiner, c'est tout. Tant qu'il n'a pas accès au fonctionnement de la langue, l'enfant utilise *l'écriture* de son prénom soit comme signe distinctif soit comme symbole.

C'est ainsi qu'un petit enfant reconnaissant son nom écrit a pu dire, c'est écrit *moi*.

Le fait que les enfants apprennent assez rapidement à reconnaître leur prénom peut faire illusion. Cependant, tant qu'il n'est pas entré dans le système alphabétique, l'enfant ne reconnaît son prénom qu'à un ou plusieurs signes distinctifs qui ne représentent pour lui rien d'autre qu'un ou des détails graphiques (forme de l'initiale, présence d'un point, présence de deux ponts qui se suivent, présence d'une boucle en bas...). Il est capable de même de reconnaître le prénom des autres enfants de la classe.

LB ajoute :

"Ecrire c'est communiquer et c'est porteur de sens.

Je dis aux enfants ce que nous allons écrire, un prénom, une petite phrase qui illustre un évènement de la classe. C'est un travail sur le geste où chaque lettre du mot est décomposée et commentée :

- *J'effectue au tableau le tracé d'un mot : un prénom de la classe.*
- *Je le choisis simple j'évite les boucles. Je trace la 1^{ère} lettre m*
- *Je trace un chemin identique à celui des enfants sur leur cahier.*

Et je commente, « je pars du point, je descends, je remonte sur le même chemin, un pont, je descends, je remonte sur le même chemin, et un crochet parce que pour écrire en attaché, il faut des crochets pour accrocher les lettres. Maintenant à vous. »

Chaque lettre tracée est ainsi commentée et on écrit ainsi un prénom."

Cette conception de l'apprentissage de l'écriture du prénom s'oppose à la définition du procès d'écriture dans sa composante sémantique. Il s'agit bien de tracer des lettres sur un support mais la verbalisation du tracé empêche sur le moment l'entrée dans la compréhension du sens de l'écrit. Elle ancre l'acte réalisé dans la conception d'un tracé de lettres et non dans celle de l'utilisation d'un système alphabétique qui véhicule du sens pour le scripteur et le lecteur.

En conclusion l'écriture du prénom proposée de la sorte comme moyen d'acquérir des compétences nécessaires à l'apprentissage systématique de l'écriture ne répond pas à son objectif : en gênant sur deux plans l'accès au système alphabétique,

- **elle donne une valeur symbolique au prénom,**
- **elle focalise l'attention sur le tracé des lettres.**

Il ne s'agit donc pas d'apprentissage systématique de l'écriture.

7-2. Ecriture, trajectoire et graphisme

Le second mémoire qui a attiré mon attention a pour thème : *la copie dans l'apprentissage de l'écriture*. Je me suis tout particulièrement intéressée à son 2^{ème} chapitre : *Les fonctions sollicitées dans l'acte de copier* et, à l'intérieur de ce 2^{ème} chapitre, le sous-chapitre : *le contrôle de la trajectoire*.

L'auteur, MP, introduit son propos sur le contrôle de la trajectoire par ces mots :

La trajectoire semble être l'un des pré-requis dans l'apprentissage de l'écriture .

Donc, pour MP, l'apprentissage de la trajectoire ne ferait pas partie de l'apprentissage de l'écriture lui-même.

Plus loin elle écrit :

Le respect de la forme est maîtrisé en moyenne section (4-5 ans). L'enfant est capable de reproduire le modèle présenté car il le perçoit distinctement, mais il ne respecte pas le sens de parcours de ce modèle.

MP dissocie donc *la forme* et *le sens du parcours*, autrement dit *la forme* et *le geste fait pour réaliser la forme*.

Elle ajoute :

Ce n'est que vers 5-6 ans (grande section) que la trajectoire est découverte (...) la copie sollicite la capacité de l'enfant à respecter la trajectoire. C'est ici que la présentation du modèle a toute son importance. (souligné par MP).

Pour MP, le point de départ de l'enseignement est donc explicitement la forme. C'est elle qui est présentée à l'enfant, le mouvement est mentionné en terme de *trajectoire* et non en terme de *mouvement générant l'écriture*.

Pour étayer son propos, MP produit ensuite un document de classe intitulé *le contrôle de la trajectoire*. Ce document montre des *exemples d'exercices graphiques*¹ *donnés en grande section pour travailler la trajectoire* selon l'information donnée sur la vignette qui les accompagne. S'y ajoute une remarque :

Tous ces graphismes¹ sont en fait des éléments de trajectoires que l'on peut retrouver dans les graphies de certaines lettres ou dans leur assemblage.

Cette remarque confirme que la trajectoire se définit pour MP comme un tracé orienté, c'est-à-dire un concept construit sur l'image visuelle du tracé, image antérieure au mouvement à faire pour le réaliser.

Or, si on se réfère à l'analyse du procès d'écriture qui le situe entre autres comme un acte de communication, on comprend que cette conception est directement à l'opposé de ce qui se passe dans l'acte d'écriture lorsqu'il est maîtrisé : c'est le *schéma moteur* du mouvement à faire qui conduit à la réalisation de la lettre et non un *dessin de lettres* qui serait préalablement représenté mentalement.

Une réflexion sur la composante graphique du procès d'écriture évite cette confusion : l'écriture est le produit d'un geste. Le geste est donc *l'acte fondateur* de l'écriture alors que pour MP l'écriture est un assemblage de graphismes. A l'apprentissage du geste d'écriture, elle substitue une référence à un répertoire de graphismes qu'il conviendra ensuite d'interroger pour accéder à la forme de chaque lettre.

¹ souligné par moi

L'apprentissage d'un geste faisant appel à la mémoire procédurale - mémoire la plus efficace - , on en perçoit l'avantage par rapport à l'encodage d'un répertoire de graphismes qui, lui, fait appel à la mémoire sémantique, plus lourde à gérer.

En conclusion, l'étude de la trajectoire de l'écriture réalisée par MP s'inscrit dans le cadre d'un mémoire sur la copie. Il semble donc logique qu'elle ne fasse pas référence au sens. Néanmoins, d'une part son introduction la place explicitement dans le champ de l'écriture, d'autre part qu'est-ce que la copie sinon la retranscription manuelle d'un écrit ?

Alors qu'elle semblait a priori devoir se référer naturellement au procès d'écriture, l'étude de la trajectoire réalisée par MP présente donc le même manque de pertinence que celui rencontré jusqu'ici au regard de ce procès : elle substitue le graphisme, donc la *trace*, à l'écriture, donc à l'*acte de laisser une trace*.

7-3. Conclusion

L'examen de ces deux mémoires confirme que la focalisation de l'attention sur le tracé des lettres risque de faire glisser l'acte d'écriture vers le graphisme / dessin de lettres ou de partie de lettres. Substituant ainsi une matérialité, une substance - en d'autres termes - au procès, cette focalisation entrave la réflexion en la figeant sur le thème au lieu de l'ouvrir au propos. Cela autorise l'existence de "prénoms-symboles" et l'évacuation de la composante sémantique des activités d'enseignement de l'écriture, composante à laquelle on ne peut accéder que si l'écriture ne reste pas enfermée dans le graphisme.

8 - PROPOSITIONS - LA THEORIE

8-1 . Le point de départ du questionnement

L'analyse de la relation entre discours sur l'objectif et pratiques de classes préconisées ou réalisées en matière de préparation à l'écriture a mis en évidence les distorsions engendrées par une prise en compte trop superficielle de la réalité du procès d'écriture.

Une réflexion plus approfondie permet-elle d'échapper à cet écueil ? C'est cette réflexion que j'ai menée pendant quelques années, d'abord pour mon usage professionnel en rééducation d'écriture, ensuite pour celui des enseignants des cycles 1 et 2.

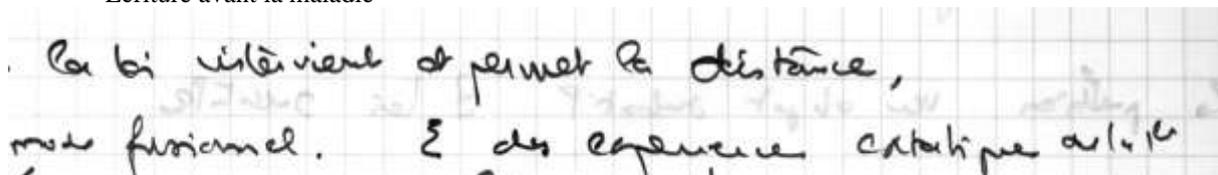
Mon questionnement sur l'enseignement de l'écriture en maternelle est parti tout d'abord du double constat de l'accroissement des difficultés d'écriture des enfants au fil des années sans raison pathologique et de la présence d'anomalies dans les publications et les pratiques relatives à la rééducation de l'écriture.

L'un des facteurs déclenchants a été la rédaction d'un mémoire sur l'écriture des parkinsoniens, après 10 ans de pratique de la rééducation graphique, dans le cadre de mon diplôme d'expertise en écriture et documents auprès de la Faculté de médecine de Brest.

La maturation de ma réflexion professionnelle antérieure et la découverte des effets de la maladie de Parkinson sur l'écriture ont en effet convergé vers l'explicitation de ce sur quoi je fondais déjà mon travail de façon intuitive : l'essentiel de l'écriture ne réside pas dans la forme. Celle-ci n'est qu'une conséquence. Le point de départ de l'écriture manuscrite en tant qu'acte est le mouvement. Si la forme de l'écriture des parkinsoniens est altérée, ce n'est pas parce qu'ils en ont perdu l'image mentale mais parce qu'ils sont devenus incapables de mettre en œuvre les automatismes du geste d'écriture.

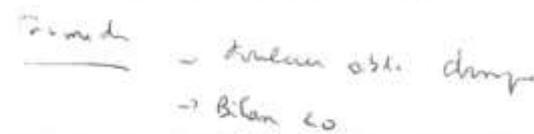
Écriture d'une personne de 50 ans atteinte de la maladie de Parkinson

Écriture avant la maladie



ça bi vient de permet la distance,
mode fonctionnel. 3 des expériences catégorique au 1/10

Écriture avant la rééducation



Travail - travail obs. dans
→ bilan 20.

Écriture en cours de rééducation – La rééducation consiste à rompre les automatismes tout en conservant à l'acte graphique ses autres spécificités.

Le soigneur certifie que l'état de santé de l'enfant nécessite son maintien au domicile avec présence impérat

Si l'écriture des parkinsoniens est micrographique hors guidage par des rails, ce n'est pas dû à un problème de perception de l'espace, c'est parce que l'amplitude de leurs mouvements est réduite par la maladie. Ce constat met en évidence, si besoin est, que c'est par le mouvement qui dépose le tracé sur l'espace du papier que l'écriture existe.

Écriture d'une enseignante de secondaire atteinte de la maladie de Parkinson

Les mouvements involontaires représentent le problème principal de la dysgraphie... on a une impression de la fin... la reprise... de la Dufin

D'où un retour sur l'interrogation linguistique : à l'éclairage de ces observations sur le geste d'écriture que peut-on ajouter aux considérations sur le procès d'écriture en terme d'écriture manuscrite de texte qui permettrait aux enseignants d'école maternelle de recentrer leurs pratiques de classe.

8-2 . Tentative de réponse

Ma réponse est guidée par Robert Heiss¹ qui dit en substance que l'écriture est le produit d'un mouvement qui utilise l'espace pour créer des formes.

¹ HEISS, Robert, 1903-1971, directeur de l'Institut de psychologie à l'Université de Fribourg en Brisgau, auteur de nombreux ouvrages de philosophie et de psychologie non traduits en français ainsi que du test de la pyramide des couleurs.

J'ai complété cette définition de Heiss dans la perspective qui était la mienne, celle de la rééducation de l'écriture puis, plus tard, son enseignement : *L'écriture est le produit d'un geste qui - fait par un organe scripteur - gère l'espace pour créer et déposer sur un support - au moyen d'un outil scripteur - 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.*

Dans la finalité, cette définition intègre la composante sémantique. Elle complète et précise la composante graphique. L'écriture étant ainsi définie, son apprentissage peut être modélisé tout en préservant la fonction sémantique à titre de finalité (ce qui signifie qu'il faudra bien la prendre en compte dans l'enseignement bien qu'elle soit dissociée du geste lui-même).

" *L'écriture est le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer des formes* " : il y a donc lieu de prendre en compte le geste formateur de l'écriture. C'est-à-dire de mettre en place un geste conçu de telle sorte qu'il produise efficacement les formes qui servent à écrire. C'est ce que j'ai appelé *la gestion dynamique de l'espace graphique*.

Les formes constitutives de l'écriture devant être codifiées de façon non symbolique afin de donner accès au sens, le mouvement devra correspondre aux unités minimales de l'écriture afin de donner naissance aux formes de base qui en découlent, lesquelles permettront ensuite de former les lettres :

Exemple : La boucle est une unité minimale - donc une idéalité c'est-à-dire une notion abstraite qui permet de comprendre le fonctionnement de l'écriture mais qu'on peut figurer ainsi  pour la compréhension de l'exposé. Elle permet de réaliser la forme de base de la boucle  et ses dérivés la coupe  et le rond  , lesquels permettent respectivement d'écrire les lettres e, l /, u, i, t /, c, o, a, d. ¹.

La définition dit aussi : "*L'écriture est le produit d'un geste qui gère l'espace pour déposer sur un support des formes ...*" Il y a donc lieu de prendre en compte l'espace géré par le geste pour permettre l'inscription des formes.

C'est ce que j'ai appelé *la gestion statique de l'espace graphique* car elle peut se mettre en place indépendamment du geste. En effet, si on considère que cet espace est le même pour l'écriture manuscrite et pour l'écriture typographique, on comprend qu'il peut être encodé non seulement par le geste (comme effet secondaire de la gestion dynamique de l'espace graphique), mais aussi par un guidage visuel de manipulations d'objets – qui peuvent être des lettres imprimées sur des cartons ou tout autre chose – de telle sorte que l'ensemble présente les mêmes caractéristiques spatiales que les lettres dans l'écriture.

La gestion statique de l'espace graphique assure la régularité des proportions, celle des espaces et de l'axe d'inclinaison des lettres. Elle assure aussi l'horizontalité de la ligne et sa bonne tenue.

1

Le geste est fait par la main scriptrice. La trace du geste ne peut apparaître sur le support que par l'intermédiaire d'un outil scripteur, les conditions de manipulation de l'outil scripteur font donc partie intégrante de la modélisation.

La modélisation de l'apprentissage de l'écriture se présente donc ainsi :

¹ : . DUMONT Danièle, 2006 *Le geste d'écriture - Méthode d'apprentissage – Cycle 1 – Cycle 2*, Paris, Editions Hatier, Collection Hatier pédagogie, 176 pages, chapitre 6 - Le code scriptural. – Unités minimales et formes de base.

¹ DUMONT Danièle, 2004, op. page 142

MISE EN PLACE DES COMPÉTENCES DE BASE	OBJECTIF	COMPÉTENCES A ACQUÉRIR	FINALITÉ
Latéralisation. ⇒	Repérage par rapport au schéma corporel. ⇒ Repérage dans l'espace.	Utilisation de la main appropriée. Sens de l'écriture.	Obtention (dès l'école maternelle) 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*.	
Développement des compétences kinesthésiques. ⇒	Gestion dynamique de l'espace graphique. ⇒	Production des formes de base de l'écriture au moyen de gestes adaptés.	
* Horizontalité de la ligne, régularité des dimensions, régularité de l'axe des lettres, régularité et proportion des espaces inter lettres, des espaces inter mots et des espaces interlignes.			

Comme elle prend en compte l'ensemble du procès d'écriture, cette modélisation devrait permettre un enseignement structuré qui n'accuse plus de dichotomie entre discours et pratiques, donc qui, à la fois, respecte la dualité de la trace et du sens et prenne en compte l'ensemble des actions nécessaires à l'adéquation entre les pratiques de classe et la définition de l'écriture ainsi conçue.

L'ouverture de mon action en direction des écoles, avec des publications et des conférences pédagogiques, impliquait que j'aie au bout du raisonnement linguistique en m'intéressant à l'autre composante du procès d'écriture de texte : la composante sémantique présente au tableau de modélisation dans la finalité.

En conséquence, je propose aux enseignants que, dès les premiers écrits, les enfants soient appelés à réfléchir à ce qu'ils vont écrire :

le " Dans la séquence graphique  on peut découper la séquence constituée d'une grande boucle qui forme « une lettre qui s'appelle " l " » et d'une petite boucle qui forme « une lettre qui s'appelle " e " ». Le tout forme le mot « le » qui peut être mis en situation pour désigner des objets en s'opposant à « la ».

Le choix entre l'écriture de « le » et le collage d'une vignette portant le mot « la » - également écrit en cursive - participe de l'acte d'écriture dans les deux sens du terme : le geste d'écriture et la production d'un écrit pour lequel on a réfléchi (quand il s'agit de compléter la désignation d'un objet dont le nom est écrit sous le dessin de cet objet facilement identifiable par l'enfant). La nécessité de trouver où peut s'écrire le mot « le » procède d'une opération intellectuelle de réflexion et non d'un choix affectif ; (...)

L'entrée dans l'écrit s'opère donc ainsi par conscientisation, la forme de la lettre et sa disposition émergeant d'un ensemble de compétences acquises préalablement. (...)

L'écriture des lettres « l » et « e » isolées n'offre pas d'intérêt. En revanche faire repérer ces lettres dans un mot en assure la discrimination visuelle.

Dans la séquence graphique  on peut ensuite découper la séquence  et en expliquer la formation (une petite boucle « qui forme une lettre qui s'appelle " e ", « une grande boucle etc. ») en veillant à **ne pas confondre d'une part la forme et la lettre** - qui en l'occurrence avec e et l ont un aspect analogue - **d'autre part le nom et le son des lettres**. De même que « le » s'oppose à « la », « elle » peut être mis en situation en s'opposant à « il » que l'enfant collera, sous forme de vignette, à gauche des phrases qui expliquent ce que fait un personnage masculin. " ¹

¹DUMONT Danièle op. cit. 2006 Extrait du chapitre 7 *La gestion dynamique de l'espace graphique : Création des formes et accès à l'écrit* - page 103

Poursuivant sa progression de l'apprentissage de la composante *graphique* de l'écriture, l'enfant arrive ensuite par cette méthode à la connaissance et à l'écriture des lettres u, i, t qui lui permettront de commencer à construire de courtes phrases à mettre en situation en légendant des dessins. Il accède ensuite aux lettres rondes pour lesquelles la première écriture qui lui est demandée sera non plus destinée à compléter une phrase ou à légender un dessin mais bien à s'exprimer.

En effet, la combinaison des formes apprises jusqu'ici permet d'écrire "*celle-ci*" et "*celui-ci*". Une étape de plus est alors franchie. L'enfant dispose de deux mots qui lui permettront d'exprimer un choix par écrit :

" (...). Ces deux mots introduisent une autre fonction de l'écrit : l'expression de la pensée. Il s'agit d'écrire sous un objet celui qu'on préfère parmi un certain nombre dessinés sur une même page. Là aussi les débuts sont quantitativement limités, mais la modestie de l'activité n'en restreint pas l'efficacité et peut même asseoir plus solidement la réflexion : il s'agit bien de désigner *son* choix et non d'écrire un mot de façon aléatoire, de la même façon qu'écrire « le » et « elle » au bon emplacement (cf. page 104) est autre chose que d'écrire une ligne de lettres ou de mots. "

"Ces deux mots offrent l'avantage de faire désigner le même objet par son nom (par exemple « un ballon »), le nom de sa catégorie (« un jouet ») ou le démonstratif (« celui-ci »), la différence de genre entre le nom de l'objet et celui de sa catégorie (par exemple « une voiture » « un jouet ») rendant plus complexe le choix du démonstratif "¹.

8-3 . CONCLUSION

Une réflexion linguistique appliquée à l'apprentissage de l'écriture montre que la prise en compte de la réalité du procès d'écriture dans la conception d'une méthode d'enseignement de l'écriture est possible : la dichotomie entre le discours de l'enseignant et les pratiques de classe peut être évitée, les deux composantes de l'écriture manuscrite (graphique et sémantique) peuvent être enseignées dès l'école maternelle sans passer par le truchement artificiel d'un *graphisme* qui serait sans lien avec le procès d'écriture et sans réduire l'écriture à une *copie de formes de lettres* .

¹DUMONT Danièle Op. cit. 2006 *Extrait du chapitre 7 La gestion dynamique de l'espace graphique : Création des formes et accès à l'écrit* - page 112

9 - PROPOSITIONS - LA PRATIQUE

9-1 . L'écran des habitudes

9-1-1 La composante graphique du procès d'écriture

9-1-1-1 La gestion dynamique de l'espace graphique

La première expérimentation de ma méthode d'enseignement de l'écriture a été faite en novembre 1995 dans une classe de TPS/PS, c'est-à-dire *toute petite section* et *petite section*, qui, donc, accueille des enfants de 2 ans et 3 ans l'année de la rentrée.

Auparavant, j'avais expliqué la méthode en conférence pédagogique puis de façon plus détaillée aux enseignantes de l'école où devait

être tentée l'expérimentation. Je leur ai remis un tableau des étapes de la méthode, sans toutefois avoir encore élaboré le tableau de modélisation de l'apprentissage de l'écriture tel que je l'ai publié par la suite. Y figurait l'encodage kinesthésique du geste formateur de la boucle, 1^{ère} unité minimale de l'écriture (cf. dernier cadre en bas à gauche du tableau de modélisation page 72), étape essentielle de l'apprentissage de l'écriture.

L'enseignante, G., a accepté l'idée de faire commencer l'étude des formes par la boucle. Cependant, elle l'a fait émerger des productions graphiques spontanées des enfants en leur demandant de repérer des boucles dans leurs gribouillis au lieu de leur faire apprendre le *geste* de la boucle. Parallèlement, elle a demandé aux enfants de repérer des boucles dans leur environnement et d'en fabriquer avec divers matériaux (pâte à modeler, rubans, laine etc.). G. a donc plaqué cette proposition nouvelle sur des méthodes déjà en vigueur.

Donc, alors que la position du travail de la boucle chronologiquement en tête de ses activités aurait pu faire croire qu'elle avait intégré la méthode, G. n'a pas saisi l'idée directrice contenue dans la définition "*l'écriture est le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer des formes*". Enonçant que la forme est l'objectif, le geste est "*créateur*" de la forme et l'espace l'indispensable "*intermédiaire*" sans lequel le geste ne peut pas créer de forme, cette définition pose cependant bien le geste comme étape initiale contrairement à ce qu'a fait G.

Bien qu'elle ait fait travailler *aussi* le geste de la boucle en expression corporelle, G. a donc évacué la gestion dynamique de l'espace graphique de la préparation à l'écriture pour ramener l'essentiel de la conceptualisation de la boucle d'une part aux réalisations personnelles de l'enfant (émergence parmi les productions graphiques), d'autre part à la reproduction matérielle de formes données en modèle.

Privée de la compréhension linguistique du procès d'écriture, G. a détourné le geste au profit de la forme et n'a introduit le travail kinesthésique que de façon accessoire en surplus. Parce que fortement imprégnée de ses habitudes pédagogiques, G ne concevait pas encore l'écriture comme *le produit d'un geste formateur* mais comme *la reproduction de formes*, malgré l'enseignement reçu

9-1-1-2 Des formes en lieu et place de la gestion statique de l'espace graphique

H. a créé à l'attention de ses collègues un fichier intitulé : "*Programmation graphisme pour MS-GS inspiré de la méthode de Danièle Dumont (Hatier) et conforme aux programmes 2002*". Or, rien du contenu n'est conforme à la définition de l'écriture sur laquelle sont fondées mes propositions pédagogiques.

Le mode d'évaluation diagnostique de la 1^{ère} période est posé au départ par H. : écriture du prénom en capitales d'imprimerie, sans modèle. S'agissant de l'écriture du prénom, cette évaluation exclut d'emblée l'écrit porteur de sens (cf. page 62). Toutefois, tout lecteur qui connaît le code graphique étant en mesure de lire un prénom, le mode d'évaluation reste, au sens strict du terme, conforme à la 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 (...) permettra au lecteur qui connaît le code de saisir le sens de l'écrit.*

Le fichier commence par l'étude du trait : vertical, horizontal, oblique. Suivent les lettres en capitales typographiques et les chiffres que les traits servent à tracer. Chaque séquence doit être réalisée hors lignage puis avec lignage. Viennent ensuite les lignes brisées, les ronds, les ponts, les vagues et, de même que pour les traits, les lettres en capitales typographiques et les chiffres qu'ils servent à réaliser.

Cet ensemble d'activités graphiques est donc exclusivement basé sur le tracé de formes et traits divers constitutifs des lettres en majuscules typographiques. Il suit la progression des capitales typographiques publiée dans *Les cahiers d'écriture – 1 Gestion statique de l'espace graphique - Latéralité et tenue de stylo* pages 27 à 31 du côté *Gestion de l'espace graphique* (le cahier comportant deux côtés imprimés tête bêche).

Il propose donc les mêmes lettres capitales selon la même progression que mes publications. Pourtant, tandis que les capitales à écrire dans le cahier sont l'application d'une synthèse du contenu de ses deux côtés, l'approche pédagogique du fichier est basée sur la notion de *graphisme*.

Autrement dit, les activités proposées dans les deux côtés du cahier 1 ont appris à l'enfant à gérer son espace graphique et à manipuler le crayon en conformité avec la définition de l'écriture : " *L'écriture est le produit d'un geste qui (...) gère l'espace pour créer et déposer des formes sur un support (...)* ", et plus précisément " *un geste – fait par un organe scripteur – qui gère l'espace pour créer et déposer – au moyen d'un outil scripteur "*.

L'apprentissage de la gestion statique de l'espace graphique a donné à l'enfant les compétences nécessaires pour que les lettres et les espaces de son écriture soient proportionnés, que les axes des lettres soient réguliers et que la tenue de ligne soit respectée. La manipulation du crayon lui a appris à déplacer ses doigts et sa main pour réaliser tout type de traits (verticaux, horizontaux, courbes).

Puisque, par le biais de l'apprentissage de la gestion statique de l'espace graphique et de la manipulation du crayon, les enfants ont acquis les compétences nécessaires pour tracer les lettres majuscules typographiques, celles-ci peuvent être utilisées comme solution d'attente laissant aux enfants le temps d'acquérir entre temps toutes les formes de base nécessaires à l'écriture cursive.

Au contraire, l'approche pédagogique du fichier *montre* à l'enfant *des formes à reproduire* sans autre préparation. Elle le contraint ensuite à les tracer dans un lignage sans préparation préalable à la gestion de l'espace.

Croyant reproduire ma méthode d'enseignement de l'écriture, H. n'en a donc vu que l'aboutissement sous forme de tracés. Cette perception a été rendue possible par l'absence de prise de conscience que l'écriture est le produit d'un geste qui gère l'espace, donc qu'elle implique une prise en compte préalable du geste en même temps qu'une prise en compte préalable de l'espace avant même que la forme n'apparaisse.

Comme MP (cf. pages 64 à 66), H a substitué à l'écriture la notion de graphisme car elle ne l'a pas comprise en terme de procès.

De ce qui dans ma méthode n'est qu'une solution d'attente rendue possible par une préparation initiale – à savoir la possibilité d'accès aux majuscules typographiques – H. a donc fait l'ossature même de ses propositions pédagogiques. Ce faisant, elle a coupé son projet pédagogique de la spécificité du procès d'écriture pour en faire un simple exercice de copie de tracés.

9–1–2 La composante sémantique du procès d'écriture

R. enseignante de grande section se réfère à ma méthode pour enseigner l'écriture. Elle a cru reprendre sur des cahiers ordinaires les exercices des pages 8 à 14 du cahier d'écriture *2 - Les formes de base* de la collection *Les cahiers d'écriture* (2003 Hatier) qui consistent à écrire *le* devant le nom écrit sous des objets familiers masculins et coller une vignette " *la* " devant le nom écrit sous des objets familiers féminins puis à écrire " *elle* " à l'emplacement voulu sous des dessins en prenant en compte le fait qu' " *elle* " s'oppose à " *il* " .

Pour cela, elle a apposé des tampons représentant un camion et un ballon et en écrivant sous le dessin " *le camion* ", " *le ballon* " puis sur une seconde ligne uniquement le mot " *camion* " et le mot " *ballon* ". Le travail demandé aux enfants était de recopier le mot " *le* ". De la même façon, elle a apposé un tampon représentant une fillette qui crie et une fillette qui joue, a écrit " *elle crie* ", " *elle joue* " sous les tampons puis uniquement " *crie* " et " *joue* " et a demandé aux enfants de recopier " *elle* ".

En conséquence, R. a transformé en exercice de simple copie un exercice d'écriture conçu pour faire appel à la réflexion de l'enfant, et pleinement porteur de sens dans le deuxième cas - bien que très modestement - puisque " *elle* " s'oppose à " *il* ".

Cela lui a été rendu possible par l'évacuation de la possibilité de permuter le/la et il/elle.

9-1-3 . Synthèse

➤ En faisant abstraction de la gestion dynamique de l'espace graphique, G. a centré sa préparation uniquement sur la représentation de la forme des lettres ;

➤ en éludant la gestion statique de l'espace graphique, H. a également centré son action uniquement sur la reproduction de la forme des lettres (conçue comme un assemblage de formes premières) ;

➤ enfin en transformant l'exercice d'écriture en exercice de copie, R. l'a privé de sa relation à une activité langagière et a privé l'écriture de sa fonction sémantique aux yeux de l'enfant.

Les trois enseignantes ont donc réduit leur enseignement de l'écriture à un enseignement de la copie de formes, ce qui, censément, ne devait pas être leur

objectif. Toutefois la dernière, R., avait au préalable préparé les enfants à réaliser correctement l'ensemble des composantes graphiques de l'écriture.

Ces trois exemples montrent comment la force des habitudes peut faire écran entre les propositions pédagogiques et leur application et empêcher des enseignants de faire coïncider leurs pratiques de classe à leur objectif bien que les moyens leur en soient donnés et qu'ils pensent les avoir acceptés.

Donc, d'une part par sa transformation en un exercice de copie l'exercice d'écriture a été coupé de l'activité langagière correspondante. Une approche linguistique aurait permis à l'enseignante de percevoir la possibilité de permutation et son intérêt pour la réflexion de l'enfant .

D'autre part, le détournement du procès - l'écriture – au profit de la substance - la forme à reproduire – a permis que soient occultées dans les pratiques de classe l'une et l'autre des deux composantes du procès d'écriture (la composante graphique en ce qui concerne la gestion statique et la gestion dynamique de l'espace graphique ; la composante sémantique en ce qui concerne l'appel à la réflexion).

Sans le secours de la linguistique, la force de l'habitude est donc susceptible de maintenir la dichotomie entre discours et pratique dans l'apprentissage de l'écriture en école maternelle en réduisant une activité censée être d'apprentissage de l'écriture à une activité de reproduction de formes ou, au mieux, de copie.

9-2 . L'adhésion à la modélisation de l'écriture

Si certains enseignants détournent plus ou moins consciemment mes propositions pour les intégrer à leurs habitudes pédagogiques, d'autres font l'effort de la suivre méthodiquement dans le respect de la définition :

L'écriture est le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer des formes : " Une fois le geste de la boucle intégré, on peut produire l'association des petites et grandes boucles et écrire : "le", "elle" (du coup , ils savent ce qu'ils écrivent). Cette méthode ne découpe pas l'apprentissage lettre par lettre ; comme il est dit plus haut, c'est la démarche. C'est un geste en mouvement." écrit spontanément une enseignante après un an de pratique.

D'autres enseignants ont été appelés à suivre scrupuleusement ma méthode. Au cours de l'année scolaire 2002 / 2003 il leur a été demandé de tester les cahiers que j'avais conçus à l'attention des écoles maternelles et dont la parution était programmée. Je leur ai donc remis des maquettes des cahiers en nombre suffisant pour que chaque élève ait le sien.

La consigne était de suivre la méthode sans déroger, consignes des cahiers incluses. A l'issue de cet essai, j'ai demandé aux enseignants un bref bilan écrit faisant apparaître les différences par rapport aux résultats de leur pédagogie habituelle s'il y en avait.

Les bilans ont été positifs. Le bilan de Y., 18 années d'enseignement en maternelle dont 11 en grande section, met l'accent sur la conformité de l'écriture des enfants à la finalité de la modélisation, alors que le tableau de la modélisation n'avait encore été communiqué à personne (je l'ai ajouté sur les cahiers juste avant la publication et il a été publié dans le livre à la réimpression de 2004.)

Ce bilan montre que, par cette pédagogie, la dualité de l'écriture a été respectée : trace écrite d'une part, conception intellectuelle du message d'autre part.

Finalité énoncée dans le tableau de modélisation	Bilan dressé par une des enseignantes qui a mis les cahiers à l'essai
<p>Obtention (dès l'école maternelle) 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.</p>	<p>A leur entrée en CP: tous les élèves écrivent couramment, lisiblement et sans fatigue. On note - un séquençage et un déchiffrement des syllabes plus rapides. - une meilleure discrimination visuelle, une meilleure oralisation du geste d'écriture (ex: grande boucle, coupe ...) apportant une meilleure compréhension du langage écrit.</p> <p>En janvier, dans ma classe 18 élèves sur 22 peuvent écrire lisiblement une phrase avec repérage mot à mot sur leur répertoire personnel : Tous peuvent copier une phrase simple en isolant graphiquement et sémantiquement chaque mot.</p>

Il montre donc que la pratique rejoint le discours quand l'enseignant, percevant son projet comme étant l'enseignement *de l'écriture*, en développe la composante graphique sous ses deux formes (gestion statique de l'espace graphique et gestion dynamique de l'espace graphique) **et** la composante sémantique de façon complète et équilibrée dans le respect de la modélisation de l'apprentissage de l'écriture conforme au procès d'écriture..

9-3 . Conclusion

Dans l'enseignement de l'écriture manuscrite, substituer le graphisme au procès d'écriture risque d'induire une dichotomie entre le discours qui propose de préparer les enfants à écrire pour l'entrée en primaire et les pratiques de classe qui risquent alors de se trouver réduites à enseigner la reproduction de *dessins de lettres*.

A l'inverse, si l'enseignant intègre dans ses pratiques l'ensemble des composantes du procès d'écriture - en ce qui concerne l'écriture manuscrite - (la gestion statique de l'espace graphique et sa gestion dynamique pour la composante graphique, le sens pour sa fonction d'outil d'expression et de communication) alors les pratiques de classe sont en accord avec le discours : l'enseignant apprend à l'enfant à réaliser un geste suffisamment automatisé pour produire 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 par l'intermédiaire du code, ce geste automatisé étant assorti d'une réflexion qui permet que l'enfant dépasse le stade de la simple copie pour avoir conscience de ce qu'il écrit.

Une réflexion linguistique sur la permutation des monèmes peut aider à la compréhension et à la mise en place de la modélisation de l'écriture.

10 - CONCLUSION

Lorsqu'à la question : " *Qu'est-ce que tu fais quand tu écris ?*", Yacine 8 ans 5 mois répond "*D'abord je réfléchis*" (cf. page II), il semble évident que cet enfant a dû acquérir un automatisme de l'écriture suffisant pour que son attention ne soit retenue que par la composante sémantique de l'acte d'écriture.

Lorsque Marion, 5 ans 9 mois, dit que l'écriture "*C'est des choses qu'on fait en attaché pour aller au CP*" puis pour "*aller au collège*" (cf. page I), et que Lucile, 5 ans 2 mois, précise qu'au collège "*ils nous dit qu'il faut écrire les o*", il semble évident que ces enfants n'ont pas encore compris ce qu'est l'écriture. Comme Chloé, 5 ans 10 mois, elles ont toutefois senti qu'il s'agit de quelque chose d'important : ça sert à "*être grand*" et à "*faire voir à les papas et mamans*" dit Chloé.

L'importance que les enfants concèdent à l'écriture et le fait qu'ils sachent reconnaître et nommer des lettres ne doit pas faire illusion : "*Ça sert pour en CM2 faudra bien écrire faut bien écrire une lettre moi je fais de l'alphabet chez moi*" dit Jonathan 5 ans 6 mois.

Marion, Lucile, Chloé, Jonathan, tous élèves de grande section maternelle, ne perçoivent réellement que la composante graphique du procès d'écriture.

A l'occasion d'un remplacement de l'enseignante, Alexis, 5 ans 10 mois, semble quant à lui avoir vraiment compris : *"Avec l'autre maîtresse c'était des lettres mais maintenant c'est de l'écriture pour écrire quelque chose mais on sait pas encore lire"*.

Dans la même classe, Romuald, 5 ans 8 mois, confirme la compréhension de la coexistence d'une composante graphique et d'une composante sémantique de l'écriture : à la question *"Qu'est-ce que tu fais comme écriture ?"* il répond *"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, lorsqu'on lui demande le rapport entre des livraisons de bois et l'écriture, il répond : *" 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 ... "* (cf. page II).

La perception de la fonction sémantique de l'acte d'écriture n'est donc pas évidente aux enfants de grande section d'école maternelle, pourtant abondamment en contact avec l'écrit non seulement à l'école mais aussi à travers l'ensemble de leur environnement, ne serait-ce, a minima, que les enseignes des magasins et les emballages divers.

Alors que tous les enseignants s'accordent à tenter d'enseigner un écrit porteur de sens, certaines pratiques de classe rendent difficile l'accès au système d'écriture alphabétique en substituant le graphisme à l'écriture, au mieux en substituant la copie à l'écriture. Il s'agit là d'une véritable dichotomie entre pratique et discours, que met en évidence le questionnement du procès d'écriture.

En plaçant la réflexion sous l'angle de la pertinence, la linguistique serait en mesure d'aider les enseignants à éviter l'écueil de cette dichotomie.

En effet, d'une part elle permettrait d'éviter la confusion entre simple copie et écriture, en mettant en évidence que seule l'écriture offre la possibilité d'user du principe de permutation qui oblige à la réflexion.

D'autre part, en conduisant au cœur de la réflexion sur le procès d'écriture, elle s'assurerait de la pertinence de l'activité proposée aux enfants par rapport à l'objectif et éviterait ainsi que du graphisme sans aucun lien avec l'écriture, ni sur le plan de la sémantique, ni sur le plan graphique soit pratiqué dans le but d'apprendre à écrire.

Évitant que l'enseignant se trompe de thème, l'examen de la pertinence des pratiques de classe permettrait d'assurer la pertinence de la compréhension de l'enfant et faciliterait son accès au ~~système graphique~~ principe alphabétique en évitant qu'il comprenne que l'objectif de l'apprentissage de l'écriture est uniquement de savoir tracer des lettres.

En d'autres termes, on peut dire aussi, à l'éclairage de l'enseignement d'Alain Bentolila, qu'en substituant le graphisme – (qui est une substance) à l'écriture (qui est un procès) c'est-à-dire en se trompant de thème (graphisme au lieu d'écriture) on empêche d'alimenter le propos (écriture ↔ écrire). Ainsi l'apprentissage se complique faute de pouvoir s'ouvrir sans artifice à d'autres dimensions du procès d'écriture, écriture moyen d'expression donc de réflexion, écriture moyen de communication donc de transmission des savoirs et des pensées...

La linguistique pourrait donc venir au secours des sciences de l'éducation pour rétablir un accord entre discours et pratiques de classe dans l'enseignement de l'écriture à l'école maternelle et permettre ainsi aux enseignants de concevoir leurs pratiques au plus juste de leurs intentions.

BIBLIOGRAPHIE

- BARON Liliane, 1990, *Du graphisme à l'écriture*, coll. Les Guides Magnard, Paris, Magnard, 160 pages.
- BARON Liliane, 1990, *Du mouvement au tracé*, coll. Les Guides Magnard, Paris, Magnard, 128 pages,
- BARON Liliane, 1990, *Du tracé au graphisme*, coll. Les Guides Magnard, Paris, Magnard, 144 pages,
- BARON Liliane, 1993, *Du graphisme à l'écriture en grande section*. Coll. Les guides Magnard, Paris, Magnard, 141 p.
- BENTOLILA Alain, DURAND Colette, GAUTHIER Marie-Thérèse, 1976, *Communication et codages : premiers pas dans le monde de l'écrit*, Coll. Pédagogies pour notre temps, Paris, Hachette, 143 p.
- CALMY-GUYOT Gisèle, 1976, *L'éducation du geste graphique*, Coll. Pédagogie préscolaire, Paris, Fernand Nathan, 42 p.
- CHARMEUX Evelyne. *Apprendre à lire et à écrire : deux cycles pour commencer*, Toulouse, Sedrap, 1993, 134 p.
- CHARTIER A.-M., CLESSE C HÉBRARD J., 1991, *Lire, écrire, 1 Entrer dans le monde de l'écrit*, Paris, Hatier, 155 p.
- CHAUMIN Raymonde, LASSALAS Paulette, 1981, *Ecrire, le geste et le sens : école maternelle et cycle préparatoire*, Coll. Pédagogie. Paris, Nathan, 104 p.
- CHAUVEAU Gérard, REMOND Martine, ROGOVAS-CHAUVEAU Éliane 1993, *L'enfant apprenti lecteur : l'entrée dans le système écrit*, Paris, L'Harmattan, 220 p.

- COHEN Rachel, GILBERT Hélène, 1986, *Découverte et apprentissage du langage écrit avant six ans : un pari pour la réussite au cours préparatoire*; Paris, P.U.F, 181 p.
- DUMONT Danièle, 2000, 2004, *Le geste d'écriture : méthode d'apprentissage, cycle 1, cycle 2*, Coll. Hatier pédagogie, Paris, Hatier, 143 p.
- DUMONT Danièle, 2006, *Le geste d'écriture : méthode d'apprentissage, cycle 1, cycle 2*, Coll. Hatier pédagogie, Paris, Hatier, 143 p. 176 p.
- ERENA Michelle, LACROSAZ Marie-Claude, BASTIEN Gérard, et al. 1987, *Lire à la maternelle : l'enfant à la rencontre des écrits*, Toulouse, Privat, 128 p.
- ESTIENNE [Françoise](#), 2006, *185 exercices pour les dyslexiques : De l'oral à l'écrit*, Paris, Masson 184 p.
- FERREIRO, Emilia, 2000, [L'écriture avant la lettre](#), Paris, Hachette, 253 pages.
- GRAY William S. *L'enseignement de la lecture et de l'écriture : étude générale*, Paris, Unesco, 1956, 316 p.
- LE ROUX, Yves, 2005, *Apprentissage de l'écriture et psychomotricité*, Marseille, Solal, 228 pages.
- LURÇAT Liliane, 1974, *Etudes de l'acte graphique*, Paris, Mouton, 216 p.
- LURÇAT Liliane, 1979, *L'activité graphique à l'école maternelle*, 3^{ème} édition, Coll. Science de l'éducation, Paris, E.S.F, 149 p.
- LURÇAT Liliane, 1985, *L'écriture et le langage écrit de l'enfant : écoles maternelle et élémentaire*, Coll. Science de l'éducation, Paris, E.S.F, 172 p.
- MAILLE Bernadette, BARON Hélène, 1998, *Graphismes et maîtrise du geste*. Paris, Retz, 48 p.

- OLIVAUX, Robert, 1988, [*Pédagogie de l'écriture et graphothérapie*](#), Paris, Masson, 171 pages.
- SERRATRICE Georges, HABIB Michel, 1993, *L'écriture et le cerveau*, Paris, Masson, 188 p.

Mots clés : enseignement écriture

Synthèse (nombre de publications par thème) et codes couleurs.

24 concernent la lecture

7 historique ou études longitudinales

4 concernent les adolescents ou les adultes

30 divers sans rapport avec la problématique

10 étrangers

4 la rééducation dont 2 avec des propositions d'enseignement

3 petits fascicules peu accessibles aux enseignants

1 concerne l'enseignement de l'écriture

Extrait du catalogue des bibliothèques de l'Université René Descartes- Paris V – Août 2006

	<u>Auteur</u>	<u>Titre</u>	<u>Editeur</u>	<u>Date d'édition</u>
<u>1</u>	Xxx	11e conférence internationale de l'Instruction publique, Genève 1948	Bureau international d'éducation	s.
<u>2</u>	Association des Centres Psychopédagogiques des Etablissements d'Enseignement.	Actes des journées internationales des centres psycho pédagogiques de langue française.	Centre nat. de doc. pédagogique	[1954]
<u>3</u>	Lentin, Laurence ,1920-...	Apprendre à parler	Ed. ESF	1983
<u>4</u>	Colloque international de didactique du français langue maternelle ,03 ,1986 ,Namur, Belgique	Apprendre, enseigner à produire des textes écrits	De Boeck	1987
<u>5</u>	Lalande, Jean-Noël	L'Apprentissage de la langue écrite	Presses universitaires de France	1985
<u>6</u>	Sarraf, Scarlet	L' Apprentissage de la lecture-écriture en langue française chez les enfants libanais	[s.n.]	1999
<u>7</u>	Gillardin, Bernard	Apprentissage de la lecture et de l'écriture pour les adultes en difficulté, cahier du stagiaire	Retz	1996

<u>8</u>	Gillardin, Bernard	Apprentissage de la lecture et de l'écriture pour les adultes en difficulté, livre du formateur	Retz	1996
<u>9</u>	Le Mounier, Danielle	L' Apprentissage de l'écriture	[s.n.]	1999
<u>10</u>	Le Roux, Yves	Apprentissage de l'écriture et psychomotricité	Solal	2005
<u>11</u>	Menigoz, Alain ,1979-...	Apprentissage et enseignement de l'écrit dans les sociétés multilingues	l'Harmattan	2001
<u>12</u>	Dottrens, Robert-Alexandre ,1893-1971?	Au seuil de la culture	Ed. du Scarabée	1965-1966
<u>13</u>	Amigues, René	Comment l'enfant devient élève	Retz	2000
<u>14</u>	Chauveau, Gérard	Comment l'enfant devient lecteur	Retz	2002
	<u>Auteur</u>	<u>Titre</u>	<u>Editeur</u>	<u>Date d'édition</u>

<u>15</u>	Jumel, Bernard	Comprendre et aider l'enfant dyslexique	Dunod	DL 2005
<u>16</u>	Perret, Jean-François.	Comprendre l'écriture des nombres	P. Lang	c1985.
<u>17</u>	Xxx	Comprendre l'enfant apprenti lecteur	Retz	2000
<u>18</u>	Mauroux, Didier	La conscience de l'écrit chez l'enfant de 4 à 7 ans	[s.n.]	1994
<u>19</u>	Ferreiro, Emilia	Culture écrite et éducation	Editions Retz/Vuel	2001
<u>20</u>	Leguay, Thierry	Dans quel état j'erre	Mots & Cie	2000
<u>21</u>	Giust-Desprairies, Florence ,1950-....	Le désir de penser	Téraèdre	2004
<u>22</u>	Xxxx	L'écrit en français langue étrangère	Presses universitaires de Strasbourg	1994
<u>23</u>	Besse, Jean-Marie	L'écrit, l'école et l'illettrisme	Magnard	1995
<u>24</u>	Vernier, France	L'Écriture et les textes	Éditions sociales	1974
<u>25</u>	Xxx	Ecriture informatique pédagogies	Centre national de documentation pédagogique	1990
<u>26</u>	Nicot-Guillorell, Muriel	Ecritures et multilinguisme	L'Harmattan	2002
<u>27</u>	Pouëch, Françoise 9	Effets des jeux langagiers de l'oral sur l'apprentissage de l'écrit	L'Harmattan	2001
<u>28</u>	Raillard, Sabine	L'Enfant, l'étranger, leur langue, désir d'écriture, désir d'Écritures./	s.n.	ca 2001

29	Gray, William S. ,1885-1960 ,(William Scott)	L' enseignement de la lecture et de l'écriture	Unesco	1956
30	Fascicules pas à disposition courante des enseignants	L'Enseignement de l'écriture dans les écoles primaires.	Joseph Van In	[s.d.]
31	Idem	L'Enseignement de l'écriture dans les écoles secondaires.	Joseph Van In	[s.d.]
32	Lesage, Pierre	L'Enseignement mutuel de 1815 aux débuts de la IIIe République	[Faculté des Lettres]	[1972]
33	Xxx	L'Entrée dans l'écrit	Presses universitaires du Mirail	c1996.
34	Fijalkow, Jacques ,1940-...	Entrer dans l'écrit	Magnard	1993

	<u>Auteur</u>	<u>Titre</u>	<u>Editeur</u>	<u>Date d'édition</u>
--	---------------	--------------	----------------	-----------------------

35	Andaur Médina, Marie Angélique	Etude de l'apprentissage de l'écriture en grande section maternelle et au cours préparatoire	[s.n.]	1986
36	Groupe EVA ,France	Évaluer les écrits à l'école primaire	Hachette éducation	cop. 1991
37	Vinh-Bang	Evolution de l'écriture chez l'écoliers de 7 à 18 ans	Editions Médecine et Hygiène	1955
38	Vinh-Bang	Evolution de l'écriture de l'enfant à l'adulte	Delachaux & Niestlé	1959
39	Xx	Georges Duby	De Boeck université	1996
40	Colloque THEODILE-CREL ,1993 ,Lille	Les interactions lecture-écriture	P. Lang	1994
41	Delchet, Richard	Leçons de pédagogie	J.-B. Baillièrre et fils	1969
42	Gelbert, Gisèle.	Lire, c'est vivre	Editions Odile Jacob	c1994.
43	Devanne, Bernard	Lire, dire, écrire en réseaux	Bordas	cop. 2006
44	Xx11	Lire-écrire à l'école	CRDP	1988
45	Xx 12	La littéracie	L'Harmattan	2004
46	France, Direction des écoles	La maîtrise de la langue à l'école	Savoir lire	1992
47	Hassan, Rouba	Manier et apprendre l'écriture, réflexions sur l'entrée dans l'écrit de jeunes enfants à partir de corpus recueillis dans une classe de CP	[s.n.]	2002

		[cours prépa-ratoire]-Adaptation [6ans ou 7 ans].		
48	Deitte, Jacques.	Les Maux et l'écrit	Masson	1993.
49	Mollo, Suzanne	Les Muets parlent aux sourds	Casterman	1975
50	Estienne, Françoise	Orthographe, pédagogie et orthophonie	Masson	2002
51	Olivaux, Robert	Pédagogie de l'écriture et graphothérapie	Masson	1988
52	Lurçat, Liliane	Pourquoi des illettrés ?	Ed. du Rocher	2004
53	Chartier, Anne-Marie ,1944-....	Produire des textes	Hatier	1998
54	Falinski, Eugène	Psycho-pédagogie du langage écrit	Hermann	1966
55	Barré-De Miniac, Christine	Le rapport à l'écriture	Presses universitaires du Septentrion	2000
	<u>Auteur</u>	Titre	<u>Editeur</u>	<u>Date d'édition</u>

56	Heller, Mary F.	Reading-writing connections	L. Erlbaum Associates	c1999.
57	Falcão, Jorge Tarcísio Da Rocha	Représentation du problème, écriture de formules et guidage dans le passage de l'arithmétique à l'algèbre	[s.n.]	1992
58	United Nations (Unesco).	Statistical yearbook =	Unesco	c1992.
59	Colo, Catherine	Types psychologiques de Jung et applications graphologiques	Masson	1991
60	Xxx	Variations sur une leçon de mathématiques	L'Harmattan	c1997.
61		Vers l'apprentissage du langage écrit	Bourrelier	1970
62	Tauveron, Catherine	Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école	Hatier	2005
63	Xxx	Voies livres	Livre pensée	1987-

Mots clés : apprentissage écriture

Les doublons ont été enlevés – Les numéros d'ordre sont ceux du catalogue

<u>Auteur</u>	Titre	<u>Editeur</u>	<u>Date d'édition</u>
----------------------	--------------	-----------------------	------------------------------

6	David, Jacques ,linguiste.	L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège	Presses universitaires de France	1996.
9	Goigoux, Roland	L'APPRENTISSAGE INITIAL DE LA LECTURE. DE LA DIDACTIQUE A LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE. (ETUDE LONGITUDINALE)	[s.n.]	1993
11	Amigues, René	Comprendre l'enfant apprenti lecteur	Retz	2000
12	Mauroux, Didier	La conscience de l'écrit chez l'enfant de 4 à 7 ans	[s.n.]	1994
13	LIN, CHING-TZU	LE DEVELOPPEMENT DES SYMBOLISATIONS GRAPHIQUES CHEZ LES ENFANTS CHINOIS	[s.n.]	1995
14	Besse, Jean-Marie	L'écrit, l'école et l'illettrisme	Magnard	1995
15	Ferreiro, Emilia	L'écriture avant la lettre	Hachette	2000.
16	Xxx	L'écriture décentrée	L'Harmattan	c1996.
	<u>Auteur</u>	<u>Titre</u>	<u>Editeur</u>	<u>Date d'édition</u>
17	Pouëch, Françoise	Effets des jeux langagiers de l'oral sur l'apprentissage de l'écrit	L'Harmattan	2001
18	Raillard, Sabine	L'Enfant, l'étranger, leur langue, désir d'écriture, désir d'Écritures./	s.n.	ca 2001
19	Andaur Médina, Marie Angélique	Etude de l'apprentissage de l'écriture en grande section maternelle et au cours préparatoire	[s.n.]	1986
20	Delchet, Richard	Leçons de pédagogie	J.-B. Baillière et fils	1969
21	Gelbert, Gisèle	Lire, c'est aussi écrire	O. Jacob	1998
22	Xxx	Lire-écrire à l'école	CRDP	1988
23	Xxx	Lire, écrire et compter aujourd'hui	ESF éd.	1995
24	LAARIBI, ZAHRA 1	PRODUCTIONS ECRITES D'ELEVES MAROCAINS DE FIN DU SECOND CYCLE	[s.n.]	1990
25	Gurijanov, E. V.	Psychologie de l'apprentissage de l'écriture.	Ed. de l'A.S.P. de l'URSS	1959.
26	Strauss-Raffy, Carmen	Le saisissement de l'écriture	L'Harmattan	2004
27	Xxx	Variations sur une leçon de mathématiques	L'Harmattan	c1997.
28	Xxx	Vers l'apprentissage du langage écrit	Bourrelier	1970

24 concernent la lecture

7 historique ou études longitudinales

4 concernent les adolescents ou les adultes

30 divers sans rapport avec la problématique

10 étrangers

4 la rééducation dont 2 avec des propositions d'enseignement

3 petits fascicules peu accessibles aux enseignants

1 concerne l'enseignement de l'écriture