

# L'ÉCOLE MATERNELLE DE DEMAIN

## Le geste d'écriture - Mardi 25 novembre 2008 - Synthèse

### I - ÉTAT DES LIEUX

Dans le discours d'ouverture d'une Université d'été du Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports sur le thème de " *L'écriture et les premiers contacts avec l'écrit* ", le Ministre d'État d'alors, Lionel Jospin, relevait que " *la phase d'apprentissage de la lecture et de l'écriture est fondamentale pour le devenir scolaire et social de chaque individu* " et que " *savoir lire écrire et compter, c'est déjà conquérir sa liberté* ", mais aussi que " *l'illettrisme touche encore près de 10 % de la population française* ". C'était en 1988. Il y a 20 ans.

Ségolène Royal en 1999 <sup>1</sup>, Luc Ferry en 2003 <sup>2</sup>, le rapport Thélot dans le cadre du projet de loi d'orientation pour l'avenir de l'école sous le ministère de François Fillon en 2005 <sup>3</sup> ont à tour de rôle souligné à leur façon les difficultés de maîtrise de l'écrit par un certain nombre d'enfants malgré les efforts de l'institution. Une enquête de l'agence nationale de lutte contre l'illettrisme menée en 2004/2005 montre qu'effectivement le nombre d'illettrés est resté sensiblement le même qu'en 1988 : 9 % de la population âgée de 18 à 65 ans <sup>4</sup>. Elle révèle aussi qu'en France 4,3 % des jeunes reçus à la Journée d'Appel de Préparation à la Défense étaient en situation d'illettrisme en 2005 et 4,8 % en 2006 <sup>5</sup>.

Donc, malgré la primarisation de l'école maternelle (ou à cause de ?), malgré la création des RASED, nombre d'enfants sont en difficulté d'écriture et de lecture : 15 % des enfants entrent en 6<sup>ème</sup> sans maîtriser correctement l'écriture et la lecture. (Chez nos voisins belges les performances ne semblent pas meilleures : selon les résultats d'une enquête - menée à l'initiative du fournisseur de matériel scolaire Pelikan - publiée par le journal belge *Le Soir* du 28 août 2008, un enfant sur trois n'écrit pas correctement).

Devant le double constat de la volonté renouvelée de remédier à la situation et, parallèlement, de la persistance sinon l'accroissement des difficultés, une question se pose, s'impose : quid des méthodes d'enseignement des savoirs fondamentaux ? et tout particulièrement pour ce qui concerne ce stage : quid des méthodes d'enseignement de l'écriture ?

Ce questionnement s'impose à moi également lorsque ma pratique professionnelle m'oblige au constat que la très grosse majorité des enfants qui me sont adressés en rééducation graphique n'ont aucune raison d'avoir des difficultés d'écriture. Ni trouble visuel, ni trouble moteur, ni retard mental, ni pathologie d'aucune sorte, leur seul handicap est de ne pas avoir bénéficié d'un enseignement de l'écriture satisfaisant (qu'ils viennent de France, de Belgique ou de Suisse).

Une recherche universitaire étudiant la relation entre discours et pratiques de classe dans l'enseignement de l'écriture dans les écoles maternelle françaises a mis en

évidence une dichotomie : le discours annonce l'apprentissage d'une écriture porteuse de sens tandis que la pratique révèle un centrage sur du graphisme sans lien avec l'acte d'écriture en tant que tel, c'est-à-dire la production d'une écriture qui fait sens pour celui qui écrit <sup>6</sup>.

## Conclusions à l'état des lieux

Cet état des lieux suggère :

**I** - La nécessité d'envisager une méthode d'enseignement de l'écriture qui tienne compte de sa spécificité par rapport au graphisme <sup>7</sup> (*pas de fiches de graphisme*) <sup>8</sup> et de la spécificité de l'enfant de maternelle (*pas de primarisation à outrance*). *Le geste d'écriture – 2<sup>ème</sup> édition – Chapitre 1 – Le plaisir d'écrire l'envie d'apprendre, pages 17 et suivantes* *Le geste d'écriture – 2<sup>ème</sup> édition – Chapitre 1 – Le plaisir d'écrire l'envie d'apprendre, pages 7 et 8.*

⇒ Cela implique la différenciation entre objectif de l'enfant et objectif de l'enseignant. Cette différenciation est particulièrement facile à mettre en place à l'école maternelle, lieu privilégié pour les acquisitions en compétences transversales <sup>9</sup>.

*Le geste d'écriture – 2<sup>ème</sup> édition - Chapitre 11 – Compétences transversales, progression, diversité des niveaux et interdisciplinarité - pages 154 et suivantes.*

**II** – La nécessité de solliciter la réflexion de l'enfant dès les premiers actes d'écriture.  
⇒ Cela implique que, alors que les activités de mise en place des compétences nécessaires à l'acquisition de l'écriture se font en dehors de toute perspective d'écriture dans l'esprit de l'enfant afin d'éviter une surcharge cognitive dommageable à la compréhension de ce qu'est l'écrit <sup>10</sup>, dès qu'il s'agit - au point de convergence de ces activités - de laisser une trace écrite, il sera immédiatement fait appel à la réflexion de l'enfant (*pas de lignes de ...*), (*pas de copie / dessin de lettres, c'est-à-dire de copie qui exclurait la nécessité pour l'enfant de réfléchir à ce qu'il écrit*) <sup>11</sup>.

**En résumé :** - prise en compte de la spécificité de l'écriture par rapport au graphisme,

- optimisation de la transversalité en différenciant clairement l'objectif de l'enfant de l'objectif de l'enseignant afin de tenir compte de la spécificité du petit enfant de maternelle,

- sollicitation de la réflexion dès les premiers écrits,

Tels sont les trois axes qui sous-tendent l'ensemble des propositions d'enseignement du geste d'écriture tout au long de cette journée, étant précisé que, l'expression habituellement utilisée « apprentissage de l'écriture » ne doit pas occulter que, pour qu'il y ait apprentissage, il faut qu'il y ait enseignement, et, pour ce qui nous concerne, enseignement structuré.

## II – L'ÉCRITURE EST LE PRODUIT D'UN MOUVEMENT

*Le geste d'écriture – 2<sup>ème</sup> édition Chapitre 2 – Qu'est-ce que l'écriture – Modélisation de son apprentissage - pages 11 et suivantes*

« L'écriture est le produit d'un geste qui gère l'espace pour laisser sur un support des formes codifiées non symboliques dont l'agencement en lettres puis en mots constitutifs de phrases ou isolés permettra au lecteur qui connaît le code de saisir le sens de l'écrit. » <sup>12</sup>

Cette définition pose d'emblée l'écriture comme étant le produit d'un geste. Il importe donc de voir et saisir ce que cela implique pour mesurer l'importance du mouvement, seule marque de l'automatisme du geste graphique <sup>13</sup>.

Pour répondre à une question posée : c'est la présence du mouvement qui assure qu'il n'y a pas confusion entre la reproduction de la forme des lettres (qui, en tant que graphisme, s'apparente à une substance, un objet) et l'écriture produite par un geste automatisé (qui est un procès) (écriture ⇔ écrire est un procès, de même dessiner ⇔ dessin ; graphisme n'est pas un procès : c'est une substance).

## III – MODÉLISATION DE L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE

*Le geste d'écriture – 2<sup>ème</sup> édition Chapitre 2 – Qu'est-ce que l'écriture – Modélisation de son apprentissage - pages 13 et suivantes*

La définition de l'écriture porte en elle sa modélisation. A savoir :

MISE EN PLACE DES COMPÉTENCES DE BASE	OBJECTIF	COMPETENCES A ACQUÉRIR	FINALITÉ
Latéralisation. ⇒	Repérage par rapport au schéma corporel. ⇒ Repérage dans l'espace.	Usage de la main appropriée. Sens de l'écriture.	Obtention d'une écriture cursive fluide, claire, lisible, bien disposée dans la page et dans le lignage, autorisant directement l'accès à la fonction sémantique de l'écriture.
Développement des compétences motrices. ⇒	Mobilité adéquate des organes scripteurs. ⇒	Tenue correcte du crayon. Posture adaptée. Déplacement adapté des organes scripteurs.	
Développement des compétences visuo-spatiales et auditives. ⇒	Gestion statique de l'espace graphique. ⇒	Organisation de l'espace graphique*.	
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, verticalité régulière de l'axe des lettres, régularité et proportion des espaces inter-lettres, des espaces inter-mots, et des espaces interlignes.			

## IV – LE GESTE D'ÉCRITURE MOBILISE LA MAIN

*Le geste d'écriture – 2<sup>ème</sup> édition Chapitre 3 – La latéralité, pages 26 et suivantes*

Cela implique un choix de la main, si tant est que le mot « choix » est approprié. On peut :

1 - observer la latéralité des enfants qui hésitent. Un test spécialement prévu pour l'usage en classe est photocopiable pages 38 et 39 du *Geste d'écriture*, 2<sup>ème</sup> édition. On doit veiller à éviter les effets induits (points d'appui, mimétisme). Pour l'habileté à manier une paire de ciseaux on prendra soin de donner pour chaque passation une paire de ciseaux de gaucher à utiliser de la main gauche et une paire de ciseaux de droitier à utiliser de la main droite.

2 – apprendre aux enfants à repérer leur droite à partir d'un repère extérieur en veillant à ce que le geste de déroulement du bras pour montrer l'objet qui se trouve à droite soit pleinement vécu avant d'en arriver à dire qu'il se trouve à droite. En veillant ensuite (après que l'idée que « *l'endroit où se trouve l'objet est à droite* » soit bien intégrée) à ce que les enfants disent bien « *la main qui montre l'objet qui est à droite est la main droite* » et non « *je montre l'objet avec la main droite* » car ce serait inverser les données (« je sais que c'est la main droite et je montre avec cette main ») ce qui signifierait que la main droite était déjà connue alors que c'est sa reconnaissance qui est l'objectif. En veillant enfin à ce que ce protocole se déroule de la façon la plus naturelle (exemple : au début de l'histoire tel enfant a perdu son chien, puis en cours d'histoire – au bout de trois ou quatre jours – les enfants aperçoivent le chien sur l'étagère : « *maîtresse, il est là* » et ils le montrent). Attention, les gauchers montrent spontanément de la main gauche ; pour eux, si nécessaire, il faudra aménager la chute (si on passe le bras devant le corps pour montrer le chien, c'est que c'est la main gauche qui montre et non la main droite).

## V – LE GESTE D'ÉCRITURE LAISSE UNE TRACE GRÂCE À UN OUTIL

*Le geste d'écriture – 2<sup>ème</sup> édition Chapitre 4 – La tenue et le maniement du crayon - La position de la main – La posture, pages 42 et suivantes*

<http://www.images.hachette-livre.fr/media/contenuNumerique/036/3730810583.PDF>

<http://www.images.hachette-livre.fr/media/contenuNumerique/036/1904246649.PDF>

Cet outil, ce crayon, est tenu et manié par les doigts. Font donc partie de l'apprentissage de l'écriture :

- la tenue du crayon (entre la pulpe du pouce et la dernière articulation du majeur, faute de quoi la pince n'est pas solide),
- la position de la main (dans le prolongement de l'axe de l'avant-bras, faute de quoi les muscles sont inutilement tendus),
- le maniement du crayon (par un mouvement des doigts, faute de quoi l'enfant risque de le confondre avec le maniement du crayon pour des dessins larges ou pour le coloriage et il risque d'écrire d'un mouvement de l'épaule ou du poignet, l'un et l'autre étant coûteux en énergie).

Mais aussi

- la position du support (feuille inclinée à gauche pour le droitier et à droite – de façon un peu plus prononcée - pour le gaucher),
- et la posture (buste droit, appuyé ou non contre la table, bras en bonne position grâce à une table et une chaise ni trop hautes, ni trop basses l'une par rapport à l'autre).

## **VI – LE GESTE D'ÉCRITURE DÉPOSE UNE TRACE SUR UN SUPPORT : CONTINGENCES SPATIALES DE L'ÉCRITURE, GESTION STATIQUE DE L'ESPACE GRAPHIQUE**

*Le geste d'écriture – 2<sup>ème</sup> éd. Chapitre 5 – La gestion statique de l'espace graphique, mise en place de l'écriture pages 66 et suivantes*

<http://www.images.hachette-livre.fr/media/contenuNumerique/036/3730810583.PDF>

<http://www.images.hachette-livre.fr/media/contenuNumerique/036/1904246649.PDF>

Comptines pour *apprendre à écrire* CD audio, livret d'utilisation inclus, CDP de Laon (Le texte de la plupart des comptines figure dans *Le geste d'écriture*)

<http://crdp.ac-amiens.fr/cddp02/spip.php?article128>

Pour déposer sa trace, le geste d'écriture respecte les contingences spatiales de l'écriture : la dimension des lettres, leurs proportions, la direction de la ligne (conventionnellement horizontale) et la tenue de la ligne, la verticalité de l'axe des lettres, l'espacement interlettres et intermots. Le respect de ces contingences spatiales est contrôlé par la vue. Un encodage visuel de ces contingences spatiales sera donc un plus lors de l'entrée de l'enfant dans l'écrit. Il se fait en compétences transversales à partir de tout type de manipulation en veillant à garder aux manipulations leur part de fantaisie : aligner des canards qui vont à la mare s'assortit d'un caneton qui s'est perdu ou de poussins qui s'égaillent par ci par là.

La gestion statique de l'espace graphique procède par réinvestissements successifs sans jamais faire intervenir le geste formateur des lettres, c'est en cela qu'elle est statique. Les lettres qu'elle met en œuvre à son aboutissement se présentent sous forme d'images ou de jetons à aligner pour reconstituer un mot ou une phrase.

A l'entrée au CP elle consiste à la prise de contact avec le lignage du cahier sous forme de frises.

Sauf lorsqu'on en arrive à l'alignement de lettres, la gestion statique de l'espace graphique en maternelle se fait toujours en compétences transversales sans encombrer l'esprit de l'enfant par des explications sur l'objectif d'écriture. En revanche les réinvestissements doivent être clairement explicités.

L'encodage visuel peut efficacement être renforcé par un encodage auditif de frappes de tempi, lui-même étayé activement par l'acte de frapper dans les mains sur la table ou sur les cuisses.

## VII – LE GESTE D'ÉCRITURE CRÉE DES FORMES – UNITÉS MINIMALES – FORMES DE BASE ET DÉRIVÉES - GESTION DYNAMIQUE DE L'ESPACE GRAPHIQUE

*Le geste d'écriture – 2<sup>ème</sup> édition. Chapitre 6 – Le code scriptural : unités minimales et formes de base - pages 80 et suivantes – Chapitre 7 – La gestion dynamique de l'espace graphique : création des formes et accès à l'écrit Pages 94 et suivantes*

L'analyse du geste fait pour écrire et des formes de l'écriture de l'adulte met en évidence qu'il peut exister chez l'adulte des i, u, t ou d annelés (c. à d. bouclés), des l bâtonnés (c. à d. non bouclés) de même que des e étrécis (c. à d. en forme de i) et des o tracés dans la continuité du geste (comme des e très ronds qui colleraient à la ligne).

Ce triple constat peut aider à comprendre que la boucle (qui forme les lettres simples e et l) la coupe (qui forme les lettres simples u, i, t) et le rond (qui forme des lettres simples c et o plus a et d en ajoutant la coupe) procèdent du même geste.

Il existe dans l'écriture deux unités minimales : la boucle qui va de la gauche vers la droite en passant par le bas et le pont qui va de la gauche vers la droite en passant par le haut et qui, dans notre écriture cursive latine, n'existe pas sans la boucle (m, n qui semblent n'utiliser que des ponts se terminent en bas vers la droite, donc par une 1<sup>ère</sup> unité).

Le reste constitue des aménagements de ces deux unités.

Je propose que l'apprentissage de l'acte d'écriture se fasse par le biais de la mémoire procédurale. Il s'agit de mettre en place un processus qui détermine le point d'attaque et le sens de rotation des boucles. (Par opposition à l'appel à la mémoire sémantique qui concerne la verbalisation du geste : *je monte, je descends etc.* et qui, de ce fait, crée une surcharge cognitive au moment du passage à l'écrit, l'enfant ayant à l'esprit la trajectoire du tracé et non ce qu'il veut écrire – la verbalisation présente également l'inconvénient de ralentir de geste alors que l'automatisation l'accélère).

Une fois le point d'attaque et le sens de rotation acquis par le jeu (jeu de croquet par exemple avec une règle spécifique à l'école), l'enfant accède au geste de la boucle. Une fois la fluidité du geste acquise, la forme peut apparaître. L'enfant accède donc à la forme par le geste (et pas au geste par la représentation imagée de la forme).

La mise en place de cet automatisme se fera d'autant plus facilement qu'elle se fera en compétences transversales : l'enfant aura pour objectif d'améliorer son score pour frapper le moins de coups possible pour aller du point de départ au point d'arrivée en passant sous tous les arceaux ; l'enseignant aura pour objectif de faire encoder la point d'attaque (*en bas à gauche*) et le sens de rotation (*de la gauche vers la droite en passant par en bas*) de la boucle (1<sup>ère</sup> forme de 1<sup>ère</sup> unité) et de la coupe (1<sup>ère</sup> dérivée de la boucle).

Donc, de proche en proche, en soignant les réinvestissements à chaque étape du processus, cet encodage kinesthésique automatise le geste et, lorsqu'il s'agit de passer à l'écriture, il donne un accès direct à la 1<sup>ère</sup> forme de base : la boucle

### **III - L'UTILISATION DES FORMES DE L'ÉCRITURE DÉBOUCHE DIRECTEMENT SUR LE L'ÉCRIT PORTEUR DE SENS - LIEN AVEC LA LECTURE**

*Le geste d'écriture – 2<sup>ème</sup> édition. Chapitre 7 – La gestion dynamique de l'espace graphique : création des formes et accès à l'écrit Pages 94 et suivantes.*

<http://www.editions-hatier.fr/ecriture/mat.htm>

<http://www.images.hachette-livre.fr/media/contenuNumerique/036/1892179686.PDF>

**Interview** : <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/a-interview28.asp>

En même temps que, par encodage kinesthésique de la principale unité minimale de l'écriture, la gestion dynamique de l'espace graphique donne forme à ce qui deviendra l'écriture, la fluidité du mouvement assure l'homogénéité du rythme d'espace en dehors de toute intervention de la vue. Le respect des contingences spatiales de l'écriture est donc assuré par le geste lui-même en ce sens qu'il lui faut gérer l'espace pour créer des formes. En même temps, le geste est mécaniquement tributaire du mouvement des doigts et - pour ce qui concerne la progression sur la ligne - du mouvement du bras. En même temps aussi - si on le souhaite - les résultats produits sur le papier par le geste sont contrôlés par la vue dont la perception s'est affinée par les activités de gestion statique de l'espace graphique.

L'accès à l'écriture se fait alors au point de convergence de l'acquisition des compétences définies dans la modélisation de l'apprentissage de l'écriture (colonne 3 du tableau).

Cette convergence autorise un accès direct à l'écriture porteuse de sens dès les premiers écrits

D'une suite de boucles - *forme de base de 1<sup>ère</sup> unité* - et de coupes - *1<sup>ère</sup> dérivée de la boucle* - de dimensions différenciées on peut extraire les lettres e, l, u, i et t (les deux dernières avec ajout de la forme spécifique annexe correspondante : point ou barre). Outillé de la boucle, l'enfant peut écrire « *le* » et « *elle* » qu'il peut mettre en situation.

Après que l'enfant aura appris à dissocier la forme de la lettre de son nom et de son son, si dans un exercice « *le* » (que l'enfant sait écrire) s'oppose à « *la* » (écrit sur une étiquette qu'il collera) il s'agit d'une activité d'écriture porteuse de sens. S'il ne s'agit que de reproduire le mot « *le* » sans avoir à l'opposer à un autre mot pour en évaluer la pertinence, alors il ne s'agit plus d'un acte d'écriture mais d'une simple copie. Si le travail de dissociation préalable n'a pas été fait, alors il s'agit simplement d'un « dessin de mot ».

L'enfant pourra ainsi apprendre de proche en proche l'ensemble des lettres simples (cf. VII ci-dessus). Leurs agencements seront susceptibles de lui donner un accès



implicite à la combinatoire (ex. découverte avec l'enseignant de la façon de légender un dessin comportant un lit, une télé, une fillette qui lit et un garçon qui lit).

Il ne sera jamais confronté aux fiches de lignes de lettres ou de lignes de tracés qui, assemblés sont supposés former des lettres et qui ont pour effet de freiner la compréhension de ce qu'est l'écrit et de produire une écriture laborieuse.

## VII – L'AGENCEMENT DES FORMES

### **Le ductus (« règles de conduite » de l'écriture)**

*Le geste d'écriture – 2<sup>ème</sup> édition. Chapitre 10 – Les « règles de conduite » de l'écriture - Pages 140 et suivantes.*

Les formes spécifiques annexes (points, barres de t, accents...) font partie intégrante des lettres qu'elles concernent. Pour autant, il est souhaitable qu'elles ne soient placées qu'une fois tracée la dernière lettre du mot. Cette pratique présente le double avantage d'éviter de fâcheuses reprises qui ralentissent le geste en même temps qu'elles alourdissent l'écriture et d'obliger à une relecture favorable à la mémorisation de l'orthographe.

L'agencement des lettres entre elles se fait au fil des apprentissages à l'école maternelle ; il s'apprend de façon plus systématisée s'il s'agit de l'apprendre au CP.

Les lettres rondes sont attaquées en haut à droite et tracées d'un seul geste. Elles sont donc précédées d'un arrêt. Avec la pratique, elles sont susceptibles de s'ovaliser donc de pouvoir être tracées dans la continuité du geste. Cette pratique sera acceptée dans la mesure où il s'agit bien d'une ovalisation et pas d'un crochet arrondi au-dessus de la lettre mais jamais enseignée.

Le trait qui relie une lettre ronde à celle qui la précède est la finale de cette dernière. Il n'y a donc pas lieu de faire précéder une lettre ronde d'un trait d'attaque.

La cassure sur le e reproduit celle des polices d'écriture cursive. Sur ces polices elle s'explique par le fait que, si on utilise un seul et unique modèle de e et si on lui fait une attaque on ne peut pas relier cette lettre à chacune de celles qui sont susceptibles de précéder, donc les polices ne prévoient pas d'attaque. L'existence d'une attaque avec cassure sur ces polices est une illusion : en réalité ce qu'on croit être l'attaque est la finale de la lettre qui précède. Le e y est formé d'une boucle semblable à celle de l'écriture en minuscules d'imprimerie, c'est à dire sans attaque - le trait droit inférieur étant remplacé par une courbe, et encore, pas toujours. En début de mot ou pour les e isolés, un petit trait ajouté devant renforce cette illusion.

En ce qui concerne l'écriture manuscrite, la cassure sur le e est une complication qui ralentit inutilement le geste.

### **Lettres complexes et métalangage**

**L'entrée dans l'écrit par un apprentissage structuré du geste d'écriture. Comment un métalangage concernant l'écriture est une aide à l'entrée dans la lecture.** <http://www.bienlire.education.fr/04-media/a-metalangage.asp>



L'étude des formes de base et dérivées dote l'enfant d'un métalangage qui lui permet d'organiser les traces graphiques et, par là-même, de les reconnaître et de les reproduire. Ainsi la lettre r qui semble si compliquée n'est ni plus ni moins que la succession d'une attaque de 1<sup>ère</sup> unité (grande boucle) suivie d'une forme de deuxième unité (pont) pour terminer sur une finale de 1<sup>ère</sup> unité.

En donnant à l'enfant un accès facile et progressif au métalangage lui permettant d'organiser les formes de l'écriture en même temps qu'elle lui apprend à faire les gestes graphiques correspondants, cette pédagogie facilite l'entrée dans la lecture car elle permet à l'enfant de différencier et reconnaître plus facilement les lettres et leurs combinaisons<sup>14</sup>.

## Variations

*Le geste d'écriture – 2<sup>ème</sup> édition. Les variations de formes in chapitre 6 : Le code scriptural, unités minimales et formes de base, pages 88 et suivantes ; chapitre 8 – Des lettres simples à l'ensemble de l'alphabet, pages 127 et suivantes.*

Le métalangage défini par l'étude des unités minimales et des formes de l'écriture permet de comprendre les variations de l'écriture. Obligatoires et contextuelles lorsqu'il s'agit d'enchaîner une lettre à o, b, v ou w qui se terminent en haut du 1<sup>er</sup> interligne ou, au contraire, de l'enchaîner à tout autre lettre, les variations peuvent aussi être libres. C'est le cas de la présence ou l'absence d'une petite boucle au b ou au r ou encore de la hauteur du t, juste à deux interlignes ou dépassant un peu sur le 3<sup>ème</sup> selon les scripteurs.

## IX – L'ÉCRITURE DU PRÉNOM

*Le geste d'écriture – 2<sup>ème</sup> édition. L'écriture du prénom in, chapitre 10 – Les règles de conduite de l'écriture – Pages 152 et 153.*

Sous la poussée des attentes des familles – me semble-t-il -, l'écriture du prénom fait partie des objectifs de l'école maternelle.

L'école maternelle étant en mesure d'enseigner l'écriture en général, celle du prénom ne devrait pas poser de problème majeur. Il suffit pour cela que l'enfant ait préalablement acquis les compétences qui lui permettront de le faire. Je voudrais simplement souligner l'injustice que représente cet exercice pour des enfants qui auraient un peu plus de mal que d'autres à accéder à l'écriture : si Eli n'aura guère de difficultés à écrire correctement son prénom, qu'en sera-t-il d'Abdourahaman et de Pierre-Emmanuel ?

## X - EN CONCLUSION

Cette journée nous a conduits bien loin des fiches de graphisme. J'espère vous avoir convaincu de leur inutilité voire de leur nocivité. Il n'est qu'à voir comment une enfant transforme une ligne de t qui suit des lignes de u et de i en lignes de i surmontés d'une courte verticale et complété d'un trait. Bien entendu cela ne signifie nullement que le graphisme soit dépourvu d'intérêt : il peut être pratiqué pour lui-même avec

des objectifs qui lui sont propres. Certains travaux de graphisme peuvent aussi être récupérés en préparation à l'écriture.

De la même façon, si attraper des perles dans un pot est déconseillé comme apprentissage de la tenue du crayon, cet exercice est parfaitement légitime pour la dextérité et la musculation des doigts.

Comme vous l'avez vu, je ne vous propose pas de pratiques réellement nouvelles mais plutôt un éclairage nouveau sur des pratiques existantes afin que la transversalité soit utilisée au maximum pour chacune des composantes de la modélisation de l'apprentissage de l'écriture de façon à ce que, tout en gardant son statut de petit enfant, le futur écolier se dote progressivement des compétences nécessaires à l'entrée dans l'écrit le moment venu. Pour cela il me semble indispensable que, pour toutes les activités préparatoires à l'acte d'écriture, l'enseignant garde clairement présent à l'esprit la nécessité de dissocier l'objectif de l'enfant (qui va être celui de réussir l'action en cours prise au premier degré) du sien propre en matière d'écriture\* qui est celui de construire peu à peu la compétence visée en soignant les réinvestissements. (\*Il va de soi que de nombreuses activités visent plusieurs objectifs donc peuvent concerner aussi des objectifs communs).

Le deuxième message que je voulais vous faire passer est la nécessité d'inscrire l'acte d'écriture - le moment venu de passer à l'écriture elle-même - dans sa fonction sémantique. Une écriture doit toujours faire sens pour l'enfant, aussi petit ce sens soit-il. Écrire suppose forcément réfléchir. Ainsi donc, la copie - lorsque copie il y a - doit toujours être précédée d'une réflexion collective sur ce qui va être écrit et comment cela va être écrit. Un enfant de 8 ans à qui je demandais un jour comment il s'y prenait pour écrire m'a répondu : « *pour écrire, je commence par réfléchir* ».

Danièle Dumont - Le 28 novembre 2008  
Rééducatrice en écriture – Expert en écriture  
Formatrice en pédagogie de l'écriture et rééducation graphique

<http://danieledumont.monsite.wanadoo.fr/>

<http://methodedanieledumont.monsite.orange.fr>

<http://monsie.orange.fr/ddumontreeduicatrice>

1 - " 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". Ségolène ROYAL, ministre déléguée, chargée de l'enseignement scolaire, Bulletin Officiel de l'Éducation nationale n° 24 du 17 juin 1999.

2 - « Luc Ferry, ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, estime que la situation française n'est pas bonne et constate des régressions par rapport aux années 20, » in L'évaluation des bas niveaux de compétence à l'écrit - Colloque international organisé par L'ANLCI (Agence nationale de lutte contre l'illettrisme) avec la participation de l'AEA (Association for Educational Assessment), Lyon, 5, 6, 7 novembre 2003. <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/c-En-parle05.asp>

3 - « 15% des élèves sont en grande difficulté à l'entrée en sixième », compte rendu analytique officiel de la 2<sup>ème</sup> séance du mardi 15 février 2005 de l'Assemblée nationale, session ordinaire de 2004-2005 - 61<sup>ème</sup> jour de séance, 148<sup>ème</sup> séance ; <http://www.assembleenationale.fr/12/cra/2004-2005/148.asp>

4 - « 9 % de la population âgée de 18 à 65 ans vivant en France métropolitaine est ayant été scolarisée en France sont en situation d'illettrisme » *Illettrisme : les chiffres*, Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme [http://www.anlci.gouv.fr/fileadmin/Medias/PDF/ACCUEIL/Les\\_chiffres\\_de\\_l illettrisme.pdf](http://www.anlci.gouv.fr/fileadmin/Medias/PDF/ACCUEIL/Les_chiffres_de_l illettrisme.pdf)

5 - *Illettrisme : les chiffres*, page 12.  
[http://www.anlci.gouv.fr/fileadmin/Medias/PDF/ACCUEIL/Les\\_chiffres\\_de\\_l illettrisme.pdf](http://www.anlci.gouv.fr/fileadmin/Medias/PDF/ACCUEIL/Les_chiffres_de_l illettrisme.pdf)

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

7 - *Le geste d'écriture - Méthode d'apprentissage - Cycle 1 - Cycle 2*, Danièle Dumont, Éditions Hatier, 2<sup>ème</sup> édition, 2006, 2008, page 13

8 - *Graphisme et écriture* <http://monsie.orange.fr/ddumontreeducatrice/page6.html>

Différenciation entre dessin, graphisme et écriture : intérêt et mise en application <http://www.bienlire.education.fr/02-atelier/fiche.asp?theme=1130&id=1277>

Résultat de l'usage du graphisme dans une rééducation suite à un accident cérébral <http://monsie.orange.fr/ddumontreeducatrice/page5.html>

Écriture manuscrite et lutte contre l'illettrisme <http://lamaisondesenseignants.com/index.php?action=afficher&rub=15&id=178>

9 - Page d'accueil <http://danieledumont.monsie.wanadoo.fr/>

Écriture - Énoncer ou pas l'objectif <http://lamaisondesenseignants.com/index.php?action=afficher&rub=31&id=681>

10 - *Charge cognitive et apprentissage Une présentation des travaux de John Sweller, André Tricot* in *Revue de Psychologie de l'Éducation* (1998), 1, 37 - 64 <http://pagesperso-orange.fr/andre.tricot/tricotRPE.pdf>.

*Le geste d'écriture - 2<sup>ème</sup> édition - Objectif de l'enseignant et objectif de l'enfant - Charge cognitive et réinvestissement* in Chapitre 2 - *Qu'est-ce que l'écriture - Modélisation de son apprentissage - pages 21 et 22,*

11 - « Concevoir la préparation à l'écriture comme étant l'apprentissage d'un moyen spécifique de communication au lieu d'être l'apprentissage d'un dessin de lettres ouvre des perspectives sémantiques » <http://www.bienlire.education.fr/04-media/a-interview28.asp>

12 - *Le geste d'écriture - 2<sup>ème</sup> édition - Chapitre 2 - Qu'est-ce que l'écriture - Modélisation de son apprentissage - page 13*

13 *Livret de liaison interclasses n° 2 Les cahiers d'écriture maternelle, site compagnon*, Danièle Dumont, Éditions Hatier, <http://www.images.hachette-livre.fr/media/contenuNumerique/036/1892179686.PDF>

Illustration bas de page <http://danieledumont.monsie.wanadoo.fr/index.jhtml>,

Commentaire : forme ou mouvement ? <http://danieledumont.monsie.wanadoo.fr/page1.html>.

14 - « Si nous considérons que ces unités minimales et les formes qu'elles engendrent sont des **unités distinctive d'écriture** et que le texte produit in fine (mot, discours) est une **unité sémantique** (le mot étant une unité distinctive de l'écrit perceptible entre deux blancs), les étapes intermédiaires concernent la transformation des unités d'écriture en unités sémantiques : elles concernent donc l'encodage, c'est-à-dire les lettres, que de ce fait nous considérerons comme des **unités distinctive de code**, et le décodage c'est-à-dire les syllabes, que de ce fait nous considérerons comme des **unités distinctives de lecture** puisqu'elles sont le passage obligé de la trace écrite à l'énoncé oral.

Il nous semble alors légitime de considérer que, pour le lecteur, le passage de la trace écrite à la compréhension du texte écrit se fait selon la progression ci-dessous, tandis que pour le scripteur, dans son intention d'écrire, la progression se fait en sens inverse :

Unités d'écriture	Unités de code	Unités de lecture	Unité sémantique	
			Ecrite	Orale
Unités minimales et formes correspondantes	Lettres	Syllabes	Mot	Discours

→ lecture →  
 ← écriture ←

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

## MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

### Éditions Hatier

*Le geste d'écriture Méthode d'apprentissage cycle 1 - cycle 2* – 2<sup>ème</sup> édition 2006, 176 pages.

Les cahiers d'écriture – Maternelle :

Cahier 1 Latéralité et tenue de crayon / Gestion de l'espace graphique

Cahier 2 Les formes de base

Cahier 3 L'écriture courante

<http://www.editions-hatier.fr/ecriture/mat.htm>

Livrets d'utilisation et de liaison interclasses téléchargeables gratuitement à partir du site.

Les cahiers d'écriture – Primaire :

Cahier 1 : Apprentissage

Cahier 2 : Perfectionnement

Cahier 3 : Les majuscules

<http://www.editions-hatier.fr/ecriture/cpce1.htm>

### Éditions du CDDP de Laon, CRDP d'Amiens

Comptines pour apprendre à écrire Gestion de l'espace graphique - Cycle 1 - Cycle 2 (CD audio et livret d'utilisation) <http://crdp.ac-amiens.fr/cddp02/spip.php?article128>