ECRITURE ET EXERCICES GRAPHIQUES

Thérèse Zerbato-Poudou: Maître de conférence

mercredi 1 décembre 2010 à MURET

INTRODUCTION

Le graphisme est-il un précurseur à l'écriture?

Mme Zerbato-Poudou s'appuie sur son expérience personnelle :

- Enseignante en MS, en ZEP, elle faisait beaucoup de graphisme et beaucoup de motricité.
- Puis, elle a repris des études à l'université pour réfléchir à la place du graphisme dans l'enseignement en maternelle.
    - En psychologie, elle a eu des éclairages sur la question mais pas de réponse. C'est en sciences de l'éducation que les réponses sont venues, après avoir pris connaissance des écrits de Vygosky dont les théories éclairaient ce qui se passait dans sa classe.
    - Sa thèse se proposait de démontrer que ses élèves pouvaient aborder l'écriture cursive (après avoir appris à écrire leur prénom en capitales d'imprimerie selon certaines modalités) sans passer par des exercices graphiques. L'école était en ZEP. Il fallait donc établir des comparaisons avec d'autres classes :
        - une de même profil mais dans laquelle l'enseignant faisait un travail important sur le corps et le schéma corporel
        - une plus favorisée où l'enseignante proposait un graphisme hiérarchisé avec entraînement

1) Laisser une trace

Liliane Lurçat
Dans les années 1970, elle s'est intéressée à l'évolution de la trace chez l'enfant.
Pour elle, actuellement, le problème de l'échec scolaire viendrait de la perte des automatismes. Il faut donc montrer de la rigueur pour écrire.

Emilia Ferero, chercheur mexicaine
Dans les années 1980, elle a montré que les jeunes élèves avaient compris le fonctionnement du code écrit avant d'écrire (la linéarité, les « hauts » et les « bas », les séquences)
Elle a dit au Congrès AGIEM de Auch en 1998 : « On est obsédé par la forme alors que c'est ce qui s'apprend le plus facilement, et on oublie comment fonctionne l'écrit ».

Marie-Thérèse Zerbato-Poudou associe ces deux thèses :

- l'élève doit écrire en laissant une trace
- l'élève doit comprendre le code

On peut passer sans problème de la capitale à la cursive (qui est uniquement un choix culturel français). Oui, mais comment ?

Il faut être raisonnable :

- ne pas faire d'écriture à 2 ans, à 3 ans
- ne pas mélanger les genres : le graphisme ne sert pas à mettre en place l'écriture

Mais, il faut faire du graphisme :

- pourquoi ?
- comment ?

2) Place du rapport au savoir

Les enseignants doivent :

- être au clair avec « graphisme », « écriture » et « dessin »
- prendre en compte le problème du rapport au savoir
- prendre en compte le problème de la métacognition

Le rapport au savoir est fondamental pour l'écriture. Il faut que l'enseignant connaisse les rapport de sens et de valeur que donnent les élèves au savoir. Or, souvent, il y a un malentendu entre les attentes de l'élève et celles de l'école, surtout pour les élèves en difficulté scolaire.
Pour eux, l'écrit, c'est ce que l'on fait à l'école pas ce qui est en dehors. Il faut donc que l'enseignant présente :

- une brève et simple histoire de l'écriture
- différentes formes d'écriture encore existantes

… afin que les élèves acceptent et dépassent les difficultés inhérentes à la trace pour maîtriser le code écrit dont ils ont besoin tous les jours.

Ce problème du rapport au savoir vient du fait que l'enseignant croit que l'enfant établit un transfert entre graphisme et écriture or, les élèves ne réinvestissent pas automatiquement.

3) Qu'est ce que le graphisme?
BREF HISTORIQUE

Le graphisme sert à mettre en place le geste et les formes de l'écriture cursive.
Alors, pourquoi après avoir tant pratiqué le graphisme, les élèves de CP/CE1 ont-ils encore des difficultés d'écriture qui perdurent ?

Le graphisme en tant que tel n'existait pas dans les I.O avant 2002. Nous faisons donc une discipline non reconnue.
D'où vient alors l'omniprésence du graphisme dans les classes maternelles ? Principalement des revues pédagogiques (voir « L'éducation enfantine » archivée depuis 1905 et accessible au public).

Or, autrefois, les élèves apprenaient à écrire en écrivant.
Les prémices des activités graphiques apparaissent vers 1920, créés par Herbinière Lebert :

- les premiers étaient des cahiers de graphisme et de mathématiques (après tout, les formes graphiques sont proches des formes géométriques : des ronds, des lignes droites, des spirales…)
- les seconds étaient des cahiers de graphisme et d'écriture ressemblant étonnamment aux photocopies actuelles trop présentes dans les classes.
-

En 1921 (ce sont les derniers programmes pour la maternelle avant ceux de 1977) :

- les I.O interdisent l'apprentissage de l'enseignement graphique pour les 2 à 5 ans
- elles autorisent une « initiation à l'écriture » pour les 5/7 ans car, il y avait des abus ; les élèves commençaient trop tôt les apprentissages systématisés. (1895 : commission sur le surmenage des enfants de l'école maternelle).

C'est peut-être cette interdiction qui a conduit aux exercices graphiques.

Les exercices graphiques servent à maîtriser le geste qui est à l'origine d'une forme et à éduquer le regard (regarder le modèle).

Exemple :
Elodie sait dessiner une maison et un bonhomme tout en boucles.
Elodie ne sait pas écrire son prénom en cursive.
Or, elle maîtrise les deux mouvements fondamentaux nécessaires à l'écriture cursive : la translation et la rotation.
Elle ne sait pas tracer les 2 boucles qui se suivent dans son prénom alors qu'elle sait très bien dessiner des boucles ; elle ne transfère pas.
Autre affirmation : le transfert ne va pas de soi. Pour certains élèves, il ne se fait pas (existe-t-il vraiment ?). On constate bien souvent que les élèves ne reconnaissent pas dans un contexte ce qu'ils ont appris dans un autre contexte. Passer des apprentissages de formes dans le cadre du « dessin » aux formes de l' »écriture » ne va pas de soi pour Elodie.

Or, l'écriture, ce n'est ni du dessin ni du graphisme. L'écriture est porteuse de sens ; elle a ses propres règles de fonctionnement, ses propres conventions.

Les élèves doivent savoir ce qu'ils sont en train de faire ; ils doivent pouvoir donner une signification et du sens à leur activité.

Exemple :

Graphisme proposé – les barreaux de l'échelle – les traits de la pluie

Nous donnons ces graphismes pour « travailler » les traits horizontaux et les traits obliques mais les enfants, eux, dessinent. Et, ils pourraient nous dire : « L'herbe de la cour, elle est pas comme celle que tu nous fais dessiner !

4) Propriétés des activités graphiques

Type de fonctions sollicitées selon la nature des activités graphiques :

PERCEPTIVE *MOTRICE* *SYMBOLIQUE* *SEMIOTIQUE*

Traces, lignes, formes, motifs (=composition de plusieurs formes)

Dessins

Écriture

Dans le dessin, il ne faut pas imposer les règles de l'écriture (exiger la tête du bonhomme tracée « dans le bon sens », rotation à gauche).

Dans l'écriture, quand on écrit un mot :

- cela symbolise un objet ou une émotion
- ce que l'on écrit correspond à ce que l'on entend (l'organisation du mot écrit traduit les différentes séquences sonores qui la composent). C'est un symbolisme au second degré.

Au 1er niveau, le mot écrit représente l'objet (MS, GS).

A la fin de la GS, pour entrer au CP, les élèves doivent comprendre que le mot écrit ne représente pas seulement l'objet mais les sons de la langue (relation phonie/graphie + lexique « solide »).

Quand nous faisons du graphisme, faisons-nous réellement travailler les 2 activités, perceptive et motrice ?

Le graphisme sert uniquement à mettre en place ces deux composantes perceptive et motrice. Il permet d'exercer l'œil et la main (capacité utile pour lire les cartes de géographie, par exemple).

- **Pourquoi ?**

Le graphisme sert à lire le modèle. Mais, la contemplation du modèle ne suffit pas. Il faut éduquer au rôle du modèle car il n'est pas compris pour ce qu'il est. D'autant plus qu'à chaque fois qu'il se complexifie, il faut retravailler sa lecture.

Mme Zerbato-Poudou cite H.Wallon : « La perception enfantine porte sur des unités successives ». La perception de l'enfant est à la fois :

- globale, il saisit le « tout » de ce qu'il voit
- pointilliste, il saisit chacune des parties qui composent ce « tout »

Mais, l'enfant n'est pas capable d'établir un rapport entre les parties et le « tout ».

- **Comment ?**

Faire répéter le geste ? Peut-être mais, pas seulement !

Pour aider les élèves, il faut leur apprendre à observer, à lire le modèle, ce qui met en jeu des compétences transversales : « Regarde bien, tu fais pareil… » mais, cela ne marche pas toujours !

On revient alors aux recherches de Vygosky : « Le langage aide à organiser la pensée » mais qui parle ? et quel langage employer ?

- Si les élèves parlent :

L'enseignant prend son crayon et fait devant les élèves mais : « Vous me dites ce que je dois faire. » (dictée à l'adulte)

Cela incite les élèves à dire explicitement les différents éléments de la forme et leur organisation spatiale ; cela permet aussi de donner des informations sur la consigne.

Dans ce cas de figure, le maître travaille sur la comparaison entre le modèle et l'organisation du travail à effectuer.

- Si les élèves ne parlent pas :

On s'appuiera sur les recherches de Brüner : « Le maître prend en charge la responsabilité stratégique de la tâche ».

C'est donc le maître qui, tout en faisant devant ses élèves, décrit ce qu'il fait, organise ce qu'il fait, sollicite ses élèves pour obtenir leur acquiescement.

Les élèves s'approprient la tâche à accomplir même s'ils ne parlent pas.

Dans un cas comme dans l'autre, les critères de réalisation ainsi que les critères de réussite sont verbalisés.

Ce genre de jeu est porteur de puissance car, à ce moment :

- l'enseignant montre
    - à quoi sert un modèle
    - à quoi sert une consigne
- les élèves sont amenés à lire, décrypter autrement.
- ils organisent ainsi leurs données perceptives, compétence qui leur fait défaut.

C'est à cela que sert le graphisme, à éduquer la vue!
Lorsqu'on propose aux élèves des photocopies, ils font pour faire. Les fiches photocopiées sont statiques, stéréotypées. Elles servent à entraîner et non pas à apprendre. Or, l'enseignant fait le contraire et place alors ses élèves en situation e consommateur.
A ce moment-là, l'enseignant est donc plus dans l'injonction pédagogique que dans une démarche de découverte, d'analyse. Or, son rôle est celui d'un pourvoyeur de culture ; de la culture et de ses différentes formes autour de nous.

Avec les GS, on peut demander : « Comment c'est fait ? » et le maître peut faire complètement le contraire de ce qui est vu et attendu (le « f » à l'envers) pour que les élèves verbalisent à propos de la tâche.
C'est aussi à cela que sert le graphisme, à éduquer la main !
Il faut amener les élèves à faire la distinction entre l'action et le résultat de l'action.
Or, si l'on cite J.Piaget : « Pour l'enfant, il n'y a pas de différence entre l'action et le résultat de l'action ».
Par exemple, lorsque l'on demande à un enfant de mettre une balle dans un panier, ce qui l'intéresse ce n'est pas comment y arriver mais que la balle entre dans le panier.
Il en est de même pour les élèves lorsque nous leur demandons de tracer un trait « ⁄» dont le modèle est sous leurs yeux. Ils tracent le trait sans se soucier de comment ils le tracent, en commençant par « en haut » ou par « en bas ».
Lorsque le maître et les élèves travaillent à partir d'un modèle tracé, ils voient la trace du résultat de l'action ; c'est la partie visible de l'iceberg. Il faut travailler ce qui est sous-jacent, la partie invisible de l'iceberg, comment faire pour faire.
Le problème ce n'est pas de voir mais d'organiser ce qui est à voir !

- **Quelles procédures (critères de réalisation) m'aident à faire cette trace ?**

Tout d'abord, il faut être très attentif à ce que l'on dit. Ce n'est pas « le trait qui monte », c'est la main.
Ensuite, on se pose cette question : « Que fait ma main pour faire ? »
A ce moment-là, il faut donner du vrai vocabulaire aux élèves en regardant le modèle : « Où sont les traits ? Où se met ma main ? Que doit faire ma main pour faire ?... »
Le maître doit aider à mettre en œuvre les procédures pour tracer et ne pas se centrer sur le seul résultat.
Quand un élève ne sait pas faire, on demande aux autres. L'écriture n'est pas individuelle, elle est collective.
Exemple :
Les élèves tracent la lettre « A »
L'enseignant ne doit pas dire d'entrée « c'est bon » ou pas. Il doit faire observer le modèle, comparer la production avec le modèle, demander aux autres élèves comment ils pensent qu'il faut faire pour tracer ce « A ». Tout le monde s'exprime, on regarde et on constate qu'il y a plusieurs façons de le faire. L'enseignant aura à gérer ces réponses :

- soit accepter les diverses propositions
- soit en sélectionner une, celle qui est (ou qui lui semble) la plus légitime

Par observation et comparaison, on remarque qu'il y a 4 manières de le tracer « ↗↖ », « ↙↘ », « ↙↖ », « ↗↘ ». Ainsi, l'élève construit des concepts.
Devons-nous donner la « bonne » trajectoire ?
Écrire en capitales est plus facile et permet de s'approprier rapidement la fonction de l'écriture. Cette écriture va disparaître dans l'usage quotidien des élèves mais restera attachée aux écrits d'affichage. Du point de vue de MT Zerbato-Poudou, on peut laisser faire car ceci est un passage obligé avant la cursive.
De plus, existe-t-il une trajectoire conventionnelle pour l'écriture des majuscules ?
L'important avec les petits :

- c'est sûrement de ne pas alourdir la tâche en imposant un sens (ce sera bien sûr différent pour l'écriture cursive)
- c'est que le résultat soit correct, lisible ; que les lettres ne soient pas déformées. Si c'était le cas, le maître introduirait la « convention » qui est en usage.

Le graphisme, par le travail sur les formes géométriques (lignes verticales, horizontales, obliques, cicloïdes…) sert à quelque chose de fondamental. Il sert à mettre en place des habiletés (activités motrices), un travail sur les trajectoires dans tous les sens.

5) L'écriture

Quand on passe à l'écriture, on fait comme si on n'avait pas fait de graphisme.
L'enseignant doit être présent pour éviter les mauvaises habitudes ; ce ne doit pas être une activité de « délestage ». ; c'est un apprentissage fondamental.
Il ne faut rien laisser au hasard ; ne pas laisser l'élève écrire seul son prénom tant qu'il ne sait pas l'écrire.
Pour le temps d'apprentissage (de la 1ère à la 3ème fois), l'enseignant trace devant l 'élève en nommant les lettres ; l'élève voit la forme qui se déroule devant lui.
Quand on donne à l'enfant une fiche photocopiée sur laquelle il doit repasser sur des pointillés, il reste uniquement vigilant à ne pas dépasser le pointillé, à le suivre avec précision. Il ne s'approprie pas la forme ni la trajectoire. D'ailleurs, il commence où bon lui semble et ne suit pas la trajectoire attendue.
Or, l'écriture, c'est l'élan kinesthésique. Pour aider les élèves à réguler leur geste, à le maîtriser, il est intéressant de proposer de faire de grandes lettres puis, immédiatement après, des petites lettres. Cela permet d'anticiper la maîtrise gestuelle.

Bien avant de faire écrire ses élèves, la maître doit écrire les étiquettes-prénoms sous les yeux des élèves et, en même temps :

- commenter cet écrit : « Ton prénom comprend deux « A » ».
- commenter ce qu'il fait : « J'écris Elodie ; je trace un « E » majuscule, un « l »… »

Les critères qui permettent de voir si l'écriture est correcte, est lisible.
Plusieurs élèves ont écrit le mot « NOËL »
Les élèves et l'enseignante déterminent les critères qui permettront de vérifier l'exactitude des mots écrits.
Pour que le mot « NOËL » soit bien écrit, il faut vérifier les 4 critères d'évaluation :

- toutes les lettres du mot doivent être présentes
- toutes les lettres doivent être dans l'ordre (organisation du mot)
- chaque lettre doit être écrite comme le modèle (« le portrait de la lettre » : P. Kergomard)
- les lettres doivent être alignées

Des élèves ont aussi ajouté : les lettres doivent toutes avoir la même taille
Ces critères de réussite (ou d'évaluation) sont transférables pour toutes les situations d'écriture.
En effet, si l'on dit seulement à l'élève :
« Regarde bien ! », cela ne suffit pas. Il faut se baser sur des critères observables
« Ah ! C'est bien ! », cela ne prouve pas que l'élève ait compris
Le moment d'écriture doit être un vrai atelier, un moment ritualisé, avec de vrais outils réservés uniquement à cette activité. Pourquoi pas un espace réservé ? « la » table pour les activités d'écriture.
L'enseignant doit doser les difficultés : le lignage, les majuscules

6) Pour conclure

Le graphisme sert à mettre en place des compétences pour apprendre, pour découvrir le monde.
Il faut ritualiser les moments d'écriture, installer des moments porteurs de sens :

- un espace donné
- un matériel adéquat
- l'enseignant qui écrit le prénom de chaque élève sur sa fiche
- des jeux de reconnaissance sur les lettres du prénom :
    - mélanger les lettres
    - mettre les 2 dernières devant
    - mettre les 2 de devant derrière
    - en enlever
    - en ajouter
- avoir des critères d'exigence : « Je veux toutes les lettres, dans l'ordre et que cela soit lisible ».

Quel contexte est porteur de sens pour le groupe ?
Si l'on garde les photocopies, on est dans le stéréotype.
Il faut mettre les élèves en situation de chercher, les rendre curieux du monde qui les entoure.

6) Réponses aux questions des enseignants par anticipation

- **« a » et « o ». Doit-on laisser les élèves faire comme ils le souhaitent ?**

Il faut être raisonnable ; c'est aux enfants qu'il faut penser lorsque nous avons des convictions personnelles. Pour ma part, j'accepterai tout sens de rotation à condition que la lettre ne se déforme pas. Mais, sachant que les enseignants sont majoritairement persuadés que le sens de rotation vers la gauche est imposé alors, il faut apprendre ce sens de rotation aux élèves.
Il faut les amener à la convention mais ne pas aller vers l'acharnement pédagogique.

- **Faut-il apprendre à écrire les lettres de manière séparée, les unes après les autres ?**

Il faut doser, ne pas donner de lignes de lettres (les dernières lettres ne ressemblent plus à rien).
On peut proposer :

l	a	p	i	n

Ou bien : couper le mot à chaque lever de main.
Le conseil de T.Zerbato-Poudou est de choisir ce qui offrira le moins de déformation possible tout en sachant qu'il y a une « obsession » légitime de la vitesse d'écriture.

- **Et en fin de cycle 3 ? Qu'en est-il de la personnalisation de l'écriture ?**

C'est trop tard ! On peut y remédier jusqu'au CP.
Dans ce cas, il faut penser à d'autres outils qui ne mettraient pas les élèves en situation d'échec scolaire, comme l'ordinateur.
« Comment l'enfant devient élève », RETZ (2000), Amigues R. et Zerbato-Poudou M.T

- **Les outils**

Pas de feutre rond et lisse lors de l'apprentissage car, quelque soit la tenue du feutre, il laissera une trace. Donner un crayon à papier (plus de résistance sur la feuille) triangulaire mais court pour éviter l'effet de « bascule ».
Eviter l'écriture sur les ardoises « velleda » et sur « pochette plastique », trop glissantes.
Sur un cahier « spécial » :

- Valoriser l'utilisation du porte-plume et de l'encre (une fois/semaine au 3ème trimestre MS, par exemple)
- Utiliser le stylo-plume, une fois par semaine en GS, par exemple.

- **La tenue de l'outil**

Le crayon doit être pincé entre le pouce et le majeur (sur la 1ère phalange), l'index est posé dessus. Cela évite la fatigue musculaire.
Souvent, pour aider l'élève, l'enseignant lui prend la main et le guide. Il est intéressant de faire le contraire : l'enseignant écrit et l'élève pose sa main sur celle de l'enseignant pour sentir le mouvement.

- **Pour les gauchers ?**

Pas de problème particulier sauf :

- la place du modèle d'écriture
- l'inclinaison du support

- **La rotation des lettres rondes ?**

A la naissance, nous avons un sens de rotation particulier.
D'après Liliane Lurçat :

- 40% d'entre nous tournent vers la gauche et sont donc avantagés pour le sens conventionnel
- 60% tourment vers la droite

- **La liaison entre les lettres ?Les 2 difficultés portent sur :**

l'anticipation du geste
l'occupation de l'espace
La question importante à travailler avec les élèves est donc : « Où vais-je mettre ma main ? »

- **Les boucles dans les « o », dans les « r »… ?**

Quand on introduit des boucles dans ces lettres, on amène une difficulté supplémentaire.

On peut aussi arriver à une exagération des boucles, une déformation progressive des lettres (exemple : vanessa) et donc à une écriture qui n’est plus lisible