

Du geste à l'écriture au cycle I

Écrire, c'est à la fois chercher à communiquer du sens et respecter les critères de lisibilité.

Comment concilier ces deux volets à l'école maternelle ? Comment construire sa virtuosité tout en privilégiant la recherche du sens ?

Doit-on, peut-on conduire parallèlement les deux apprentissages ou doivent-ils, peuvent-ils être intimement liés ? Autrement dit, doit-on réserver la recherche du sens à certaines séquences et l'apprentissage technique à d'autres ? Laisser au maître (ou à la machine, imprimante, ordinateur...) la responsabilité de la lisibilité pour s'intéresser en priorité au contenu et s'entraîner, à d'autres moments, au seul geste en « faisant du graphisme », en « apprenant les lettres » ?

Chaque enseignant de cycle I a sa réponse, provisoire, choisie en fonction de son expérience, des modes, des objectifs qu'il désire privilégier.

Nous ne prétendons pas, dans ce dossier, apporter UNE réponse, encore moins LA réponse. Dans une première partie, nous apporterons des éléments de réflexion sur les termes de traces, tracés, dessin, pictogrammes, graphisme (dans les domaines des arts plastiques et de l'apprentissage du code écrit), sur les interactions entre ces différentes notions, pour aboutir à quelques « règles générales » importantes.

Puis nous proposerons deux témoignages complémentaires sur la mise en place d'un « atelier d'écriture » : même appellation pour deux activités aux objectifs prioritairement différents. Le premier, dans une classe d'enfants de 2 à 4 ans, a pour objectif principal de faire comprendre aux enfants qu'écrire, c'est vouloir communiquer du sens. Le second, dans une classe d'enfants de 5 à 6 ans, insiste sur la façon dont les petits construisent la lisibilité de leur message écrit.

Une pédagogie du sens et du geste

Traces et tracés : les premiers écrits

Nous avons tous constaté le plaisir jubilatoire qu'éprouvent les enfants

à imprimer leur trace (leur signature, la preuve qu'ils existent) sur un support quel qu'il soit : empreintes de pieds dans le sable mouillé, sur une surface de neige immaculée, remplissage irréfléchi du tableau noir ou d'une feuille vierge... Nous utilisons souvent, en maternelle, ce plaisir au cours de certaines activités dites d'arts plastiques : empreintes de mains à la peinture, sur une surface plane, dans un bloc de terre ou de plâtre, par exemple. Puis ces premières traces, qui correspondent à une projection gestuelle et physiologique, une source de plaisir, se transforment en tracés, résultats d'un acte volontaire, qui exigeront une interprétation, une lecture.

« En gribouillant, l'enfant positionne nécessairement un lecteur virtuel ou réel de son propre tracé, de sorte qu'il rompt d'emblée l'apparente solitude où il semble se retirer lorsqu'il dessine. En effet, l'espace graphique est par principe ce qui se donne à voir ; c'est de sa visibilité même que le tracé tire son sens et l'on sait que l'enfant éprouve très souvent le désir d'illustrer son gribouillis par un petit commentaire verbal, qu'il ne résiste pas au désir de le montrer, de le faire accéder à l'existence sociale et donc à une réelle reconnaissance symbolique. » (C. Poulette, professeur d'IUFM. Document Formation Continue).

Le graphisme : l'éducation du geste ?

On a longtemps utilisé, on utilise encore les exercices graphiques à

l'école maternelle. Il s'agit le plus souvent de modèles schématisés par l'adulte à l'usage des enfants. C'est ainsi que les petits reproduisent selon les consignes « les vagues de la mer », « les grains des poules », « l'herbe du chemin », « les tuiles du toit ». Les plus grands se voient proposer des modèles plus abstraits, sous forme de « cannes », « boucles » et autres « ponts ».

Ces modèles, d'ordre visuel, sont conçus pour déclencher un tracé et permettre ainsi aux enfants d'intégrer des comportements :

- la maîtrise de l'espace (de gauche à droite, de bas en haut, tourner dans le sens de...);
- la maîtrise de l'outil ;
- l'habitude de l'observation ;
- ...et l'habitude du « travail » (dans le sens de « douloureux mais nécessaire si tu veux apprendre »).

Si l'on observe les manuels ou fichiers qui prétendent retracer la suite nécessaire des exercices « préparatoires à l'écriture », on constate que l'apprentissage apparaît comme la résultante d'une série d'exercices déterminés par celui qui sait. Chaque apprenant a sa propre stratégie, fruit de son histoire : pourtant cette stratégie est ignorée, au profit de celle (scientifique, nous assure-t-on, puisque les auteurs sont des spécialistes) de l'enseignant.

Résumons en disant que l'enfant apprend peut-être ce qu'il sait déjà, peut-être ce qu'il ne peut apprendre, en tout cas sans savoir exactement ce qu'il apprend.

Dessiner « les tuiles du toit », « la bordure du massif », à fortiori des « grandes boucles » ou des « petits

ponts » ne semble pas permettre à l'enfant de se construire réellement son projet.

Or, n'est-ce pas précisément le rôle de l'école ?

Est-ce à dire qu'il faut abandonner les exercices graphiques « préparatoires à l'écriture » ? Ou faut-il surtout leur donner leur vraie place, en ne les présentant pas aux enfants comme tels, ou, pis, comme l'écriture elle-même, mais comme destinés seulement à la réduction et à la maîtrise du geste (« motricité fine ») ? Presque comme de l'éducation physique.



Le graphisme décoratif

La structuration rigoureuse, nécessaire, voire austère de l'écriture se situe-t-elle à l'opposé de la liberté des activités plastiques ?

À la différence du geste graphique, le geste plastique permet non la réduction mais l'ouverture. Les supports ne sont plus la seule feuille de papier (format cahier la plupart du temps), mais variés : surfaces planes ou non, de la micro à la macro-dimension, textures différentes (papier, mais aussi tissu, bois, pierre, matière plastique...). Les outils scripteurs se diversifient : crayons, feutres, pincesaux, fusains, ciseaux ou gouges, etc. La position de l'enfant même varie : il peut travailler assis, debout, à genoux, voire couché ; il peut se déplacer autour du support.

Le geste, plus ample, fait davantage appel au corps qui s'exprime.

On pourrait comparer les graphismes des arts plastiques et de l'écriture en disant que l'un élargit le champ des possibles alors que l'autre le réduit.

Ces deux activités seraient donc, à l'école maternelle, distinctes, voire étrangères.

Nous laisserons la conclusion de ce paragraphe à C. Poulette (déjà cité) :

« N'est-il pas évident que dans l'attitude esthétique, la matérialité non conventionnelle du trait est source d'originalité et d'effets inattendus ? En revanche, dans l'ordre de l'écrit, elle peut devenir très vite source d'illisibilité. Le signe linguistique écrit obéit en effet à un codage graphique standard. Aussi nous paraît-il néfaste d'entrecroiser ou de confondre systématiquement l'attitude graphique esthétique et l'attitude scripturale, car elles obéissent à des logiques opposées, même si, par ailleurs, elles

utilisent parfois des instruments traçeurs de même nature. L'entraînement grapho-scriptural n'a de sens que s'il vise l'écriture signifiante et non l'effet décoratif. »

Le dessin : une pré-écriture ?

Avec la parole, le dessin représente un (le ?) moyen privilégié d'expression du petit enfant.

Nous savons également qu'il favorise la maîtrise du geste, l'affinement progressif du graphisme, et qu'un enfant qui aime dessiner, qui est capable de produire des œuvres au graphisme fin, précis, détaillé, aborde beaucoup plus facilement la technique de l'écriture.

Cette constatation nous permet-elle cependant d'engager l'hypothèse, confirmée par certaines « modes », selon laquelle les dessins d'enfants comportent des éléments qui, choisis par le maître, répétés, travaillés, peuvent amener à l'écriture alphabétique ?

Les productions des enfants comportent souvent des ronds, des triangles, rectangles, carrés, étoiles, etc.

Utiliser ces éléments en les faisant reproduire de nombreuses fois peut (peut-être) favoriser l'acquisition d'une plus grande virtuosité technique. Mais l'exercice est sorti du contexte. On peut toujours décomposer la maison, ou la voiture dessinée en rectangles, triangles (le toit), lignes brisées, etc. Quel rapport avec l'écriture du mot « maison » ? Chaque élément n'a pas de signification en soi, il n'en a que dans l'ensemble-dessin « maison », de la même façon que le m ne présente de signification (donc d'intérêt) que parce qu'il fait partie de l'ensemble-mot.

La mode fut il y a quelques années à la recherche de pictogrammes, « mots » intermédiaires permettant le passage « en douceur » du dessin à l'écriture. Or, le code linguistique qui est le nôtre, totalement arbitraire (mélange de signes conventionnels n'ayant aucune signification propre) et le code iconique (dessin) semblent bien fonctionner en totale rupture. Ce qui n'est pas le cas dans la plupart des autres formes d'écriture, contemporaines ou anciennes : aztèque, égyptienne, chinoise, etc.

L'apprentissage de l'écriture suppose donc que l'on permette à l'enfant d'intégrer cette rupture des codes, pour mieux comprendre le sens de chacun d'eux. Un travail en dessin est différent d'un travail sur le geste d'écriture. Celui-ci ne peut avoir de sens que s'il est soutenu par un **projet d'écriture**, c'est-à-dire de production de sens (d'où l'interaction **indispensable** avec la lecture) par la juxtaposition de signes codifiés qui ne laissent rien à l'imagination ni au hasard.

En guise de conclusion

A la lumière des colonnes qui précèdent, nous nous risquons à la formulation de quelques règles « d'or ».

– On peut remplir des lignes, des pages, voire des cahiers de signes de préparation à l'écriture soigneusement programmés et parfaitement exécutés (signes graphiques, puis lettres) ... **sans jamais avoir écrit**.

– Écriture et lecture sont intimement liées : l'acte même d'écrire impose une situation de recherche et de production de sens.

– Accéder à la lisibilité et donc à une certaine maîtrise graphique ne

paraît possible que si l'apprentissage est **individualisé**. Faire reproduire à toute la classe ou même à un groupe, collectivement, tel ou tel exercice, que ce soient des lettres ou une graphie « préparatoire » est inefficace et tient souvent de l'activité occupationnelle (et rassurante pour parents et enseignant). Par contre, consacrer du temps à tel ou tel enfant qui rencontre une difficulté précise dans son projet d'écriture, lors de la copie d'un mot ou d'une phrase semble beaucoup plus formateur.

– Une hiérarchie absolue semble souvent être respectée entre les différentes formes d'écriture : capitales (bâtons), puis scripte, puis cursive. Il y aurait donc des « sous écritures » et une forme noble, réservée aux « grands ».

On peut se poser des questions sur l'énergie que demande le respect de cet ordre qui semble immuable. L'écriture liée, fonctionnelle et rapide, ne peut-elle être **abordée très tôt** ? Le plus tôt possible en tout cas ? Ce qui n'exclut pas bien au contraire le contact, l'observation, voire la reproduction de toutes les autres formes sociales de l'écrit : livres imprimés en script, affiches...

– **La copie est trompeuse**. Pour nécessaire qu'elle soit, elle peut conduire à une situation de reproduction sans souci d'orientation et d'économie du geste. On a vu des enfants reproduire presque parfaitement des « modèles »... en écrivant de droite à gauche. Ou un texte de quelques lignes en commençant par la dernière. D'où la nécessité d'un enseignement **personnalisé**.

Il est difficile de consacrer beaucoup de temps à chaque enfant : même si nous ne pouvons tout vérifier et tout maîtriser, quelques minutes avec chaque enfant qui écrit, pour une ligne, voire un mot seulement si l'on ne peut lui

consacrer davantage, seront sans doute plus utiles qu'une page à recopier sans aide.

Christian Bizieau

Un atelier « écriture » en PS et MS de maternelle (2 à 4 ans)

Ce texte rassemble des descriptions et observations d'une approche sensible de l'écriture. Il a pour objectif d'indiquer l'intérêt qu'elle présente dans une classe. Il ne prétend pas à une analyse. Il n'est pas non plus une étude de la genèse de l'écriture des enfants en général : ce n'est ni mon travail, ni de mon domaine de compétence.

L'atelier a été en liaison avec les autres lieux de parole ou de production d'écrit : « quoi de neuf ? », observations, comptes rendus, cahier « nos histoires ».

L'écriture est ainsi à la fois banalisée et inscrite dans ses fonctions essentielles : expression, communication, mémoire. Elle devient très tôt un élément de la culture commune.

Attention, n'est reproduite ci-après qu'une petite partie des productions.

Celles-ci sont très réduites en taille, l'âge des enfants est indiqué ainsi (4.09) : 4 ans 9 mois.

Le fonctionnement des ateliers

Dans ma classe, des ateliers « permanents » sont en place depuis la rentrée de septembre : dessin, bibliothèque, perles, modelage...

Ces ateliers fonctionnent tous les jours de façon plus ou moins autonome. On peut y accéder à tout

moment dans la journée, mais un temps particulier (environ trente minutes) leur est réservé le matin, avant le goûter et la récréation.

Pendant ce temps, soit je passe d'un atelier à un autre et mes interventions sont du type : « que veux-tu faire ? Comment ? Qu'as-tu fait ? Est-ce que c'est ce que tu voulais obtenir ? Comment vas-tu continuer ?, etc. », soit je reste sur un atelier après l'avoir annoncé au moment de la mise en route (et là où il fonctionne comme d'habitude, ou bien j'apporte une technique nouvelle ou un approfondissement d'une technique connue), soit, plus rarement, j'ouvre un atelier « ponctuel ».

Le nombre de places, variable d'un atelier à un autre, est limité : il est indiqué sur les cartes d'atelier où les enfants doivent s'inscrire.

Le démarrage de l'atelier écriture

Depuis quelque temps (nous sommes en janvier), comme chaque année dans cette section, j'ai observé des enfants qui signent ou légendent leur dessin : « t'as vu, j'ai marqué mon nom » ou « j'ai écrit : là c'est un cheval, là c'est une maison... ». Certains interviennent d'ailleurs quand l'aide maternelle ou moi-même voulons écrire ces légendes ou leur prénom au verso d'une feuille : « mais je l'ai déjà écrit ! » Ce sont souvent des vagues, des zig-zags, parfois des suites de signes et/ou de lettres...

Je reconnais l'envie d'écrire de certains enfants et je leur en donne la possibilité en ouvrant un atelier d'écriture.

Il ne s'agira pas d'apprentissage du graphisme mais d'une approche de l'écriture, de son contenu, de son sens, avant d'être « tenu » par des obligations d'apprentissage.

Cet atelier fonctionnera comme les autres, aux mêmes moments, avec un nombre de places limité à 6, sans aucune contrainte de participation... Les écrits, collés dans un cahier, pourront être emportés à la maison. Je noterai le contenu et mes remarques sur un carnet.

Je prépare une boîte où je range des papiers de divers formats, couleurs et textures, des crayons à papier, des feutres à pointes fines et des stylos de différentes couleurs. Il me semble que le choix que laisse cet échantillonnage participera au plaisir d'écrire.

Je présente le nouvel atelier en utilisant des dessins annotés par les enfants : « *Vous avez écrit déjà sur les dessins. A l'atelier écriture, vous pourrez écrire ce que vous voulez, des histoires, des noms, des mots... Ce n'est pas un atelier de dessin. Quand vous aurez fini, vous pourrez (me) le lire.* »

Pas question de les leurrer. Ils écrivent et leur travail est respectable, mais il n'est pas communicable. Si je peux lire, parfois déchiffrer leur prénom, les suites de lignes me restent incompréhensibles : ils devront les lire eux-mêmes, et eux seuls peuvent le faire.

Si je ré-écris à côté, au verso ou sur une autre feuille, les remarques précédentes ne manqueront pas de fuser. Je répondrai : « *Oui, tu as écrit cela. Mais pour l'instant, toi seul peut le lire. Si tu veux que tout le monde puisse le lire, il y a un code, comme le code de la route, que tout le monde apprend et qui sert à lire et à écrire. Quand on est petit, on invente des mots pour nommer les objets, les gens ou les animaux. Mais si on veut que tout le monde comprenne, il faut utiliser les mots qui ont déjà été choisis. On ne dit plus un « ouah-houah » mais un « chien ». Pour écrire c'est pareil...* » Je serai amenée à répéter souvent, collectivement ou individuellement.

Première séance

Ce jour-là, je reste à l'atelier écriture. Y participent Pauline (MS), Sarah B. (MS), Mélissa (PS) et Claire (MS).

Pauline (4.09) écrit son prénom trois fois, de trois couleurs différentes.

Sarah B. (4.01) trace des signes et des lettres sur trois lignes.



« Mon cousin Thibault Romain, Léa

et après je sais plus qui, papa, maman et Chloé. »

Mélissa remplit sa feuille de vagues horizontales et verticales.

Claire trace des lettres (RIE) et des signes séparés, organisés en lignes horizontales :

« Claire
Mon papa
Ma maman »

Une évolution : le cas d'Ambre

29 janvier 93 : Ambre (3.07) trace des ronds non fermés au crayon à papier et au stylo vert. Ce document, trop clair, ne peut être reproduit. Elle ne le commente pas.

02 février 93 :
« des ronds »



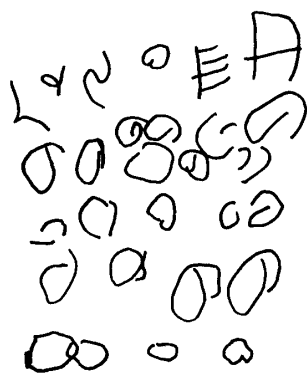
05 février :
« des lettres »



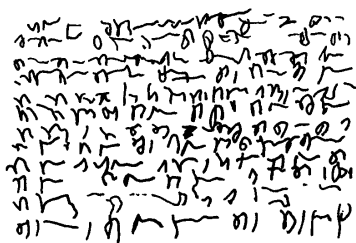
16 février :
« Maman »



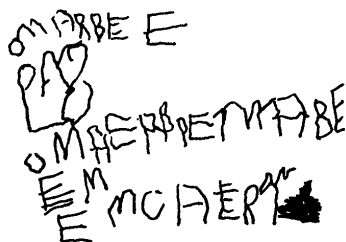
26 février :
« Papa, Ambre, maman, Samuel, Aurélien. » (Samuel et Aurélien étaient élèves de la classe l'an dernier et voisins d'Ambre. Ils ont déménagé.)



23 mars (3.09) :
« J'ai fait plein de lettres »



13 avril (3.10) :
« Maman. Papa. Mami. Ambre. Mémé. C'est une histoire. Ça veut dire qu'on est allé à Toulon. »



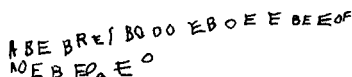
22 avril :
« C'est mon nom de moi ».



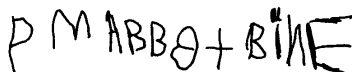
11 mai (3.11)



01 juillet (4 ans ...)

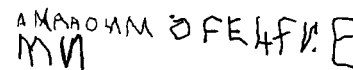


18 septembre (4.03) :
« C'est la nom de mon poupon. »

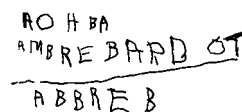


19 octobre (4.04) :
« C'est un enfant qui est tout seul parce que comme sa maman est allée acheter le pain et la boulangerie est pas loin elle le laisse tout seul. Après

y a le papa qui vient manger à midi. C'est fini. »



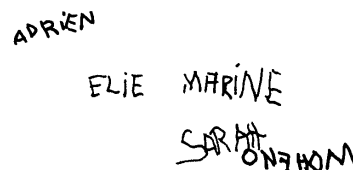
18 novembre :
« C'est son papa qui vient pas manger parce que c'était pas l'heure parce que il était une heure et après son papa il a dit de aller se coucher mais avant il voulait encore manger mais ils avaient déjà mangé. C'est fini. »



31 janvier (texte emporté et présenté ultérieurement) :

« La maman elle a vu un chien dans la rue tout seul. Comme elle l'a vu tout seul elle l'a pris à sa maison. C'est fini. »

1^{er} mars : copie



A partir d'avril 94, Ambre distribue ou emporte ses cahiers. Elle ne colle dans le cahier que les travaux « commandés » :

– 4 janvier 94, recherche pour écrire « Bona Annada » (Bonne Année) :



Viennent ensuite, dans la recherche, (je n'ai pas noté d'ordre particulier), les prénoms des copains de la classe ou des parents, « papa », « maman ». Puis les prénoms de la famille, des voisins ou amis.

Laura (4.04) : « Totof » est le nom de la peluche qui la suit partout.

Arrivée des histoires

Les enfants ne me disent pas systématiquement ce qu'ils ont écrit : ils peuvent ranger leur production et passer à un autre atelier. Il arrive qu'ils viennent me voir en disant « je ne sais pas ce que c'est » ou « je sais pas lire, moi ! » (Mohand).

Quand ils le disent, ils lisent leur papier (parfois en suivant du doigt). Ils commencent souvent par me dire « alors je lis » ou « ça raconte » ou « ça veut dire ». Généralement, surtout les plus jeunes, ils énumèrent une suite de mots. Je demande alors si ce sont ces mots là qui sont écrits, ou si ces mots racontent une histoire. La réponse est variable. Ce peut être aussi bien une suite de mots ou de noms, une lettre destinée à quelqu'un, une histoire « vraie » (type compte rendu de ce qui se passe dans la classe, de ce qu'ils font au quotidien), une histoire... Dans ce cas là, leur réponse est « c'est une histoire, ça raconte que... » et ils lisent.

Betty (4.05) : « c'est une lettre à mon papa. »

Quand tu veux papa
tu partiras

quand tu veux tu me manqueras
tu pourras venir me chercher
quand ce sera les vacances.

Maël (4.07) : « Il y avait un loup il était rentré dans la maison après y avait un sapin qu'il était allé sur le toit et après il est arrivé et il est descendu et quand il est arrivé il boivait de l'eau. »

Vers le code écrit

Aussi quand Ambre (3.11) me présente sa feuille (le 27 mai), me la lit et que je reprends à voix haute, l'étonnement autour de la table est grand.

Adrien : « elle a écrit ça en vrai ? »

Souheil : « montre ! » et d'autres encore...

Je dis : « Oui, sur cette feuille, je peux lire papa, Ambre, Ambre, pépé. »

Ambre : « C'est ma maman et mon papa qui m'ont appris à la maison. »

Et de reparler de ce qui fait le code de la langue écrite...

Il n'est pas rare que les enfants de cet âge aient « appris à la maison ». D'autant plus que des lieux et des activités dans la classe existent, qui accueillent cet apport extérieur.

Certains ont envie de copier des modèles ou de repasser au stylo sur des mots écrits au crayon à papier. A priori, je ne pense pas que cela aide à l'apprentissage et de toute façon ça n'entre pas dans le cadre de l'atelier où il ne s'agit pas d'apprentissage graphique. De plus, je crains que ces copies ne se fassent au détriment de la recherche ou de la création...

Pour Adrien, par exemple, la copie sera presque le seul motif, et longtemps, de sa venue dans l'atelier.

Je ne réponds que ponctuellement à cette demande (fichier des prénoms, lettre aux correspondants) et insiste sur le fait qu'on peut ici écrire tout ce qu'on veut, comme on le veut...

Pour les enfants de moyenne section, j'introduis un nouveau travail : la recherche pour une écriture « commandée » : Bonne Annada (Bonne Année), une lettre pour les grands au sujet du rangement de la bibliothèque ou des fleurs dans le coin jardin, des renseignements pour le cahier de liaison... Je le fais volontairement hors du temps de l'atelier, et avec du matériel différent : je ne veux pas transformer cet atelier de tâtonnement en atelier « d'apprentissage »...

En parallèle, les enfants continuent à signer leurs travaux, un peu moins à légender leurs dessins, certains écrivent beaucoup dans leur cahier de liaison (Souheil « travaille »).

Les fleurs : nous voulons informer la deuxième classe de PS/MS et le conseil de la classe des grands que nous allons planter des fleurs dans la cour, et qu'il ne faudra donc pas marcher sur le carré de terre concerné...

Arrivent alors des dessins (de fleurs) mélangés aux lettres... je n'avais pas prévu ça !



Devant la difficulté, les enfants sont capables de « s'échapper » par le dessin... et ça fonctionne : les productions de Betty ou d'Ambre pourraient très bien être affichées telles quelles dans le carré de terre et tout le monde à l'école comprendrait...

Commentaires

Cette importance accordée à l'écriture peut surprendre, étant donné la place généralement réservée à l'écrit en maternelle. C'est le fruit d'une conception de l'apprentissage qui refuse le cumul des prérequis ou les détours inutiles.

Le savoir se construit à partir d'une activité qui n'est ni un leurre ni un jeu. Si elle procure du plaisir, elle nécessite effort et parfois souffrance. Chargée de sens, elle est riche mais difficile.

L'atelier écriture précède les apprentissages obligatoires (« période sensible »). Le « *vous avez une écriture, votre écriture, mais elle n'est pas lisible par tous* » de la maîtresse

indique que cette écriture sera socialisée quand elle aura les critères de pertinence caractéristiques (permanence, répétition, différence de sens/différence de trait...) qui la rende acceptable, recevable par tous. L'accès à l'écriture n'est pas pour autant barré aux enfants, et ils s'en débrouillent très bien.

Cet atelier, s'il intéresse d'abord la structuration de l'écrit, n'a de sens que dans le contexte d'une classe organisée pour que les enfants donnent sens à l'ensemble des activités et à leur articulation.

Cette activité qui implique l'enfant en tant que personne n'est concevable que dans une classe où l'enfant est accueilli en tant que sujet.

*Corinne Lhéritier et
Pratiques de la coopérative
(Ce texte, partie d'un ensemble
plus complet, est paru en
intégralité dans le cahier n° 3
de Pratiques de la coopérative.)*

Apprentissage de la graphie en MS et GS de maternelle

Je témoignerai uniquement aujourd'hui de l'apprentissage du geste graphique, de ce qu'on appelle dans les classes de GS « l'écriture ».

Le cadre

J'ai une classe de moyenne et grande section dans une école maternelle située en ZEP, ce qui implique des conditions de départ particulières :

– 60 % d'enfants sont d'origine étrangère (Turcs, Maghrébins) ; certains ne parlent que leur langue d'origine à la maison. De nombreux

parents ne parlent pas du tout (ou très peu) le français.

– Beaucoup de familles connaissent le chômage, la précarité.

– Chez de nombreux enfants (surtout les Français) la cellule familiale est brisée : familles monoparentales, violences verbales et même physiques à la maison entre les parents, envers les enfants.

– Par conséquent, souvent, l'écrit est pratiquement absent de la maison : pas de livres, peu de journaux, les parents n'écrivent pas, les grands frères ou sœurs sont en échec à l'école primaire. Certains enfants se plaignent même que le journal scolaire... rejoint illico la poubelle !

On constate donc qu'au départ, peu d'enfants bénéficient de conditions familiales favorables (c'est le propre de la ZEP !). Raison de plus pour leur donner à l'école l'envie et les moyens de lire et d'écrire !

Les objectifs

On pourrait traduire les instructions officielles par : en fin de grande section, les enfants doivent pouvoir reproduire le plus fidèlement et le plus rapidement possible un message écrit court (quelques lignes) dont ils connaissent la teneur pour qu'il soit lisible, communicable.

Pour que cet apprentissage soit le plus naturel et le plus efficace possible, il faut permettre que soient mobilisées les dimensions affective, cognitive et sociale :

– Faire comprendre que l'activité d'écriture (et de lecture) a un sens (l'enfant se raconte, s'exprime, découvre d'autres horizons).

– Valoriser, utiliser son vécu, ce qu'il connaît, ce qu'il sait déjà faire.

– Lui permettre d'acquiescer une reconnaissance au sein du groupe : oser, essayer, demander de l'aide (à un camarade ou à l'adulte), être écouté, apprécier ses progrès

grâce aux commentaires, aux apports du groupe qui fonctionnent sous forme coopérative, et dans lequel s'installent des techniques de vie : l'écoute de l'autre, le respect de son travail par exemple.

– Le rendre acteur de son apprentissage. Il doit pouvoir prendre conscience de ses progrès, de ses lacunes, de ses compétences, de ses réussites. Le « je sais pas faire » du début doit être très vite effacé pour laisser la place au « j'essaie », puis au « je sais un peu » pour atteindre le « je sais bien », « je suis capable de »...

L'objectif, en méthode naturelle, pourrait donc se résumer ainsi :

Déclencher si nécessaire, puis transformer progressivement le « je veux » (désir) en « je peux » (pouvoir). Passer du désir au pouvoir.

Ce qu'on ne fait pas

Il n'y a aucun exercice collectif (ni de groupe) d'apprentissage des lettres. Je pense que les enfants doivent d'abord expérimenter, se construire leur méthode. Mon aide ne peut intervenir qu'individuellement, lorsqu'elle est nécessaire, c'est à dire lorsque l'enfant est face à une situation problématique, bloqué, en échec. Cette aide peut alors être personnalisée selon les besoins observés et les obstacles décelés.



Pourtant, périodiquement, le doute me reprend : ne serait-il pas bon, parallèlement, d'entreprendre de façon systématique l'apprentissage du graphisme nécessaire (traditionnels boucles, ponts, etc), du « dessin » des lettres ?

Pour avoir proposé ce type de travail, je constate que réussissent les enfants qui sont prêts, c'est-à-dire les mêmes que ceux qui réussissent rapidement dans une pratique naturelle. Et les autres risquent d'éprouver, dans le cadre de ce travail collectif de même niveau pour tous, un sentiment d'échec dû à l'évaluation comparative, normative, qu'ils ne manquent pas de faire, à l'existence inévitable d'une forme de compétition.

Ajoutons qu'apprendre à dessiner une lettre **sortie du contexte** n'a aucun sens : or, le but est précisément de faire comprendre que l'écriture est porteuse de sens. Alors qu'apprendre à dessiner une lettre **nécessaire à l'écriture d'un ensemble (mot, expression) dont on connaît le sens** (puisqu'on l'a dicté) signifie quelque chose ! Ce qui fait que la motivation peut être présente.

D'abord, le dessin

Dans la classe, on dessine beaucoup : dessin libre, bien sûr, avec l'outil choisi (bien souvent les stylos feutres).

Citons particulièrement une situation où le geste est en jeu ainsi que l'outil à maîtriser, l'espace à affronter : l'atelier « dessin au crayon » (à bille ou à papier). L'outil traceur incite à la recherche graphique, à des recherches expérimentales. Le dessin est l'un des premiers moyens d'expression des enfants, et son rôle dans l'apprentissage de l'écriture est primordial, comme Freinet l'a très bien montré dans « *La Méthode naturelle d'écriture* », dont je ne citerai ici qu'un petit extrait :

« L'écriture, d'abord simple signature, puis texte indifférencié incorporé au dessin, puis complément du dessin, commence maintenant son histoire autonome. Le dessin, lui aussi, continuera son évolution par des voies qui lui sont particulières... »

Le texte manuscrit livré à son propre sort n'est que gribouillage sans signification intuitive ni attirante beauté. Il ne prend sa valeur que par sa fonction d'outil, de truchement pour exprimer un désir, une pensée... »

Vouloir brûler les étapes risque de bloquer l'évolution naturelle : cela me rappelle le cas de cette petite fille de 5 ans qui aimait dessiner, commençait maladroitement à écrire et qui, du jour au lendemain, avait abandonné dessins et... essais d'écriture. Comme je m'en inquiétais auprès de la maman, elle m'apprenait qu'elle avait expliqué à sa fille que « *le dessin, c'était pour les bébés* » et que seule l'écriture comptait. Elle lui « *apprenait les lettres* » à la maison « *parce qu'elle écrivait mal* ».

J'ai réussi à persuader la maman de remettre le dessin à l'honneur, et d'abandonner l'apprentissage mécanique et systématique des lettres, lui affirmant que l'écriture suivrait d'elle-même.

Très vite, l'enfant dessinait à nouveau... et quelques mois plus tard écrivait presque parfaitement.

L'atelier « écriture de textes »

Nombreuses sont dans la classe les situations où l'écriture est en jeu. Ponctuellement, selon les projets en cours, on a besoin de l'écrit pour adresser une lettre aux correspondants, pour préparer un fax, pour consigner dans un album les traces d'une sortie, d'un événement, d'un débat, pour recopier une invitation pour les parents, etc.

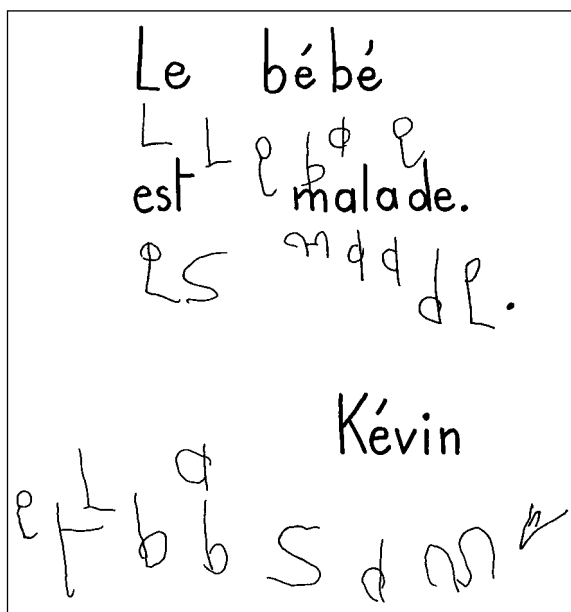
J'ai choisi de relater ici une situation particulière d'apprentissage individualisé du geste graphique, l'atelier quotidien « écriture de textes », qui me paraît intéressante pour plusieurs raisons :

- elle est personnalisée ;
- elle permet, par l'étude des documents obtenus, une observation a posteriori assez fine des résultats cas par cas ;
- les enfants l'aiment beaucoup.

Tous les matins, parmi les six ateliers possibles, les enfants peuvent choisir l'atelier « écriture ».

Cet atelier (six places) est l'un de ceux qui a le plus de succès (sauf pour quelques-uns) : il arrive au hit-parade en deuxième position après « ordinateur » qui n'offre hélas que deux places. J'ouvre ici une parenthèse pour signaler qu'à mon avis, cette préférence pour l'ordinateur a deux causes principales : l'obtention d'un produit parfait et l'attrance pour l'objet technologique et l'écran.

Le plan de travail individuel permet à chaque enfant de passer au moins une fois par semaine à l'atelier « écriture ».



En cours d'année, quand cette périodicité s'avère insuffisante pour certains enfants qui veulent écrire davantage, j'ajoute une case « écriture » supplémentaire sur le plan de travail pour ne pas limiter les passages possibles.

En quoi consiste cet atelier ?

Dans un premier temps, les enfants me dictent ce qu'ils désirent écrire : c'est souvent, en début d'année, l'explication, les commentaires sur le dessin qu'ils ont effectué. Quelquefois c'est aussi une expression au fort rapport affectif : « *Mon Papa... ma maison...* », etc. Progressivement, c'est une « histoire », vécue ou imaginée, qu'ils me dictent d'abord et qu'ils illustreront par la suite.

Le travail, pour les enfants, consiste à recopier ligne à ligne ce que j'ai écrit devant eux, avant de le « lire » au groupe.

Mise en confiance

Les enseignants de maternelle se demandent souvent s'ils doivent faire écrire les enfants directement en cursive ou s'ils doivent « passer » avant par l'écriture en script ou/et majuscules d'imprimerie. L'une serait plus facile, l'autre plus naturelle... Chacun a son avis et cela fait souvent l'objet de débats. Mais est-ce si important ?

J'ai constaté que les enfants qui arrivent dans ma classe sont persuadés qu'il est plus simple de produire de l'écriture « bâton » ou « scripte ». C'est sans doute parce que c'est ce qu'on leur a demandé auparavant : naturellement, ils traceraient peut-être des lignes courbes liées, comme l'a observé C. Freinet chez sa fille Balouette (*La Méthode naturelle d'écriture*, déjà citée).

Toujours est-il que, dans ma classe, ils arrivent avec un certain savoir

faire qu'il serait dangereux et stupide de nier. La plupart du temps, l'écriture « en attaché » les effraie : « *Moi, je sais pas écrire en attaché !* »

Une période de mise en confiance est donc indispensable, plus ou moins longue selon les individus, pendant laquelle je laisse le choix de la forme aux enfants. Le principal est d'essayer.

C'est d'ailleurs la première compétence notée sur notre livret d'évaluation : « *j'essaie d'écrire.* »

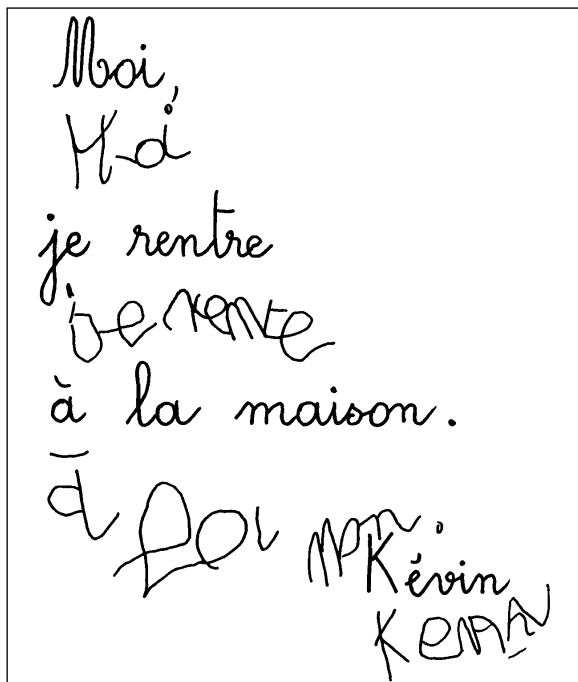
J'adapte donc le « modèle » aux désirs de chaque enfant : texte plus ou moins long, écriture scripte ou cursive, certains même préférant au départ repasser par-dessus mon écriture... Pourquoi pas si c'est un gage de réussite ?

Confrontés à leur modèle à reproduire, les enfants sont la plupart du temps seuls. Ils dessinent les « ronds » dans le sens qui leur est le plus naturel, les « bâtons » de haut en bas ou de bas en haut, quelle importance ? Au départ, mais au départ seulement, le résultat compte seul et j'interviens peu. D'abord parce qu'en général, occupé auprès d'autres groupes, je suis peu disponible : s'il fallait attendre que je sois là pour écrire, on écrirait peu. Je les laisse affronter leur autonomie, expérimenter.

Je n'attends pas que l'écriture scripte soit parfaite.

En permanence je rappelle que l'écriture que tout le monde utilise le plus, celle dont on aura besoin au CP, c'est l'écriture « attachée ». Dès que l'enfant accepte d'essayer, on franchit le pas.

Ce moment où l'enfant se déclare prêt correspond à certaines prises de conscience, certains acquis : l'écriture est formée de lettres, rangées dans un ordre déterminé, de gauche à droite et... il n'y a plus qu'à les attacher (légèrement différentes).



Il correspond aussi et surtout au moment où l'enfant a suffisamment confiance en lui.

Il s'agit pour lui d'une véritable prise de risques : il faut donc le rassurer : « *on essaie, si tu te trompes cela n'est pas très important...* »

En réalité il n'y a pratiquement jamais de retour en arrière, je veux dire de retour à l'écriture scripte.

Premiers essais en cursive

Armés de leur crayon à papier et de leur gomme (dont ils usent à leur guise : certains pas du tout, d'autres beaucoup), ce qui permet la recherche d'une relative perfection, les enfants font leurs premiers essais.

Je permets, à ce stade, de sauter une lettre qu'on déclare trop difficile (je la ferai moi-même), ou de ne recopier qu'une partie du texte s'il est trop long.

Et, au fur et à mesure que les enfants prennent de l'assurance, que le geste devient plus précis, j'interviens pour aider :

– soit sur demande de l'enfant : « *je n'arrive pas à faire ça* » ;

– soit de mon propre chef pour faire remarquer qu'on peut venir à bout d'une difficulté rencontrée.

Ces interventions sont de plusieurs types :

– On gomme et on recommence tel ou tel mot, telle ou telle partie si manifestement l'enfant n'a pas suffisamment observé et peut faire mieux. En général ils acceptent bien, parce qu'ils savent que c'est vrai.

– On apprend à dessiner tel « morceau », telle lettre seule. Je reste alors à côté de l'enfant quelques minutes, insistant sur un geste, un mouvement... pour arriver à « la » bonne technique (celle reconnue par la norme scolaire). Je renvoie, si nécessaire, quelquefois à un exercice « d'entraînement » : fiche toute prête, mais le plus souvent, pour ne pas saturer l'enfant, un certain nombre de signes à reproduire en bas de page, non sans avoir auparavant fait de nombreux essais au tableau noir. C'est ainsi que, quotidiennement, je fais des « leçons particulières » de graphie d'une lettre : s, f, m, e, etc.

En général ces interventions sont efficaces, parce que proposées en réponse à un besoin ressenti. Je constate souvent dans les écrits suivants un net progrès.

On affine

Vient le moment où l'écriture est lisible et comporte peu d'erreurs. Les consignes suivantes seront tour à tour :

– observer suffisamment pour ne rien oublier (sinon l'écrit peut ne pas correspondre à l'intention et je

le fais observer aux enfants : « *tu as écrit « ma petit sœur » ou « ma mama »...* ce qui en général fait bien rire ;

– écrire **droit** sur une ligne : « *regarde un tel (ou moi) : on écrit droit sur la ligne* » ;

– puis écrire **petit** entre deux lignes. La nécessité de cette dernière consigne est comprise quand l'enfant n'a pas assez de place sur la ligne pour reproduire à l'identique parce qu'il a écrit trop gros.

Ce sont des exigences posées, l'une après l'autre et dans cet ordre, dans l'année, assez rapidement pour les enfants qui se montrent les plus habiles, plus tard pour les autres. Ce qui fait que nous avons en permanence dans la classe (le nombre fluctuant selon le « cru » de l'année) tous les niveaux.

Et à la fin...

Il est souhaitable de se montrer de plus en plus exigeant pour tendre vers la perfection, en en faisant comprendre les raisons aux enfants, en leur montrant qu'ils peuvent réussir, en pointant chaque nouvelle étape franchie. Pour les enfants qui écrivent bien, on les fera s'intéresser à la vitesse : c'est là qu'interviendront surtout les techniques d'économie (le sens de rotation par exemple). Les textes pourront s'allonger.

Mais cet espèce de « taylorisme » ne présente un intérêt qu'en fin de parcours : lorsqu'il faudra écrire beaucoup et vite, il sera temps et l'enfant améliorera peu à peu, avec notre aide, ses propres techniques, qui pourront d'ailleurs varier d'un individu à l'autre.

Mon rôle dans tout ça ?

Il est complexe et exige une bonne connaissance de chaque enfant :
– **donner de l'intérêt à l'activité.**

On écrit... pour communiquer. Les textes écrits (et illustrés) dans le cadre de cet atelier seront « lus » au groupe par l'enfant lui-même et je mets toujours en avant les réussites, même relatives, les progrès :

« Vous avez vu, maintenant il écrit très bien une ligne entière »

ou

« Ça y est, pour la première fois, il a réussi à écrire droit sur la ligne » ou

« Aujourd'hui il n'a presque pas fait d'erreur », etc.

J'ai le projet, lorsque les enfants se sentiront plus à l'aise (surtout au niveau de l'expression orale), de leur proposer d'aller « lire » leurs textes dans les autres classes (les « petits »).

– **placer l'exercice au bon niveau.**

Ainsi, selon le « client », je propose, lorsqu'il me dicte son histoire, un texte plus ou moins long à recopier, écrit plus ou moins gros, en script ou en cursive, sans ligne à respecter, ou avec une ligne simple, ou une ligne double...

Le tout devant être négocié avec l'enfant de façon à ce qu'il accepte le contrat dans une situation qu'il se sent capable d'affronter.

– **montrer plus ou moins d'exigence quant au résultat.**

Je sais tel enfant capable de... J'essaie donc en permanence de l'emmener un peu plus loin, de lui permettre de se surpasser, en plaçant la barre toujours un peu plus haut que la fois précédente.

C'est un exercice difficile, de haute voltige : l'ambiance du moment est plus ou moins sereine, les enfants ne sont pas toujours égaux d'un jour à l'autre (histoire personnelle, fatigue...) et... moi non plus (fatigué aussi, je n'ai pas toujours le temps, pris par les autres ateliers...).

Il y a donc quelquefois des ratés : barre placée trop haut ou au contraire

trop bas (il aurait pu faire mieux, mais je ne m'en suis pas assez occupé). Mais d'une séance à l'autre, l'équilibre se fait, du moins je l'espère, grâce à une vigilance importante.

Commentaires

Cet apprentissage ne peut se faire que dans un climat de confiance. Confiance en les autres, en l'adulte.

Alors l'enfant aura, là comme ailleurs, construit l'estime de soi, élément indispensable pour aborder les apprentissages à venir et les situations nouvelles comme des

obstacles surmontables, pour aborder la vie tout simplement.

Dans une classe, rien n'est parfait et les dysfonctionnements existent, j'en ai signalé un certain nombre.

En tout cas, les enfants que j'ai eus en classe pendant un an ou deux selon les cas, partent généralement au CP confiants, sachant (sauf exception) recopier en comprenant ce qu'ils font et pourquoi ils le font, quelques lignes en cursive, de façon lisible et en faisant peu d'erreurs.

Christian Bizieau

