

LA VERBALISATION ET LE GESTE :
LE GRAPHISME À L'ÉCOLE MATERNELLE
PETITE SECTION / MOYENNE SECTION

Mémoire de CAFIPEMF

présenté par Karine DARTOIS

école maternelle Béranger-Hachette
circonscription Lille I Ouest

Session 2010

SOMMAIRE

INTRODUCTION	2
I. UNE PREMIERE EXPERIENCE DE VERBALISATION DU GESTE EN PETITE SECTION	4
1. Quelques apports théoriques relatifs au langage.	4
2. La démarche mise en place en classe de petite section.	6
3. Le constat.	7
II. LES SAVOIR-FAIRE NECESSAIRES A UNE REELLE VERBALISATION	9
1. Nécessité d'avoir préparé le geste : apprendre à tenir son crayon.	9
2. Utiliser son corps pour reproduire des formes.	11
3. Acquisition des signes de base : la constitution d'un répertoire commun.	13
III. LES ATELIERS DE VERBALISATION EN GRAPHISME	16
1. La démarche de travail.	16
2. Pratiquer la différenciation dans les ateliers.	18
3. Elargissement de la démarche à l'écriture.	21
CONCLUSION	23
BIBLIOGRAPHIE	24
TABLE DES ANNEXES	25

INTRODUCTION

Depuis que je suis enseignante la question du graphisme et de l'écriture s'est posée à moi, notamment lors d'années d'enseignement en grande section et en cours préparatoire. On oublie le geste précis d'écriture au fur et à mesure qu'on la fait sienne. Les années d'études nous mènent vers une écriture rapide, personnelle et bien trop fréquemment illisible par d'autres. Or, le but de l'écrit est le plus généralement d'être lu, notamment dans le cadre scolaire où il est souvent un outil de communication. Comment, alors, amener chaque enfant à écrire de manière lisible, avec des codes identiques aux autres ? Comment aussi le préparer à écrire vite, ce qui se révélera un atout puissant lors des années de scolarité, et tout en restant lisible ? Enfin, comment écrit-on, tout simplement ?

Arrivée en petite section, c'est le problème de l'enseignement du graphisme qui émergea évidemment. Quel est son lien avec l'écriture, comment travailler le graphisme avec les élèves de cycle I pour que son apprentissage soit ensuite bénéfique au moment du passage à l'écriture ? Les programmes de 2008, dans les intitulés de la partie *repères*, assurent clairement le lien entre graphisme et écriture : “*Pour s'acheminer vers le geste de l'écriture : le contrôle des gestes*” en petite section, “*Pour s'acheminer vers le geste de l'écriture : les réalisations graphiques*” en moyenne section, et plus explicitement en grande section “*Apprendre le geste de l'écriture : l'entraînement graphique, l'écriture*”¹. Je laisserai donc de côté le caractère décoratif du graphisme pour centrer ma réflexion sur l'aspect moteur et la gestion dynamique et statique de l'espace graphique, ces points étant liés à l'apprentissage de l'écriture.

C'est dans une période de questionnement relatif à cet enseignement en petite section, qui ne me convenait pas, que se tint la conférence pédagogique animée par Marie-Thérèse Zerbato-Poudou². Elle tentait d'aller plus loin dans l'enseignement du graphisme en passant par une méthode qu'elle appelle la “dictée à l'adulte.”³ Elle expliquait très bien qu'un élève pourrait toujours apprendre à écrire mais “le fait de verbaliser permet de structurer son discours, d'organiser sa pensée, d'acquérir du vocabulaire...”⁴

Cette conférence a agi comme un déclencheur. C'est à ce moment là que je me suis sérieusement posé la question à laquelle je vais essayer ici de répondre : quels sont les bénéfices d'un travail par la verbalisation en graphisme et comment le mettre en place ?

Pour ce faire, je vais dans un premier temps présenter la façon dont j'ai, peu de temps après

1 Les programmes de l'école primaire, BO du 19 juin 2008, *Repères pour organiser la progressivité des apprentissages à l'école maternelle*, p 30

2 Conférence pédagogique du 26 février 2008 à Lambersart

3 ZERBATO-POUDOU (Marie-Thérèse), *Apprendre à écrire de la PS à la GS*, Retz, Paris, 2007.

4 *idem*, p 84

avoir assisté à sa conférence, appliqué dans ma classe la méthode exposée par Marie-Thérèse Zerbato-Poudou : quels apports théoriques relatifs au langage l'ont accompagnée, comment je l'ai mise en place, quel en est le bilan.

Je vais traiter dans un deuxième temps des points qui, suite à ce bilan, m'ont aussi semblé essentiels à la réussite d'une telle démarche : la nécessité de bien tenir son crayon, le passage par le corps comme mémoire du geste, et enfin l'indispensable connaissance des signes de base du graphisme.

Dans un troisième temps, j'expliquerai comment j'ai finalement mis en place les ateliers de verbalisation en graphisme : la démarche et la composition des groupes. Je prolongerai cette réflexion en m'intéressant à l'écriture que j'ai travaillée cette année dans le cadre d'une nouvelle organisation de classe multi-âge, en moyenne section.

I. UNE PREMIERE EXPERIENCE DE VERBALISATION DU GESTE

EN PETITE SECTION.

1. Quelques apports théoriques relatifs au langage.

Je vais tenter dans un premier temps de cerner le lien existant entre le langage et le geste, les raisons premières qui m'ont fait adhérer à cette expérience. Pour reprendre une phrase de Gérard Vergnaud qui conclut sur les positions de Vygotski : “Avec le langage, un grand nombre de questions sont ouvertes à l'enfant, qui n'auraient pas été possibles sans le langage.”⁵ Dès lors, voyons de quelle manière ces interrogations peuvent naître, de quelle manière le langage peut amener le sujet à s'engager dans l'activité et à progresser dans ce qui nous intéresse ici : le graphisme.

Mireille Brigaudiot distingue langage intérieur et langage extériorisé⁶. Les deux nous intéressent ici :

Le langage extériorisé est celui qui va permettre à la situation de verbalisation de se mettre en place. C'est le langage avec les autres, pairs ou adulte, en situation de description du motif graphique, de rectification de ce qui est fait, d'ajustement de ses propos afin d'aboutir à une copie exacte du modèle. Il existe un lien ténu entre l'engagement dans l'action du sujet et le fait qu'il verbalise. Mireille Brigaudiot définit ainsi le **dire** : “C'est prendre en charge un énoncé en tant que sujet, avoir l'initiative d'un contenu langagier”⁷ C'était donc pour moi partir du postulat que par la verbalisation les élèves seraient tenus de s'impliquer, davantage que dans la simple reproduction.

C'est aussi un moyen de mieux évaluer les raisons pour lesquelles un élève rencontre des difficultés face une activité : dans ce qu'il dit ou ne dit pas j'ai ainsi matière à remédiation. La première partie des séances consiste en une description du signe graphique qui nécessite que les enfants parlent. Le fait de me décrire ce que je dois faire sous sa dictée amène l'enfant à entrer dans l'activité. La composition des groupes (entre quatre et six enfants maximum) laisse le loisir à chacun de s'exprimer, voire oblige chacun à s'exprimer : on ne peut se cacher derrière la parole de l'autre dans un si petit groupe et chacun doit trouver sa place. C'est ce langage extériorisé qui va permettre au groupe de progresser en s'enrichissant les uns des autres notamment dans l'écoute et le

5 VERGNAUD (Gérard), “On n'a jamais fini de relire Vygotski et Piaget”, *Avec Vygotski (sous la direction d'Yves Clot)*, La Dispute, Paris, 2002, p 66

6 PROG. INRP, coordonné par M. BRIGAUDIOT, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette Education, Paris, 2000, p 75

7 *ibidem*

complément d'informations qui s'avère souvent nécessaire à une reproduction exacte du motif graphique proposé. C'est lui aussi qui va donner au groupe un langage commun, ce qui va se révéler indispensable à une description précise de ce même motif.

Le travail en graphisme par la verbalisation permet par ailleurs de mieux organiser son espace, d'en prendre conscience. Chaque graphisme est l'association de plusieurs signes organisés les uns par rapport aux autres d'une manière bien particulière. Ce positionnement relatif doit être décrit lui aussi pour que la reproduction soit juste. L'adulte est là pour amener l'enfant à justifier ses dires, à les préciser. L'élève doit exprimer ce qu'il voit au plus juste. Evidemment, les premières séances sont faites d'essais erreurs très nombreux : si le rond est à côté du point, il faut le préciser, sinon je peux le tracer n'importe où dans l'espace graphique. Les objectifs de structuration de l'espace et donc d'organisation de l'espace page et son respect sont importants. Le fait de verbaliser rend leur évaluation plus aisée. Et finalement, le fait d'en avoir parlé donne ensuite à chacun l'envie d'essayer à son tour, de passer à l'action.

Le langage intérieur, quant à lui, est celui que va utiliser chaque enfant, individuellement au moment où il passe à l'action. Il va se rappeler ce qu'il vient de voir, d'entendre et de comprendre ; c'est ce langage intérieur qui “sur le plan cognitif (...) permet les représentations”⁸. Le psychomotricien Yves Le Roux observe que “la verbalisation aide à la prise de conscience et à l'intégration du schéma corporel”⁹. Que fait ma main ? Qu'est-ce que je lui dis de faire ? Liliane Lurçat fait ressortir des expériences qu'elle a réalisées sur ses enfants “la convergence de l'expression orale et de l'expression graphique” et le fait que “le langage accompagne l'activité graphique, il la suscite, la justifie et la traduit.”¹⁰

Ce qui m'intéresse plus précisément ici est que le *dire* amène le *faire*, qu'un langage intérieur (ou à voix basse souvent pour les enfants) puisse susciter l'activité graphique. Essayons de nous approcher de la sensation de malhabilité que peut avoir un enfant qui commence à représenter des signes graphiques en faisant une petite expérience : Quel est mon sentiment de réussite lorsque j'écris de la main gauche alors que je suis droitier ? Et que devient mon essai si je conscientise davantage mon geste ? Je vois faire, en situation d'écriture, certains de mes élèves qui ont intégré le vocabulaire nécessaire à la verbalisation du geste : ils se répètent ce qu'ils doivent faire à voix basse en même temps qu'ils réalisent le graphisme correspondant. Il y a l'exemple de Boumediene qui se répète en faisant des spirales : “Je tourne sans toucher, je tourne sans toucher...” Cet exemple pourrait illustrer ce que Vygotski appelle le “langage égocentrique” considérant qu'il est “une forme

8 *Idem* p16

9 LE ROUX (Yves), *Apprentissage de l'écriture et psychomotricité*, Solal, Marseille, 2005, p 125

10 LURÇAT (Liliane), *L'activité graphique à l'école maternelle*, ESF, Paris, 1980, p 42

d'accompagnement de la pensée lorsque celle-ci rencontre des difficultés.”¹¹ Ou encore l'exemple de Mohamed qui lors de la première séance de réalisation de boucles sur grand format, ne réussit pas très bien. Il regarde faire Lana qui réussit moins bien que lui, lui prend la main et lui dit : “Tu reviens et tu croises, tu reviens et tu croises...” Et immédiatement après, il refait des boucles, réussies cette fois-ci, sans que j'intervienne d'une façon ou d'une autre, mais juste parce qu'il a réussi à verbaliser ce qu'il devait faire.

2. La démarche mise en place en classe de PS.

La verbalisation : J'ai donc mis en place ce fonctionnement dans ma classe dès le second semestre de l'année scolaire 2007/2008, après la conférence pédagogique de Marie-Thérèse Zerbato-Poudou. J'avais une classe de toute petite et petite section et seuls ces derniers étaient concernés par l'activité de verbalisation. Chaque lundi matin, je découvrais un motif graphique nouveau : il pouvait s'agir d'un imprimé sur les habits des enfants, d'un dessin libre fait pendant le temps d'accueil ou encore d'un graphisme relevé dans un album que je trouvais intéressant. Je présentais alors ce motif à mon groupe d'élèves (six environ) et leur demandais de me le décrire afin que je le reproduise. Bien sûr, leur description devait être particulièrement précise : je les amenais à cette précision en plaçant volontairement les signes décrits ailleurs ou autrement que sur le modèle. Ils étaient obligés de rectifier leurs propos en ce qui concerne les formes mais aussi leur localisation, comprenant bien par ailleurs qu'il s'agissait d'un petit jeu entre eux et moi. Michel Deleau dans sa présentation de l'ouvrage de Jérôme Bruner expose ainsi sa réflexion : “L'action propre, pour ainsi dire, s'extériorise d'abord aux yeux de l'enfant et se réfléchit dans la réponse d'autrui avant de s'intérioriser. C'est là la clé de l'acquisition du langage et, plus généralement peut-être, de la production de symboles ou de signes.”¹² C'est dire ici combien il est important lors des séances de verbalisation de veiller à la manière dont, en tant qu'enseignant, on réagit. C'est afin de rendre le langage efficace et la production de signes précise qu'il ne faut réaliser que ce qu'a demandé l'élève et ne pas anticiper sur ce que l'on sait déjà du résultat. A chaque “erreur” dans la réponse de l'adulte lors de la dictée de signes graphiques, l'enfant doit revoir son vocabulaire et préciser où situer le signe dans l'espace. C'est ainsi que, par des réajustements successifs, il comprendra la nécessité de préciser ce qu'il veut dire et qu'il enrichira la qualité de ses interventions.

11 VERGNAUD (Gérard), “On n'a jamais fini de relire Vygotski et Piaget”, *Avec Vygotski (sous la direction d'Yves Clot)*, La Dispute, Paris, 2002, p59-60

12 BRUNER (Jérôme), *Le développement de l'enfant, savoir faire savoir dire*, PUF Psychologies d'aujourd'hui, Paris, 1993 (4° éd), p28

Le geste : Une fois ce travail de verbalisation réalisé, les élèves prenaient une feuille à leur tour et devaient reproduire ce motif graphique. Ils le reproduisaient autant de fois qu'ils le souhaitent, des deux côtés de la feuille jusqu'à réussite. Je veillais à ce moment là à la bonne tenue du feutre, à la bonne posture : sur sa chaise mais aussi face à sa feuille, et bien sûr à la bonne reproduction du motif graphique. En cas de non réussite, l'élève reverbaisait ce qu'il devait faire.

La constitution du groupe me permettait d'avoir des moments de relation duelle avec ceux qui peinaient davantage afin de pouvoir réexpliquer, voire guider le geste. Enfin, cette organisation m'autorisait à écrire la consigne de l'exercice sous forme d'explication du geste telle qu'elle venait d'être donnée par tous, ainsi qu'à écrire les commentaires qui me paraissaient importants avec les enfants.

Les jours suivants les élèves devaient reproduire en grand et sur plan vertical le motif vu, puis avec d'autres outils et d'autres matières sur des supports aux formats variés.

En fin d'année scolaire, je pouvais faire un premier bilan de l'expérience.

3. Le constat.

Un constat positif...

Il importe, dans un premier temps, de faire le point sur les aspects les plus positifs :

→ Le fait de verbaliser la position des signes graphiques les uns par rapport aux autres, mais aussi de les situer correctement dans l'espace de la feuille, a permis un bon repérage dans l'espace de la feuille, une bonne prise d'indices quant aux limites de cet espace. Les élèves ont par là même développé des compétences relevant du domaine du graphisme et de l'écriture, mais aussi du domaine du repérage dans l'espace. Cela s'est ressenti entre autres dans la qualité de leur travail avec des jeux tels que Toporama (Nathan) dans lesquels il faut localiser des objets les uns par rapport aux autres mais aussi dans l'autonomie dont ils peuvent faire preuve lors de déplacements dans l'école, de rangement de matériel...

→ Dans l'activité, il était intéressant de constater combien le geste pouvait s'améliorer lorsqu'il était accompagné de la parole de l'enfant. Certains enfants un peu malhabiles mais à l'aise avec la parole ont largement amélioré leur geste en disant ce qu'ils faisaient en même temps qu'ils le faisaient, ceci à voix basse. Dans ce cas le geste est fait au ralenti, parfois de manière incertaine, mais la trajectoire est bonne tout comme le motif graphique. Il ne reste plus qu'à acquérir la fluidité du geste. Le vocabulaire qui a été utilisé est forcément très important, c'est sa clarté qui va

permettre aussi à l'enfant de le faire sien et de progresser.

→ Enfin, il m'a semblé que les enfants prenaient du plaisir à découvrir de nouveaux motifs toutes les semaines, à les décrire et à utiliser autant de supports et matières différents.

...mais des points perfectibles.

Certains élèves n'adhéraient cependant pas à cette méthode de travail.

Les non parleurs ne participaient pas à la partie descriptive du motif graphique et peinaient ensuite à le réaliser. Je n'avais donc pas réussi à les faire “entrer” dans cette activité.

D'autres tenaient mal leur feutre et ne pouvaient pas progresser en graphisme.

Il subsistait un autre problème : celui des enfants dont le geste n'est pas assez mûre pour accompagner la parole. Ceux-là avaient bien compris ce qu'il fallait faire mais ne réussissaient pas à réaliser les signes de base leur permettant d'aboutir au motif final.

Bien que globalement positive et enrichissante, pour les élèves comme pour l'adulte, cette méthode devait gagner en efficacité ; certains axes méritaient d'être davantage approfondis, voire intégrés dans le dispositif. La verbalisation doit s'accompagner de préalables que je vais maintenant développer.

II. LES SAVOIR-FAIRE NECESSAIRES A UNE REELLE VERBALISATION

Yves Le Roux reprend les conclusions d'Ajuriaguerra et ses collaborateurs sur les causes des troubles de l'écriture, entre autres : "le développement moteur, la dominance latérale, l'organisation spatiale."¹³ C'e sont ces axes -là que j'ai davantage développés dans mon travail cette année.

1. Nécessité d'avoir préparé le geste : apprendre à tenir son crayon

En préambule, il m'apparaît nécessaire de poser le principe suivant de Liliane Lurçat : "L'acquisition individuelle de l'écriture est étroitement tributaire de la maturation nerveuse et de l'entraînement progressif à reproduire la forme et la trajectoire imposées des signes conventionnels."¹⁴ Je vais donc parler ici de la préparation du geste mais sans oublier néanmoins que chaque enfant fera en fonction de sa maturation.

Dans un premier temps, il s'avère nécessaire de travailler le geste avant de passer à la reproduction de motifs graphiques. Le corps est partie prenante du développement chez le jeune enfant, c'est aussi sa mémoire. C'est ce qu'il expérimente avec son corps qu'il pourra ensuite retenir. Tout geste doit faire l'objet d'un entraînement.

Le geste graphique n'est pas inné, il est conditionné par plusieurs paramètres:

- contrôler la vitesse de son geste, être capable de ralentir ;
- contrôler l'amplitude de ses mouvements, n'utiliser que le mouvement des doigts et du poignet ;
- tenir correctement son instrument scripteur ;
- exercer la bonne pression sur cet instrument ;
- utiliser son oeil comme guide du mouvement ;

Si ces éléments ne sont pas en place, les enfants ne peuvent pas reproduire correctement un modèle, ni même produire ce qu'ils voudraient. Ces points se travaillent par différents exercices dans lesquels il faut varier les formats, les supports et les outils scripteurs¹⁵.

Les formats : Ainsi, j'ai commencé à faire travailler mes élèves sur de grands formats et sur plan vertical pour arriver à des formats plus restreints sur plan horizontal. Ils sont passés bien sûr par toutes sortes de formats bizarres, les obligeant à prendre des repères différents : dessiner sur des

13 LE ROUX (Yves), *Apprentissage de l'écriture et psychomotricité*, Solal, Marseille, 2005, p104

14 *idem*, p83

15 Les listes données ci-dessous de formats, supports et outils scripteurs ne sont pas exhaustives.

ronds, des bandes de papier, des vagues, des triangles, des formes hasardeuses, des feuilles trouées... Il s'agit aussi d'apprendre à ralentir son mouvement pour respecter l'espace page tel qu'il est proposé.

Les supports : De la même manière, j'ai varié les supports : épaisseurs de papier diverses, carton, tableau noir, sable, pâte à modeler préétalée dans laquelle s'inscrivent des graphismes, tout en sachant qu'il est plus facile de ralentir son geste sur du papier à dessin épais ou sur un tableau noir que sur des feuilles lisses ou un tableau blanc.

Les élèves ont enfin travaillé la motricité fine par des petits jeux de manipulation divers et fréquents : pâte à modeler, sable, perles, laçage, activités de vissage, boutonnage, courses de graines diverses.¹⁶

Les outils scripteurs : Pour ce qui est des outils scripteurs, ils ont utilisé bien sûr tous les outils qui se prennent à pleine main, qui permettent de laisser des traces tout en contrôlant un mouvement qui peut être ample, sans pour autant nécessiter la préhension bien particulière exigée par le crayon : les baby crayons, les éponges, les petites voitures qui font des traces avec leurs roues, les rouleaux. Il s'agit de ne surtout pas commencer par les gros feutres ronds, qui ont certes l'avantage de laisser une trace immédiate, mais qui ne permettent pas une bonne tenue, ni une bonne latéralisation (le capuchon se présentant comme un obstacle quand il est tenu par l'enfant dans la main avec laquelle il devrait écrire). Je leur ai proposé en revanche l'étape de la peinture au doigt où l'index apprend son rôle moteur dans le mouvement d'écriture (Danièle Dumont définit d'ailleurs l'index comme l'organe scripteur par excellence¹⁷). Il est à ce stade important d'expliquer aux enfants que seul l'index travaille parce que c'est lui qui dirige. Je leur fais utiliser par ailleurs des crayons de couleurs à trois faces qui induisent une bonne préhension. Enfin, les premières expériences de tenue de crayons se sont faites sous l'oeil de l'adulte afin de pouvoir corriger les mauvais gestes tout de suite.

Je pratique tous ces exercices avec mes élèves dès la toute petite section, mais aussi jusqu'à la moyenne section afin de respecter la maturation des enfants dont parle Liliane Lurçat.

16 Il s'agit de faire passer le plus vite possible des graines d'un petit récipient dans un autre, en les prenant une à une : petites pâtes, pois chiche, maïs, lentilles...

17 DUMONT (Danièle), *Le geste d'écriture, méthode d'apprentissage, cycle 1 cycle 2*, Hatier Pédagogie, Paris, 2008 (3^e éd), p 42

2. Utiliser son corps pour reproduire des formes.

Le rapport entre la connaissance que l'enfant peut avoir de son corps et sa capacité ensuite à utiliser son corps pour produire des formes voulues est étroit. C'est vers trois ans que l'enfant va "découvrir ses caractéristiques corporelles, (...) élaborer son schéma corporel conscient."¹⁸ C'est donc le moment où il faut travailler la prise de conscience de son corps et de ses capacités pour permettre à l'enfant de progresser, de faire plus. Le corps est la mémoire de l'enfant, ce qu'il expérimente physiquement sera mémorisé : c'est la mémoire kinesthésique. Il faut donc travailler sur le geste, mais aussi amener l'enfant à avoir une image orientée de son corps. Il est important que l'enfant ait compris qu'un tracé monte ou descend, qu'il avance ou recule. Il faut qu'il soit capable de situer des signes les uns par rapport aux autres : à côté, au-dessus, au-dessous, entre. Mais en amont, il faut qu'il ait compris que lui même peut monter ou descendre, qu'il peut reculer ou avancer, qu'il y a des objets ou des camarades devant, derrière ou à côté de lui, qu'il y a des objets posés dessus ou dessous, qu'il doit passer au-dessus ou au-dessous du banc ou de la chaise ou de la structure.

Agir et s'exprimer avec son corps : Toutes ces acquisitions se travaillent dans le cadre du domaine *agir et s'exprimer avec son corps* : "Grâce aux diverses activités, les enfants acquièrent une image orientée de leur propre corps. Ils distinguent ce qui est devant, derrière, au-dessus, au-dessous, puis à droite et à gauche, loin et près." Ce qui suit est tout aussi intéressant relativement à ma démarche de verbalisation du geste graphique : "Ils apprennent à suivre des parcours élaborés par l'enseignant ou proposés par eux ; ils verbalisent et représentent ces déplacements."¹⁹ Il est donc important de veiller à la qualité et à la précision du vocabulaire utilisé lors de la description des parcours en salle de motricité, que cette description soit celle des élèves ou celle de l'adulte.

J'ai ainsi essayé de diversifier les déplacements lors de courses en équipes. Lorsque j'ai abordé les boucles avec les élèves de moyenne section, j'ai fait en même temps des courses par équipe. Il fallait faire le tour de briquettes, récupérer un objet et le ramener le plus vite possible au suivant qui partait à son tour. Il s'agissait donc de faire des boucles autour des briquettes. Mon objectif était athlétique et non graphique. Et on va voir ici l'importance du lien entre le vocabulaire utilisé et la qualité du geste réalisé ensuite car les élèves ont bien réussi à faire ce parcours mais n'ont pas fait le lien avec le graphisme. En effet, lors de la séance de graphisme, il fallait tracer des boucles sur plan vertical, en reproduisant le mouvement réalisé en course autour des briquettes. Très peu ont été capables de retrouver ce mouvement. Lors de la séance qui a suivi, j'ai donc repris cette activité mais en précisant ce que signifiait le parcours réalisé en termes graphiques : "Vous allez

18 LE ROUX (Yves), *Apprentissage de l'écriture et psychomotricité*, Solal, Marseille, 2005, p 123

19 Les programmes de l'école primaire, BO du 19 juin 2008, *programmes de l'école maternelle*, p 15

tourner autour des briquettes, dans chaque équipe l'un d'entre vous va dessiner sur le sol le parcours à réaliser.” Bien sûr, le dessin de boucles apparut sur le sol et fut identifié en tant que tel par les élèves. Cette verbalisation claire du parcours réalisé par son corps a permis ensuite aux élèves de réaliser des boucles qui, dès le premier jet, se sont révélées plutôt réussies.

Il ne s'agit pas bien sûr de mettre les séances de motricité au service du graphisme. La verbalisation n'est à ce moment-là qu'un passage nécessaire pour rentrer dans l'activité, savoir ce qu'on y fait, ce que fait son corps. L'intérêt de ce domaine est que l'enfant expérimente des déplacements variés et apprenne à se positionner par rapport aux autres et aux objets, et cette affirmation est valable pour tous les types d'activités : que ce soit sur des parcours ou lors des activités d'expression. Je viens de décrire une activité qui était très orientée vers une réalisation graphique, mais d'autres activités ont permis de développer des compétences nécessaires ensuite à la description et à la réalisation de gestes graphiques et de positionnement dans l'espace.

L'utilisation de la vidéo : La vidéo se révèle être un outil formidable quand il s'agit de décrire un déplacement. Bien peu d'enfants sont en effet capables de décrire ce qu'ils viennent de faire : comment ils ont marché, sauté ou tenu sur un pied... Je les ai donc filmés en activité et j'ai visionné avec eux ce film. Nous nous sommes attachés aux réussites des enfants.

Je l'ai fait sur des positions statiques, d'équilibre. La possibilité de s'arrêter sur une position a permis aux enfants de la décrire correctement, ce qui m'intéresse ici. Ils pouvaient expliquer quelle position prenait un autre pour rester équilibré, ce qui les oblige à faire attention à leur corps et à bien se positionner ensuite : *“ Ses bras sont sur sa tête, ses pieds sont serrés, il est debout ”* (par exemple). Cette description se présente comme un préalable de ce qui va être fait en séance de graphisme où doivent être décrites précisément les positions relatives des divers signes graphiques.

J'ai filmé les élèves aussi lors de séances de danse. Nous nous intéressions alors davantage aux déplacements et aux mouvements des différentes parties du corps. Des élèves de petite section disaient ce qu'ils trouvaient joli et pourquoi : *“ parce qu'il avance lentement ”*, *“ parce qu'il fait monter et descendre ses bras ”*, *“ parce qu'il tourne avec le foulard ”*²⁰ Bien sûr ces descriptions de mouvements sont reprises ensuite en classe lorsqu'il faut verbaliser des gestes graphiques dans l'espace de la page : monter, descendre, avancer, tourner.

On pourrait dire que l'enfant apprend ici à libérer un mouvement qu'il va devoir ensuite maîtriser pour le reproduire à plus petite échelle. Il apprend aussi à comprendre les composantes de ce mouvement, ce qui va lui permettre de le décrire et de le reproduire.

20 Phrases relevées en cycle danse avec les PS

3. Acquisition des signes de base : la constitution d'un répertoire commun.

Il existe un dernier préalable nécessaire à un travail de groupe réussi : il faut avoir des bases communes, notamment le vocabulaire : Jérôme Bruner²¹ explique bien l'importance du contexte de communication, du rôle de chacun dans l'échange, de la nécessité de savoir qui fait quoi, et bien sûr d'avoir une culture commune. Il s'agit encore ici de savoir quelle est l'activité, ce que j'attends de mes élèves, et ce que, eux, en savent, en ont compris. Le fait de ritualiser ce type d'activité permet bien sûr d'entrer dans ce cadre, je l'exposerai plus bas. Mais il faut aussi avoir donné à chaque enfant un bagage langagier identique : il s'agit donc de nommer les mêmes signes par les mêmes mots.

Le répertoire graphique commun : Nous avons donc dans la classe un répertoire graphique commun : un pour les élèves de moyenne section et un pour ceux de petite section. Ce répertoire graphique regroupe les tracés de base de l'écriture (cercle, verticale, horizontale, enchaînement de boucles, d'ondulations)²², mais aussi des signes graphiques décoratifs comme la croix, la spirale, le quadrillage. Ces signes graphiques peuvent être l'association de tracés de base, mais une fois reconnus en tant que tels permettent de gagner du temps lors de la description de motifs graphiques. Il est en effet plus efficace de dire “tu fais une croix” que de dire “tu croises un bâton debout et un bâton couché”. Ce répertoire graphique s'affiche comme étant la mémoire du groupe. Il peut s'y référer et il permet d'asseoir un langage commun.

Le cahier de graphisme individuel : Il s'accompagne d'un cahier de graphisme individuel à l'élève dans lequel sont reproduites les formes travaillées, leur nom ainsi que la façon de les exécuter (voir ci-dessous). Ce cahier est rempli au fur et à mesure que le signe graphique en question a été travaillé. C'est un cahier de mémoire personnel à l'enfant, mais aussi un cahier de liaison au sein de l'école. Il faut en effet que lors du passage d'une classe à l'autre les enfants puissent retrouver la même communauté de langage²³. Un accord s'est donc fait sur le vocabulaire utilisé et ce cahier suit chaque élève. Le vocabulaire est d'ailleurs repris en grande section afin d'être enrichi. Ce qui est un bâton debout en moyenne section devient de façon plus conventionnelle une ligne verticale en grande section, sans que cela pose de problème aux élèves qui ont le plaisir d'apprendre de nouveaux mots, plus abstraits, des mots de “grands”.

21 BRUNER (Jérôme), *Le développement de l'enfant, savoir faire savoir dire*, PUF Psychologies d'aujourd'hui, Paris, 1993 (4^e éd).

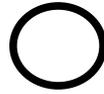
22 Les programmes de l'école primaire, BO du 19 juin 2008, *Repères pour organiser la progressivité des apprentissages*, p 30

23 Annexe III Le projet d'école

Le cahier individuel de graphisme

(un signe graphique par double page : explicitation et signe expert sur la page de gauche, représentation de l'enfant sur la page de droite)²⁴

Pour faire **un rond**, je tourne et je le ferme.



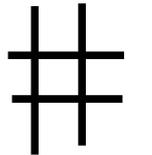
Pour faire **un bâton debout**, je pars du haut et je vais vers le bas.



Pour faire **un bâton couché**, je pars de la gauche et je suis le haut de la feuille.



Pour faire **un quadrillage**, je croise des bâtons debouts et des bâtons couchés.



Pour faire **des vagues**,
je monte, je tourne et je descends,
puis je tourne, je remonte...

Pour faire **des spirales**,
je tourne autour sans toucher.

Pour faire **des ponts**, je monte,
je tourne vers l'avant et je descends,
puis je remonte en passant par-dessus
mon trait, je tourne en avançant...

Pour faire **des boucles**, je monte,
je tourne vers l'arrière, je croise et
j'avance, puis je monte,
je tourne vers l'arrière...

La lecture d'images : Enfin, je présente régulièrement aux enfants des photos et des images variées qu'ils doivent décrire ensemble en "termes graphiques". Ils sont regroupés autour de l'affiche et doivent dire ce qu'ils voient : le passage piéton devient bâtons couchés, la serrure devient spirales, les fenêtres des quadrillages ou des ronds, le rouleau de papier toilette des ronds... Les enfants ne reproduisent pas ces images en classe, il s'agit juste d'asseoir un langage identique, d'avoir ensuite le vocabulaire juste. Parfois, j'amène des tissus ou des papiers cadeaux qui sont décrits de la même manière. Ils sont ensuite intégrés au classeur graphique dans une pochette transparente. Ce classeur est libre d'accès aux enfants et peut leur donner des idées de reproduction. Je le leur donne parfois en atelier autonome au terme duquel ils doivent me montrer ce qu'ils ont reproduit.

Ces éléments n'avaient pas été suffisamment approfondis. Une fois ce travail « préparatoire » réalisé, il est possible d'envisager les activités de verbalisation.

III. LES ATELIERS DE VERBALISATION EN GRAPHISME

Cette année scolaire, j'ai une classe de tous petits, petits et moyens. Cette nouvelle configuration a eu évidemment une incidence sur mon travail. Tout d'abord, j'ai pu poursuivre le travail engagé l'an dernier avec mes élèves de moyenne section. Ensuite, j'ai pu utiliser cette méthode pour l'écriture. Enfin, j'ai modifié ma pédagogie du graphisme avec tous les niveaux en tenant compte des observations faites ci-dessus.

1. La démarche de travail

Le déroulement des séances est assez semblable qu'il s'agisse de la petite section ou de la moyenne section. C'est surtout le point de départ qui diffère et bien sûr, les motifs graphiques mis en oeuvre.

L'installation : J'ai isolé dans ma classe un espace graphisme-écriture, avec des tables disposées dans le même sens face à un petit tableau noir. Il y a dans cet espace le matériel nécessaire : crayons de bois, crayons de couleur, feutres des moyens, taille-crayon, craies, classeur graphique, répertoire graphique, cahiers de graphisme et la boîte que j'utilise lors des séances de verbalisation. Lorsque cet espace n'est pas utilisé pour le graphisme ou l'écriture, je tire le rideau qui cache le tableau et le matériel. Quand les enfants s'y rendent, ils savent qu'ils vont faire de l'écriture ou du graphisme et qu'ils feront cette activité avec moi. Je le leur explique dès le début de l'année. Au départ, seuls les moyens s'y rendent, puis les petits y vont aussi à partir de la fin de la troisième période. Il est donc bien clair pour eux que le travail y est spécifique et, implicitement, qu'il faut avoir atteint une certaine maturité.

La verbalisation : Les consignes sont données la première fois, puis elles restent quasiment identiques et sont donc rapidement rappelées à chaque séance : il s'agit d'un endroit où on écrit, on doit se tenir correctement sur sa chaise et face à sa table, on doit veiller à tenir correctement son crayon. Je leur donne aussi les consignes de l'activité : “ Vous allez chacun votre tour piocher une carte sur laquelle il y a un motif graphique et la poser sur le support (je ne vois pas la carte piochée), vous devez ensuite me la décrire afin que je la reproduise sur le tableau.” Les enfants doivent alors me décrire exactement le motif graphique : je ne le vois pas. Cette organisation ajoute de

l'authenticité à la situation de petite section où les élèves me décrivaient ce que nous voyions tous. Ici, ils me guident vraiment par la parole et déterminent à quel moment ils ont réussi à me faire reproduire exactement ce qu'il fallait.

J'enrichis le corpus de cartes au fur et à mesure du travail parallèle en graphisme : je peux commencer très rapidement avec les verticales et les horizontales. Ce premier corpus donne déjà un choix assez vaste en matière de vocabulaire graphique (le quadrillage et la croix), mais aussi en matière de repérage dans l'espace (à côté de, en haut, en bas, entre). Tout le vocabulaire n'était pas acquis dès le début d'année, mais c'est aussi l'intérêt de cette activité : je donne les mots justes ce qui permet ensuite de gagner du temps et de complexifier les motifs. Jérôme Bruner explique bien que "l'acquisition du langage intervient dans un contexte de "dialogue d'action" dans lequel une action est entreprise conjointement par l'enfant et l'adulte"²⁵ Depuis, le corpus s'est enrichi des ronds, ondulations, boucles, spirales et obliques.

Les élèves de petite section pour leur part décrivent au départ des objets réels : les rayures (bâtons couchés ou debouts) des habits, l'araignée (rond avec des traits attachés autour) faite lors du temps d'accueil le matin par l'un d'entre eux... Le modèle est visible de tous. Je leur demande de me décrire ce que je leur montre afin d'essayer de le refaire. Je leur dis que je vais d'abord dessiner au tableau ce qu'ils me décrivent. La situation est moins authentique car je vois le modèle, mais comme il s'agit de quelque chose de très personnel, les enfants entrent très bien dans l'activité.

Une fois que les enfants me disent "C'est ça !", ce qui semble constituer une grande victoire pour eux, je prends la carte (ou autre pour les petits) et la compare à ma reproduction. Je la mets à côté et leur demande si c'est exactement la même chose. De manière générale, c'est la bonne reproduction. Parfois ils manquent de rigueur quant au nombre de traits, de boucles : récemment, après avoir pioché une carte avec quatre bâtons debout côte à côte, ils m'ont demandé d'en faire cinq par répétition du premier ("Encore un, encore un...") Le moment de la comparaison porte sur tous les aspects : forme et disposition. Je montrerai plus tard en quoi cet aspect me semble primordial lors du passage à l'écriture. Si la reproduction n'est pas correcte, j'attends d'eux qu'ils le voient et qu'ils me demandent de corriger. C'est ici une première évaluation directe du travail des enfants.

Je reverbalise ce qu'il faut faire pour réaliser cette forme en utilisant une formulation claire en termes graphiques et spatiaux. Ce court moment permet de reformuler tout en enrichissant leur vocabulaire. Il permet aussi de "raccrocher" ceux qui participent moins.

Le geste : Enfin, ils reproduisent à leur tour sur des feuilles format A3 ou A4 avec des crayons de couleur, plus rarement des feutres (pour les moyens). Je deviens alors observatrice des bonnes positions du corps par rapport à la table et sur la chaise, ainsi que de la tenue des crayons. Je

²⁵ BRUNER (Jérôme), *Le développement de l'enfant, savoir faire savoir dire*, PUF Psychologies d'aujourd'hui, Paris, 1993 (4^e éd), p 202.

les replace et je repositionne leurs doigts si nécessaire. J'observe à ce moment les progrès des enfants en latéralisation (ceux de petite section notamment).

C'est aussi le moment où je peux être en relation duelle avec les élèves. La remédiation se fait par la verbalisation : je leur redemande ce qu'ils devaient faire, leur redonne le vocabulaire mais aussi sa signification quand cela s'avère nécessaire. Parfois je refais le motif sur leur feuille car ils peuvent avoir du mal à passer du modèle vertical au tableau au plan horizontal sur leur feuille. Je le faisais en début d'année avec les moyens, je n'en ai plus besoin. Je continue avec certains petits.

La reproduction se fait autant de fois que nécessaire, aux recto et verso de la feuille. Il s'agit d'un entraînement pour réaliser le même motif. Une fois ce travail terminé, j'écris la consigne de travail avec chaque élève : "J'ai fait des bâtons couchés" ou "J'ai croisé un bâton debout et un bâton couché" ...^{26 27}

Je vais maintenant m'intéresser à la composition des groupes.

2. Pratiquer la différenciation dans les ateliers

Les différences entre les enfants de même âge sont très grandes. Viviane Bouysse explique que le geste de l'écriture est "peut-être celui qui est le plus corrélé avec la maturité neuromotrice" et qu'écrire bien (fermeté dans la prise et souplesse des articulations) "suppose que la myélinisation soit faite jusqu'au bout des doigts" (autour de six ans)²⁸ Tous les enfants progressent donc différemment, ce qu'il faut nécessairement respecter. Il est donc indispensable d'accorder à chacun une attention quasi individualisée à un moment du travail. Pour arriver à cet objectif que je me suis fixé, j'ai réfléchi longuement à l'organisation des groupes de graphisme dans ma classe.

J'ai une classe de tous petits, petits et moyens, je ne mélange pas les niveaux dans les ateliers de graphisme/écriture, les objectifs étant différents. Par contre au sein d'un même niveau, je fais des groupes hétérogènes. Cette organisation fut l'objet d'essais préalables.

Les groupes homogènes en langage : Je craignais au départ que mélangés à des "grands parleurs", les "petits parleurs" ne trouvent pas leur place dans le groupe et ne participent donc pas à l'activité, qu'ils n'acquière pas de vocabulaire et ne progressent pas non plus en graphisme. J'ai donc commencé par faire des groupes homogènes en langage. Les groupes de bons parleurs produisaient des énoncés intéressants et progressaient bien en graphisme. Même les enfants qui

²⁶ Annexe VII : Travaux d'élèves

²⁷ J'utilise cette procédure d'explication du geste pour consigne dans la plupart des activités graphiques, dès la petite section. C'est à peu près ce qu'on retrouve dans le cahier de graphisme des élèves de moyenne section.

²⁸ Présentation des nouveaux programmes de l'école primaire par Madame Viviane Bouysse, IGEN, Rectorat de Bordeaux, 10 juin 2008.

avaient un geste peu sûr parmi eux allaient de l'avant. Par contre, les groupes de petits parleurs attendaient de moi que je leur dise ce qu'ils devaient faire et peinaient à acquérir un vocabulaire intéressant, il ne s'agissait que de reproduire un modèle. Certains étaient à l'aise car leur geste graphique était assuré, par contre, ceux pour qui ce genre d'atelier devait être particulièrement intéressant ne progressaient pas.

Les groupes homogènes en graphisme : J'ai ensuite tenté de faire des groupes homogènes du point de vue du geste graphique. Mais je suis rapidement passée à une autre organisation. En effet, c'était surtout le vocabulaire des enfants qui s'améliorait, or il s'agit bien de séance de découverte de l'écrit avant tout, et le langage est ici mis au service du geste, non l'inverse. Le problème principal dans cette configuration est que je ne pouvais pas accompagner six enfants qui en avaient besoin en même temps.

Les groupes hétérogènes : J'ai donc opté pour la solution du groupe hétérogène, mélangeant des petits et des grands parleurs, des enfants dont le geste est assuré et d'autres dont il l'est moins. Ainsi, le geste mais aussi le langage s'améliorent. Pour ce qui concerne le langage, le fait d'être confronté à de bons parleur permet de s'imprégner d'un vocabulaire efficace même si on ne l'utilise pas soi-même. Certains enfants ne veulent pas parler en groupe, d'autres comprennent mais ne parlent pas encore bien et n'osent pas affronter les autres par le langage. Marie-Thérèse Zerbato Poudou observe qu' "il ne faut pas pousser les élèves à verbaliser à tout prix : une écoute attentive est parfois suffisante pour certains et remplit le même rôle. Le langage interne prend ici toute sa valeur : l'élève élabore la réponse "dans sa tête" sans oser ou vouloir l'énoncer ; le langage perd sa forme sonore externe, mais garde sa valeur cognitive."²⁹ C'est d'ailleurs bien ce qui m'importe au départ, cette valeur, qui va permettre à l'enfant de prendre conscience du geste qu'il réalise. Cependant, au cours des semaines, certains enfants sont à même de me donner une ébauche de consigne, ce qui me paraît être déjà une belle avancée. Ainsi, quand je demande : "qu'est-ce que tu as fait ?", tous les petites sections sont capables en cours de quatrième période de me dire au moins "bâtons couchés" ou "bâtons debouts". Dans la relation duelle, je reformule pour chacun en faisant une phrase simple mais correcte : "J'ai fait des bâtons debouts", phrase qui restera comme consigne sur leur feuille. Je pense ci-dessus aux petits parleurs, mais il y a aussi ceux qui n'hésitent pas à prendre la parole mais dont le vocabulaire est encore pauvre. Pour ceux-là aussi l'hétérogénéité est riche d'enseignement. Ils sont amenés à préciser leur vocabulaire et l'enrichissent au fur et à mesure des séances. Il en est ainsi par exemple du repérage sur la feuille. Lors des premières séances, certains enfants disent "par-terre" pour "en bas de la feuille".

29 ZERBATO-POUDOU (Marie-Thérèse), *Apprendre à écrire de la PS à la GS*, Retz, Paris, 2007, p 84

Pour ce qui concerne le geste d'écriture, cette organisation en groupes hétérogènes me permet de différencier au sein du groupe. Je peux laisser certains enfants en semi autonomie : je surveille leur position, la tenue du geste, les trajectoires, mais je peux surtout accompagner certains d'entre eux dans leur tracé. En leur faisant reprendre ce qu'on a dit juste avant, en leur faisant accompagner le geste de la parole, en guidant leur geste si nécessaire. Tu avances, tu tournes, tu montes, tu descends... Il s'agit là de mettre la différenciation au service de la réussite de chacun et aussi de son sentiment de réussite. La chance d'être en relation duelle pendant quelques minutes amène souvent la réussite. Mireille Brigaudiot distingue deux types de différenciations : il y a "des différenciations visibles (matériellement repérables dans la classe) et des différenciations invisibles (dans les attitudes et le langage du maître)."³⁰ Je pense qu'ici la différenciation invisible qui vise à la mise en confiance de chacun et l'accompagnement individualisé peut être vraiment bénéfique.

Il est intéressant pour moi de voir que ces habitudes de travail ont aussi une incidence sur le comportement des enfants entre eux : on a vu plus haut comment Mohamed reprenait le geste de Lana et réussissait ensuite le sien. Plus récemment, Fouzi (moyenne section) reprenait une petite camarade dont la reproduction d'une carte n'était pas exactement conforme au modèle. Il a mis le doigt sur ce qui n'allait pas dans la reproduction de sa voisine et a ensuite "vérifié" sa correction. Ils reverbalisent entre eux et sont tout à fait capables maintenant de voir l'exactitude de leur motif graphique. Evidemment, tous ne réussissent pas de manière exceptionnelle, mais les différences entre les enfants existent en maternelle de manière importante et je peux ici m'occuper de tous en essayant d'adapter à chacun les demandes et les exigences. Certains réalisent une forme rapidement avec beaucoup de dextérité, d'autres la réalisent lentement et en tremblant un peu, mais le geste est là et ne demande qu'à être un peu plus assuré.

30 PROG. INRP, coordonné par M. BRIGAUDIOT, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette Education, Paris, 2000. p 66

3. Elargissement de la démarche à l'écriture

Du graphisme à l'écriture : Ayant cette année des élèves de moyenne section, j'ai aussi bien sûr utilisé cette démarche pour l'apprentissage des capitales d'imprimerie. C'est d'ailleurs une manière pour moi d'évaluer ce qui a été fait et de me projeter à plus long terme quant à l'intérêt de ce mode de travail. La première question qui s'est posée à moi est : comment passe-t-on du graphisme à l'écriture, quel est le lien entre les deux ?

La première réponse est donnée par les programmes : “L'entrée dans l'écriture s'appuie sur les compétences développées par les activités graphiques”³¹ Tout le travail fait en amont vise donc à faire travailler les gestes de base de l'écriture. La description puis la réalisation de motifs graphiques réalisés au moyen des tracés de base de l'écriture permet de bien les identifier. Yves Le Roux observe que “les figures complexes permettent d'évaluer la perception des éléments fondamentaux de la figure : verticales, horizontales, obliques, angles, figures simples qui la composent.”³² Je pense que l'analyse régulière de motifs graphiques amène l'enfant à bien observer et que cette habitude restera et servira l'écriture. Ainsi, plus tard on demandera à l'élève de copier des textes courts “dans une écriture cursive lisible, sur des lignes (...) en respectant les liaisons entre les lettres, les accents, les espaces entre les mots, les signes de ponctuation, les majuscules”, mais aussi de “maîtriser son attitude et son geste pour écrire avec aisance”³³ Ces exigences seront constantes au cours de la scolarité. Il est nécessaire de préparer les enfants à cette progression des apprentissages.

Liliane Lurçat s'intéresse précisément au passage du graphisme à l'écriture, notamment aux deux aspects de la reproduction graphique : forme et trajectoire. Elle observe, qu'à un moment donné, du mouvement réalisé par le petit enfant va découler une forme ; il y a alors un progrès dans la représentation que l'enfant a de l'espace : il passe d'un mouvement graphique à la réalisation d'une forme qu'il va peu à peu stabiliser en intégrant la bonne trajectoire. Elle explique que ces phénomènes perceptifs “montrent que la perception permet l'identification de formes stables, statiques, dans ce qui est cinétique”³⁴ En ce qui concerne le passage à l'écriture, elle conclut que ces “exercices de reproduction de trajectoires sont préparatoires à l'écriture.”³⁵

La constance des signes écrits : Dès lors, je voudrais mettre l'accent sur ce qui me paraît primordial dans la compréhension de l'écriture : il s'agit de la constance des signes écrits. Il va falloir en effet que les enfants mémorisent des signes qui s'écrivent toujours de la même manière :

31 Les programmes de l'école primaire, BO du 19 juin 2008, *Programme de l'école maternelle*, p 14

32 LE ROUX (Yves), *Apprentissage de l'écriture et psychomotricité*, Solal, Marseille, 2005, p 177

33 Les programmes de l'école primaire, BO du 19 juin 2008, *Cycle des apprentissages fondamentaux, progressions pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année*, CP p 31

34 LURÇAT (Liliane), *L'activité graphique à l'école maternelle*, ESF, Paris, 1980, p139

35 *Idem*, p140

les lettres. Pour aller plus loin encore, il va falloir qu'ils comprennent que ces lettres s'écrivent toujours dans le même ordre quand elle veulent signifier un même mot. Comprendre la constance de l'écrit est un travail difficile pour chacun. Je pense que le passage par la description d'un motif graphique puis sa réalisation exacte est un pas de géant sur ce chemin-là. Le fait de décrire un signe avant de le réaliser en fait un graphisme non arbitraire. Les enfants lors de l'évaluation immédiate qu'ils font de leur reproduction ou de la mienne s'intéressent à la conformité de la forme réalisée. C'est un préalable qui me paraît plus qu'intéressant. Il servira à l'écriture, mais aussi bien sûr à la lecture.

Déjà dans ma classe je peux me rendre compte de ce transfert : tous les jours un élève de moyenne section écrit un mot dans un cahier commun, en capitales d'imprimerie. Il est installé sur une chaise face à une table tournée vers le tableau où est écrit le mot. Pendant qu'il est écrit, le reste du groupe est autour de lui (une dizaine d'enfants, derrière), et vérifie. C'est l'occasion pour moi de voir l'attention portée à l'exacte reproduction des tracés. Des lettres difficiles à réaliser pour certains font l'objet de commentaires : Voici l'exemple de Boumedien qui dit à une camarade : "Non, pour le A c'est un bâton penché, regarde." Elle avait fait un angle droit, le A était mal placé. Boumedien a reproduit le A sur le tableau en guise d'exemple. Mais pour aller plus loin encore, les enfants vérifient que toutes les lettres sont réalisées et remarquent immédiatement s'il en manque une. Les enfants deviennent rigoureux dans leur approche de l'écrit.

Finalement, cette nouvelle démarche de verbalisation, qui tient compte des savoir faire indispensables, me paraît plus complète, plus à même de réaliser les objectifs en matière de graphisme, mais aussi d'écriture.

CONCLUSION

J'ai retiré plusieurs enseignements de ce travail.

Le premier est le plaisir rencontré par tous à fonctionner ainsi. Les enfants sont ravis de “tirer” une carte à leur tour, de progresser dans la description. Ils acquièrent une maîtrise de la situation par la parole, mais aussi la conscience du pouvoir que la parole peut conférer parfois. Ils ont aussi le plaisir de la réussite, de la capacité à surmonter un obstacle. Certains motifs leur paraissent compliqués à réaliser, et finalement une fois décrits, décomposés, ils sont réussis. Je prends du plaisir moi aussi à travailler de cette manière, chaque séance est différente et apporte son lot de surprises dans les progrès en langage et en graphisme/écriture ; mais aussi dans la capacité qu'ont les enfants à auto évaluer leur travail, à corriger leurs erreurs, à interagir.

Le deuxième est la facilité du passage à l'écriture. L'écriture des lettres s'est faite aisément, chaque lettre étant décomposée par les élèves en tracés de base. L'attention des enfants peut alors être attirée aussi sur d'autres paramètres comme le nombre de lettres dans le mot ou leur place. L'accès à la compréhension des codes d'écriture/lecture tels que la constance des signes écrits, l'ordre des lettres et des mots en est facilité.

Le troisième est une amélioration des savoir faire en écriture au moment du passage à l'écriture cursive en grande section. Ce constat a été fait par ma collègue de grande section qui note cette amélioration depuis que nous travaillons ainsi.

Le dernier réside dans le fait que cette démarche permet de respecter chacun des enfants : Liliane Lurçat dans ses expériences remarque qu'il y a toujours passage d'un stade à l'autre, dans le même ordre, mais à des moments différents. Elle conclut que “le problème pédagogique est donc de guider l'enfant dans le franchissement de ces étapes en créant des conditions qui permettent d'acquérir des connaissances directes.”³⁶ Il s'agit bien ici d'aider au passage de ces étapes, en étant conscient de ce qu'on fait, de la manière dont on le fait et de la raison pour laquelle on le fait.

Finalement, je pense que cette démarche peut être bénéfique à tous les niveaux de la maternelle, mais encore lors de l'apprentissage renforcé de l'écriture au niveau de l'école élémentaire. Ne pourrait-elle point être aussi à ce moment-là un outil de remédiation pour les enfants qui n'ont pas encore franchi toutes les étapes nécessaires ou qui n'ont pas mis de sens sur l'organisation de l'écrit ?

BIBLIOGRAPHIE

Livres :

BRUNER (Jérôme), *Le développement de l'enfant, savoir faire savoir dire*, PUF Psychologies d'aujourd'hui, Paris, 1993 (4^o éd).

DUMONT (Danièle), *Le geste d'écriture, méthode d'apprentissage, cycle 1 cycle 2*, Hatier Pédagogie, Paris, 2008 (3^o éd).

LE ROUX (Yves), *Apprentissage de l'écriture et psychomotricité*, Solal, Marseille, 2005.

LURÇAT (Liliane), *L'activité graphique à l'école maternelle*, ESF, Paris, 1979, (4^o éd).

PROG. INRP, coordonné par Mireille BRIGAUDIOT, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette Education, Paris, 2000.

ZERBATO-POUDOU (Marie-Thérèse), *Apprendre à écrire de la PS à la GS*, Retz, Paris, 2007.

Articles :

VERGNAUD (Gérard), "On n'a jamais fini de relire Vygotski et Piaget", *Avec Vygotski (sous la direction d'Yves Clot)*, La Dispute, Paris, 2002, pp 55-68.

Autres :

Présentation des nouveaux programmes de l'école primaire par Madame Viviane Bouysse, IGEN, Rectorat de Bordeaux, 10 juin 2008.

Les programmes de l'école primaire, BO du 19 juin 2008.

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE I : les programmes

ANNEXE II : le socle commun

ANNEXE III : le projet d'école

ANNEXE IV : fiche de préparation

ANNEXE V : les fiches graphiques

ANNEXE VI : le cahier individuel de graphisme

ANNEXE VII : les travaux d'élèves