

UNIVERSITÉ LYON 2 - LUMIÈRE  
INSTITUT DES SCIENCES ET PRATIQUES EN ÉDUCATION ET FORMATION  
THÈSE pour obtenir le grade de DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ LYON 2  
Discipline : SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
présentée et soutenue publiquement

par

**Yves LE ROUX**

Le 1<sup>er</sup> février 2002

# PÉDAGOGIE DE L'ÉCRITURE ET ÉDUCATION PSYCHOMOTRICE

Directeur de thèse : Monsieur le Professeur Michel SOËTARD

Jury : Madame la Professeur Christine BARRÉ – DE MINAC, IUFM de Grenoble Monsieur le Professeur Marc BRU, Université de Toulouse – Le Mirail Monsieur le Professeur Michel SOËTARD, Université Catholique de l'Ouest, Directeur de recherche à Lyon 2 Monsieur Olivier MOYANO, Psychomotricien, Docteur en Psychologie



# Table des matières

<b>RÉSUMÉ .</b>	<b>1</b>
<b>ABSTRACT TEACHING OF HANDWRITING AND PSYCHOMOTOR EDUCATION .</b>	<b>3</b>
<b>Remerciements . .</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCTION .</b>	<b>7</b>
<b>PREMIERE PARTIE LA CRISE DE LA PEDAGOGIE DE L'ECRITURE . .</b>	<b>15</b>
<b>CHAPITRE 1 LES ORIGINES DE LA CRISE . .</b>	<b>15</b>
1. Le changement d'outil scripteur . .	15
2. L'évolution du rapport aux normes .	17
3. Question de sens . .	18
4. La pédagogie interrogée .	20
5. L'évolution des directives ministérielles . .	22
<b>CHAPITRE 2 UNE MANIFESTATION DE LA CRISE : LES INCOHERENCES DES     MANUELS DE PEDAGOGIE DE L'ECRITURE .</b>	<b>32</b>
1. Quand commencer l'apprentissage de l'écriture ? .	33
2. Préparation à l'apprentissage de l'écriture .	35
3. L'observation de l'enfant .	40
4. Quel type d'écriture apprendre ? . .	41
5. Les graphismes de base .	43
6. A propos de méthode .	44
7. Conceptions de l'écriture et de son apprentissage .	48
8. Apprentissage ou rééducation ? .	49
<b>DEUXIEME PARTIE ANALYSE DE TRAVAUX FRANÇAIS DE RECHERCHE SUR L'APPRENTISSAGE ET LA PEDAGOGIE DE L'ECRITURE . .</b>	<b>53</b>
<b>CHAPITRE 1 QUAND ENTREPRENDRE L'APPRENTISSAGE DE L'ECRITURE ? . .</b>	<b>54</b>
1. En termes d'âge... .	54
2. Justification des points de vue . .	56
3. Discussion .	59

CHAPITRE 2 SE PREPARER ET APPRENDRE A ECRIRE .	63
1. Préparation à l'apprentissage de l'écriture .	63
2. L'enseignement de l'écriture .	68
3. Motivation des chercheurs et Choix pédagogiques . .	73
4. Discussion .	82
<b>TROISIEME PARTIE PSYCHOMOTRICITE ET ECRITURE . .</b>	<b>87</b>
CHAPITRE 1 TROUBLES DE L'ECRITURE ET REEDUCATION ET THERAPIE PSYCHOMOTRICES .	88
1. Compréhension du trouble graphique .	89
2. Remédier aux troubles de l'écriture . .	94
CHAPITRE 2 LA PSYCHOMOTRICITE À L'ECOLE PRIMAIRE .	102
1. La psychocinétique du Docteur Le Boulch .	102
2. Approches psychopédagogiques de l'éducation psychomotrice . .	120
3. Education psychomotrice et apprentissage de l'écriture .	137
<b>QUATRIEME PARTIE PROPOSITIONS POUR UNE PEDAGOGIE PSYCHOMOTRICE DE L'ECRITURE .</b>	<b>147</b>
CHAPITRE 1 CONCEPTION PSYCHOMOTRICE DE LA PEDAGOGIE . .	148
1. Education et rééducation . .	148
2. Eléments de théorie psychomotrice .	152
3. Vers une pédagogie psychomotrice .	170
CHAPITRE 2 LA PEDAGOGIE PSYCHOMOTRICE DE L'ECRITURE .	189
1. La pédagogie de l'écriture dans une conception psychomotrice de l'éducation .	190
2. L'observation psychomotrice au service de la pédagogie de l'écriture .	194
<b>CONCLUSION .</b>	<b>201</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE . .</b>	<b>207</b>

## RÉSUMÉ

La pédagogie de l'écriture - au sens d'acte graphique - connaît actuellement une crise. Les enfants en difficulté dans cet apprentissage peuvent être amenés à consulter un psychomotricien. Mais, si la psychomotricité est une profession paramédicale, elle comporte aussi un versant éducatif qui s'est développé à l'école depuis 1960. L'écriture est donc concernée par la psychomotricité, dans le domaine thérapeutique, mais aussi dans le domaine éducatif. La question de l'utilisation de moyens de rééducation ou de thérapie en pédagogie est posée. Mais ce travail vise essentiellement la recherche de l'apport spécifique de la psychomotricité dans la pédagogie active de l'écriture.

Cette recherche s'attache d'abord à définir cette crise de la pédagogie de l'écriture en considérant son contexte d'apparition et les manuels publiés. Bien que cherchant à la résoudre, ces manuels, par leurs incohérences, n'en constituent pas moins une de ses manifestations. L'investigation se poursuit par l'analyse de travaux français de recherche sur l'apprentissage et la pédagogie de l'écriture, travaux dont certains sont issus des initiateurs de la psychomotricité rééducative ou thérapeutique. Ce type de remédiation aux troubles de l'écriture est examiné. Puis la psychomotricité éducative destinée à l'école primaire est présentée, de façon générale d'abord, puis plus spécifiquement dans ses apports concernant la pédagogie de l'écriture. Enfin, cette recherche aboutit à des propositions pour une pédagogie psychomotrice de l'écriture, au sein d'une pédagogie plus globalement psychomotrice, qui prendra donc en compte la dimension corporelle.

### Mots-clés

Psychomotricité - Education psychomotrice - Pédagogie psychomotrice - Pédagogie de l'écriture - Apprentissage de l'écriture - Graphomotricité - Histoire de la psychomotricité.



## **ABSTRACT TEACHING OF HANDWRITING AND PSYCHOMOTOR EDUCATION**

The teaching of handwriting is currently in crisis. Children experiencing difficulties in learning to write may be taken to a psychomotor therapist. However psychomotor practice is not simply a paramedical profession; it also offers educational benefits which have been developing in schools since 1960. It can therefore apply to handwriting in a therapeutic context, but also in an educational one. The question of using therapeutic means in teaching is thus raised. But the aim of this study is mainly to investigate the specific contribution of psychomotor practice to the active teaching of handwriting.

A definition of the crisis faced in the teaching of handwriting is proposed first of all, considering the context of its development and the manuals that have been published. These manuals clearly highlight the problem by their inconsistencies, even though their aim is to solve it. I shall go on to analyse French investigation works on the learning and teaching of handwriting. Some of these studies have been written by pioneers of therapeutic psychomotor practice. I shall also consider how this practice can remedy to handwriting problems. I shall then present the educational psychomotor practice used in primary schools, first in a general manner and then focusing more specifically on its contribution to the teaching of handwriting. This investigation will lead to suggestions for the psychomotor teaching of handwriting, in the context of more psychomotor global teaching, which would therefore take the body dimension into account.

### Key words

Psychomotor practice – Psychomotor education – Psychomotor teaching – Teaching of handwriting – Learning to write – Graphic motivity – History of psychomotor practice.



## Remerciements

Je remercie

Monsieur le Professeur **Michel SOËTARD** de m'avoir fait l'honneur d'accepter de diriger ma recherche et de m'avoir provoqué pour me permettre d'affiner mon travail,

Monsieur le Professeur **Guy LE BOUËDEC**, pour son précieux questionnement tout au long de l'élaboration de cette thèse,

Monsieur le Professeur **Bertrand BERGIER**, pour l'intérêt qu'il a bien voulu porter à mon travail et ses critiques toujours constructives,

et aussi,

les enfants et adolescents dont les difficultés ont interrogé ma pratique pédagogique puis thérapeutique et m'ont donné l'envie de chercher,

les étudiants en formation initiale d'instituteurs et de professeurs des écoles dont les questions relatives à la pédagogie engagent aussi à la recherche,

les collègues doctorants, pour le partage de nos questions et de nos inquiétudes dans l'élaboration de nos thèses respectives.



# INTRODUCTION

Écrire, c'est rédiger, élaborer des phrases, du texte ; mais c'est aussi former des lettres et les lier. C'est dans cette seconde acception du terme que l'écriture nous intéresse ici, c'est-à-dire en tant qu'acte graphomoteur, que geste graphique, que mouvement qui laisse des traces signifiantes conventionnelles sur un support. L'école primaire a depuis longtemps pour mission d'apprendre à écrire aux enfants. Si des programmes détaillés et des instructions précises guidaient autrefois les maîtres dans cette tâche, il n'en est plus de même aujourd'hui. Cette évolution des textes officiels leur donne ainsi une liberté accrue pour concevoir leur action pédagogique. L'enseignant ne peut plus être simple exécutant des consignes que lui fournit le législateur. Il doit être concepteur de sa pratique, ce qui suppose qu'il ait les repères suffisants pour le faire. Est-ce le cas en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture ? Il ne le semble pas. Pourtant, on dispose aujourd'hui de résultats de recherches et de réflexion de nature à permettre de concevoir une pratique pédagogique dans le domaine de l'écriture, mais les enseignants les connaissent peu ou, en tout cas, ne s'y réfèrent pas explicitement.

On assiste actuellement à une véritable crise de la pédagogie de l'écriture. Sans doute n'est-ce pas nouveau puisque Ferdinand Buisson déplorait déjà, en 1887, le désintérêt des enseignants pour cette discipline : 'Ils en font une partie machinale qu'ils surveillent de loin et ne dirigent guère. Les élèves copient les modèles sans attention parce que les défauts dans l'exécution ne sont point relevés et qu'aucun principe ne leur est donné pour les guider. Ils voient rarement le maître tracer devant eux la lettre qu'ils ont manquée et leur donner la clef d'une écriture régulière'<sup>1</sup>. Participant à la formation initiale des enseignants du premier degré et ayant l'occasion d'effectuer des visites de

stage, je constate que les remarques que fait Buisson sont toujours d'actualité.

Pourtant, si vous interrogez des maîtres qui enseignaient l'écriture il y a trente ou quarante ans, ils vous diront qu'ils savaient comment faire : ils ne doutaient pas de leur pratique à ce sujet. Les normes étaient connues et il s'agissait de les inculquer aux élèves. L'histoire n'est peut-être qu'un éternel recommencement puisque Buisson reconnaissait la disparition 'des méthodes d'écriture à principes bien déterminés'<sup>2</sup>. En tout cas, des enseignants d'aujourd'hui semblent bien avoir perdu ce savoir-faire. Les normes, les méthodes à principes bien déterminés pour apprendre à écrire semblent bien avoir, une nouvelle fois, disparu. Il est, de ce fait, difficile pour les enseignants de savoir comment apprendre à écrire à leurs jeunes élèves et comment aider un enfant qui a des difficultés dans cet apprentissage.

La maîtrise de l'acte graphique constitue pourtant un enjeu important pour l'apprenant. Elle conditionne en effet pour une grande part la réussite scolaire et sociale. Écrire avec aisance facilite l'expression, libère l'attention de l'acte graphomoteur et permet ainsi à la pensée de se consacrer pleinement au contenu du discours, au texte à rédiger. De plus, la lisibilité et l'esthétique de l'écriture influencent l'évaluation. Elles peuvent contribuer à l'obtention de meilleures notes, ne serait-ce que parce qu'elles facilitent le travail de l'enseignant qui, n'ayant pas d'effort à faire pour déchiffrer ce qui est écrit, peut être plus attentif au texte. Les qualités de l'écriture entraînent aussi une appréciation de la part du lecteur sur l'émetteur du message, indépendamment du contenu de celui-ci. À travers l'écriture, on se fait une idée de la personnalité du scripteur, même si l'on n'utilise pas la graphologie. Et on sait aussi que celle-ci sert parfois pour des décisions d'embauche et peut par conséquent conditionner l'insertion professionnelle. Cela nous semble justifier notre préoccupation concernant la pédagogie de l'écriture.

Car la réussite de l'apprentissage de l'écriture n'est pas assurée d'emblée. En témoignent les dysgraphies. En tant que psychomotricien, je suis fréquemment confronté à ces désordres de l'écriture. Dans le meilleur des cas en effet, lorsqu'un enfant se trouve en difficulté dans son apprentissage de l'écriture, l'enseignant conseille aux parents de consulter. Même si ce n'est pas directement vers le psychomotricien que l'enfant est dirigé, c'est lui en dernier ressort qui sera chargé de la rééducation ou de la thérapie<sup>3</sup>. Celle-ci sera entreprise à la suite d'un bilan psychomoteur, le plus souvent à raison d'une séance par semaine, parfois une séance par quinzaine, d'une durée de trente à quarante-cinq minutes. Qu'est-ce qui permet, dans ce cadre particulier, de résoudre les problèmes graphomoteurs, en tout cas le plus souvent, car une rééducation ou une thérapie, se solde malheureusement parfois par un échec ? Parmi ces moyens de rééducation ou thérapie utilisés pour lutter contre les troubles graphomoteurs, certains pourraient-ils être également utilisés dans le cadre scolaire pour remédier aux difficultés

---

<sup>1</sup> BUISSON, Ferdinand : *Dictionnaire de Pédagogie*, 2<sup>ème</sup> partie, tome 1, 1887, p.643.

<sup>2</sup> BUISSON, Ferdinand : *ibid.*

<sup>3</sup> Nous reviendrons sur ces deux termes plus tard. Pour l'instant, considérons qu'ils concernent l'un et l'autre le travail du psychomotricien.

---

que rencontrent les enfants pour apprendre à écrire ou pour les prévenir ? Dans quelle mesure ce transfert du rééducatif ou thérapeutique à l'éducatif est-il pertinent ? Plusieurs méthodes conçues à l'origine pour des enfants en difficulté ont été utilisées, et semble-t-il avec succès, pour des enfants 'normaux', dans le cadre scolaire. C'est le cas, par exemple, de la méthode gestuelle de Madame Borel-Maisonny pour l'apprentissage de la lecture. Ne pourrait-il pas en être de même pour la psychomotricité ? En tant que psychomotricien, ancien instituteur et formateur d'enseignants du premier degré, il me semble pertinent d'examiner la question.

La psychomotricité n'est pas exclusivement d'ordre rééducatif ou thérapeutique. Elle comporte aussi un versant éducatif. Si j'ai entrepris des études de psychomotricien, c'est d'ailleurs parce que, alors que j'étais instituteur, les écrits d'éducation psychomotrice ont commencé à interroger ma pratique et mes conceptions éducatives et pédagogiques. Et la formation en psychomotricité m'a donné un autre regard sur l'enseignement. Bien qu'étant une formation de rééducateur ou thérapeute, elle a aussi profondément changé ma conception du rôle de l'enseignant par une meilleure compréhension de la réalité de l'enfant. Cela constitue un argument supplémentaire pour s'interroger sur l'apport spécifique de la psychomotricité à la pédagogie de l'écriture.

Si j'ai choisi l'écriture comme objet de mon travail, ce n'est pas que les autres domaines disciplinaires de l'école ne sont pas concernés par l'évolution de mes représentations. Mais l'écriture met en jeu des éléments perceptifs, moteurs, cognitifs ; elle est donc une activité dont la dimension psychomotrice est évidente. De plus, les troubles de l'écriture constituent un motif fréquent de consultation du psychomotricien, trop peut-être. En tout cas, on peut se demander si une pédagogie de l'écriture s'appuyant davantage sur la psychomotricité ne pourrait pas éviter d'entreprendre parfois un suivi rééducatif ou thérapeutique.

Notre problématique consiste donc à chercher les fondements d'une pédagogie de l'écriture, particulièrement ce que peut lui apporter spécifiquement la psychomotricité. Celle-ci constitue aujourd'hui le moyen de traiter les troubles de l'écriture en dehors du cadre scolaire, c'est-à-dire dans le cabinet du psychomotricien. Mais elle est aussi l'éducation psychomotrice qui concerne l'enfant à l'école. Nous allons donc nous mettre en quête des données de la psychomotricité éducative et rééducative ou thérapeutique car elles peuvent, à notre avis, aider les enseignants à construire leur pédagogie de l'écriture.

Mais il nous fait d'abord mieux appréhender la réalité de cette crise actuelle de la pédagogie de l'écriture. Nous chercherons donc à en identifier les origines. Puis nous analyserons les manuels d'écriture élaborés par des enseignants, conseillers pédagogiques, rééducateur en psychomotricité et inspecteurs départementaux de l'Education Nationale<sup>4</sup>. Ecrits dans le but de résoudre cette crise, ils ont fourni aux enseignants des indications pour enseigner l'écriture aux enfants. Ayant été moi-même enseignant, je comprends que de tels ouvrages aient paru ; il est vraisemblable que, concerné par la question à l'époque, j'aurais souhaité en trouver. Ils disent en effet ce qu'il 'faut' faire et, lorsque l'on rencontre des difficultés dans une classe, on est en quête de

---

<sup>4</sup> Ce sont les quatre professions que nous avons trouvées parmi les auteurs des manuels consultés.

tels conseils. Intervenant dans la formation initiale des enseignants du premier degré, je constate fréquemment cette même demande de conseils pratiques. Et ces manuels comportent des indications intéressantes. Ils considèrent l'acte d'écrire dans sa complexité psychomotrice, prenant en compte qu'il comporte des éléments perceptifs, moteurs, cognitifs. Nous pourrions constater qu'ils font parfois référence à la psychomotricité dont ils utilisent certains concepts et certaines pratiques. Malheureusement, nous le verrons, ils comportent aussi des incohérences qui constituent à nos yeux une manifestation de la crise qu'ils veulent contribuer à résoudre.

L'existence de cette crise de la pédagogie de l'écriture a conduit à des publications d'un autre type, dans le domaine de la psychologie et des sciences de l'éducation. Ainsi, c'est parce qu'elle estime que l'enseignement de l'acte graphique est trop délaissé que Liliane Lurçat a écrit plusieurs ouvrages pour communiquer le résultat de ses recherches. Pour elle, il faut préparer et accompagner l'apprentissage de l'écriture en s'appuyant sur le développement de l'enfant. Ce qui suppose connaître celui-ci, savoir comment l'acquisition de l'écriture se réalise progressivement. C'est aussi la position de Marguerite Auzias qui a travaillé dans l'équipe de Julian de Ajuriaguerra<sup>5</sup> dans le domaine de la rééducation de l'écriture, prenant aussi appui sur l'évolution génétique de l'écriture. D'autres chercheurs prennent le contre-pied de la position commune à M. Auzias et L. Lurçat en affirmant que l'enseignement du geste graphique n'est pas important, voire est inutile parce que c'est l'accès au sens qui prime : c'est le cas d'Eveline Charmeux, qui écrit aussi à l'intention des enseignants, et de Marie-Thérèse Zerbato-Poudou. Nous analyserons l'ensemble de ces travaux dans notre seconde partie car ils pourraient, à notre sens, aider les enseignants à élaborer leur pédagogie en ce qui concerne l'apprentissage de l'écriture.

Notre recherche concerne particulièrement l'apport spécifique de la psychomotricité à la pédagogie de l'écriture. Ajuriaguerra et ses collaborateurs, qui ont élaboré la première forme de rééducation de l'écriture, l'ont d'abord définie comme une thérapie psychomotrice. Pour la concevoir, ils se sont d'abord appuyés sur des recherches concernant les 'méthodes et techniques d'apprentissage de l'écriture'<sup>6</sup> parce que 'la connaissance de la méthode selon laquelle s'est fait un apprentissage est importante pour pouvoir juger les difficultés de l'enfant dysgraphique. Car en fait, une rééducation ne sera pas faite par un simple retour en arrière et la reprise d'une autre méthode plus adéquate. Elle devra corriger certaines habitudes acquises par l'ancienne méthode : il s'agit de bien la connaître, pour pouvoir y apporter des modifications'<sup>7</sup>. Ajuriaguerra et ses collaborateurs – dont M. Auzias – ont aussi étudié l'évolution génétique des traces graphiques et de la motricité graphique et cherché à définir les dysgraphies, à en identifier les caractéristiques. Toutes ces données leur ont permis d'élaborer une rééducation de

---

<sup>5</sup> Ajuriaguerra a été le fondateur de la psychomotricité rééducative ou thérapeutique en 1946, à l'hôpital parisien Henri Rousselle – Sainte Anne.

<sup>6</sup> AJURIAGUERRA, J. (de) et AUZIAS, M. : Méthodes et techniques d'apprentissage de l'écriture, *La psychiatrie de l'enfant*, Volume III, fascicule 2, P.U.F., Paris 1960, pp.609-717.

<sup>7</sup> *id.* p.609.

l'écriture. Celle-ci était mise en oeuvre par des psychologues spécialisées dans ce domaine. Mais elle était considérée d'emblée par ses concepteurs comme une thérapie psychomotrice. A l'époque, la profession de psychomotricien n'existait pas. Cette démarche a été reprise ensuite par Soubiran et Coste<sup>8</sup> puis par Gaurier<sup>9</sup>.

D'autres psychomotriciens envisageront d'autres moyens pour aider les enfants en difficulté dans le domaine de l'écriture. Ainsi, en 1993, Deitte publie un ouvrage sur les désordres de la trace écrite en thérapie psychomotrice<sup>10</sup>. Sa principale référence est la psychanalyse, et notamment Winnicott. S'appuyant sur les recherches en neuropsychologie, Benoît et Soppelsa<sup>11</sup>, psychomotriciens également, travaillent à partir de certaines caractéristiques de l'écriture : vitesse, isochronie, invariance des effecteurs. Nous commencerons notre troisième partie par l'étude de ces travaux sur les troubles de l'écriture et leur traitement dans le cadre professionnel de la psychomotricité.

Les difficultés rencontrées dans l'exercice de ma profession d'instituteur m'ont conduit à entreprendre des études de psychomotricien. Celles-ci ont fait évoluer mes représentations du rôle de l'enseignant par une meilleure compréhension de la réalité de l'enfant. Par les nombreux domaines abordés, de l'anatomie à la psychiatrie en passant par la neurologie, la physiologie et les divers domaines de la psychologie, elle a modifié ma compréhension de l'être humain et particulièrement de l'enfant et de son développement. Ce faisant, elle m'a permis de comprendre au moins certaines raisons de ma faible réussite en tant qu'enseignant : la centration trop forte sur les contenus lorsqu'on travaille avec des enfants en grande difficulté est effectivement vouée à l'échec. Est-elle même pertinente quels que soient les élèves ?

Ma conception du rôle de l'enseignant a ainsi fortement évolué. Ma formation de psychomotricien m'ayant donné des éléments de compréhension du développement de l'enfant, je considère aujourd'hui que les programmes sont au service de ce développement et non l'inverse. Or, il est généralement admis aujourd'hui que 'le développement est d'abord psychomoteur'<sup>12</sup> ; les travaux de Piaget, de Wallon et des psychanalystes, entre autres, le montrent bien. S'intéresser au développement de l'enfant peut donc conduire naturellement à s'intéresser à la psychomotricité. Et réciproquement choisir la psychomotricité c'est choisir de mettre le développement de l'enfant au coeur de ses préoccupations et de son action, que ce soit dans le domaine rééducatif et thérapeutique ou dans le domaine éducatif.

<sup>8</sup> SOUBIRAN, G.B. et COSTE, J.-C. : *Psychomotricité et relaxation psychosomatique*, Doin, Paris 1975.

<sup>9</sup> GAURIER, M. : Dysgraphie et rééducation psychomotrice in GUILLARME, J.-J. : *Education et rééducation psychomotrices*, Sermap-Hatier, Paris 1982, pp.202-211.

<sup>10</sup> DEITTE, J. : *Les maux et l'écrit. La trace écrite et ses désordres en thérapie psychomotrice*, Masson, Paris 1993.

<sup>11</sup> BENOIT, C. et SOPPELSA, R. : Mise en pratique de l'analyse neuropsychologique de l'écriture dans la rééducation, *Evolutions psychomotrices*, Vol. 8 - n°33, 1996, pp.120-123, p.123.

<sup>12</sup> HADJI, C. : *Penser et agir l'éducation. De l'intelligence du développement au développement des intelligences*, E.S.F., Paris 1992, p.77.

Car la psychomotricité ne s'est jamais limitée à la rééducation ou à la thérapie. Nous l'avons dit, elle s'est aussi largement intéressée à l'éducation. Elle a en effet été d'emblée au carrefour de deux mondes : celui de la médecine et celui de l'éducation. Ainsi, le docteur Tissié défend une conception psychomotrice de l'éducation physique, la « psychodynamie » (en 1900, il est le seul dans ces milieux à utiliser le qualificatif de « psychomoteur » fraîchement issu du monde de la neurologie)<sup>13</sup>. Sa méthode comporte un versant pédagogique destiné à tous les enfants et un versant médical pour les enfants 'arriérés'. En 1935, Edouard Guilmain, professeur de classe de perfectionnement de la ville de Paris<sup>14</sup>, crée un examen psychomoteur et une méthode de rééducation psycho-motrice qu'il met en oeuvre dans sa classe spécialisée. Dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, le docteur Le Boulch reprend la lutte de son prédécesseur Tissié contre les instructions officielles de l'Éducation Nationale pour défendre une conception psychomotrice de l'éducation physique. Il crée la « psychocinétique » dont il fait, en 1971, une *Science du mouvement humain*<sup>15</sup> qui dépasse ainsi le cadre de l'éducation physique. Une autre orientation de l'éducation psychomotrice, psychopédagogique, apparaît à partir de 1960, année où Pierre Vayer écrit avec Louis Picq un ouvrage consacré aux enfants 'arriérés'<sup>16</sup> avant d'élaborer seul, puis avec Roncin, des ouvrages d'éducation psychomotrice pour l'école primaire (maternelle et élémentaire). Quelques autres auteurs écrivent aussi, entre 1973 et 1992, des ouvrages d'éducation psychomotrice pour l'école primaire.

Des conférences pédagogiques, en 1965-1966, ont attiré l'attention des enseignants de maternelle sur la pratique des psychomotriciens. Ils se sont alors mis à inscrire des séances de psychomotricité dans leur emploi du temps. Le législateur a réagi en 1980 pour affirmer qu'ils en ont eu 'une vision un peu étroite [qui] en a réduit les avantages éducatifs'<sup>17</sup> et préciser que l'éducation physique 'inclut et dépasse largement les séances dites de psychomotricité'<sup>18</sup>. Le terme *psychomotricité* a, de ce fait, peu à peu disparu de la plupart des emplois du temps.

Dans les écrits destinés aux enseignants, la psychomotricité a donc concerné l'éducation physique et l'éducation spécialisée avant de s'étendre à l'ensemble de la pédagogie en y intégrant la prise en compte de la corporéité de l'enfant. Dans la pratique,

<sup>13</sup> LE CAMUS, J. : *Pratiques psychomotrices*, Pierre Mardaga, Bruxelles 1984, p.25.

<sup>14</sup> *id.* p.26.

<sup>15</sup> LE BOULCH, J. : *Vers une science du mouvement humain*, E.S.F., Paris 1971.

<sup>16</sup> PICQ, L. et VAYER, P. : *Éducation psychomotrice et arriération mentale*, Doin-Deren et Cie, Paris 1960, 2<sup>ème</sup> édition 1965, 3<sup>ème</sup> édition 1968.

<sup>17</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : Recommandations pour la conduite des activités d'éducation physique à l'école maternelle, *Circulaire 80-068 et 80-035/B du 8 février 1980, Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale n°10 (13-07-1980)*, Paris 1980, p.II.

<sup>18</sup> *id.* p.III.

elle s'est souvent limitée à la maternelle et à l'enseignement spécialisé. Mais ses concepteurs envisagent son application à tous les niveaux de l'enseignement primaire. La suite de notre troisième partie concerne ce versant psychopédagogique de la psychomotricité à l'école.

C'est à partir de toute cette recherche que nous aboutirons, dans notre quatrième partie, à des propositions pour une pédagogie psychomotrice de l'écriture.

Nous présenterons, dans un premier chapitre, notre conception d'une orientation psychomotrice de la pédagogie. Car il est tout à fait inconcevable d'envisager une pédagogie psychomotrice limitée à un seul domaine disciplinaire. Sans affirmer – ce qui serait évidemment une erreur – que la psychomotricité est le tout de la pédagogie, nous pouvons dire que, d'une certaine façon, c'est toute la pédagogie, toute l'éducation à l'école, qui est ou non psychomotrice. En effet, si l'on cherche à prendre en compte la corporéité de l'enfant, c'est dans toute la vie de la classe qu'on le fait. Bien sûr, ce n'est pas toujours avec la même acuité, car il est certaines matières intellectuelles, cognitives, qui ne mettent pas directement en jeu la motricité, en tout cas pas de façon évidente. Cependant, le développement intellectuel et social n'est jamais totalement indépendant du développement psychomoteur. Pour définir notre conception psychomotrice de la pédagogie, nous prendrons appui sur les écrits des auteurs cités dans les premières parties de notre travail, tout au moins de certains d'entre eux car il est bien évident que leurs points de vue ne sont pas tous compatibles les uns avec les autres. Nous définirons les principaux concepts psychomoteurs.

C'est dans cette orientation psychomotrice de l'éducation à l'école que viendra s'intégrer la pédagogie de l'écriture. Mais cela ne dispense pas de réfléchir à la façon dont un domaine disciplinaire peut spécifiquement s'inscrire dans une optique psychomotrice de la pédagogie. C'est ce que nous ferons donc pour l'écriture, acte psychomoteur qui se prête particulièrement bien à la mise en évidence d'une possible prise en compte de la corporéité dans la pédagogie.



# PREMIERE PARTIE LA CRISE DE LA PEDAGOGIE DE L'ECRITURE

## CHAPITRE 1 LES ORIGINES DE LA CRISE

Si, comme nous l'avons dit, la crise de la pédagogie de l'écriture n'est pas nouvelle, elle présente aujourd'hui des caractéristiques particulières liées au contexte scolaire et social dans lequel elle est apparue ou réapparue.

### 1. Le changement d'outil scripteur

---

Un changement d'outil a nécessairement des conséquences sur le geste. Lorsque les enseignants 'savaient' comment apprendre à écrire aux enfants, - c'était il y a trente ou quarante ans - le principal outil scripteur utilisé était le porte-plume. Un certain entraînement à écrire pouvait cependant se faire sur l'ardoise, au *crayon d'ardoise*. Mais on peut affirmer que le seul véritable outil d'apprentissage de l'écriture était le porte-plume.

Cet instrument scripteur est aujourd'hui totalement abandonné par l'école, en tout cas pour apprendre à écrire et pour écrire habituellement, car il peut encore être utilisé,

quoiqu'il ne le soit qu'exceptionnellement, dans le cadre des arts plastiques. Il a d'abord été remplacé par le stylo à plume, considéré certainement comme un porte-plume amélioré par le fait qu'il ne rende pas nécessaires les fréquentes interruptions de la scription pour prendre un peu d'encre dans l'encrier. Certaines écoles et certains collèges continuent à le recommander, voire à l'imposer aux élèves, au moins dans les travaux qui sont destinés à être corrigés, évalués par les enseignants. Mais cette recommandation et cette imposition ne sont pas faites aux enfants en début d'apprentissage de l'écriture. Une grande importance a donc été, et reste encore parfois, accordée à la plume comme outil scripteur. Certains justifient ce choix par le fait que l'encre peut être effacée, d'autres par le fait que, selon eux, c'est avec la plume que l'écriture est la plus lisible et la plus esthétique. Mais son maniement ne deviendrait pertinent qu'à partir d'une certaine phase de l'apprentissage de l'écriture, donc, au moins théoriquement, d'une certaine maîtrise de l'acte graphique.

Avant que l'enfant n'acquière cette maîtrise, c'est le stylo à bille qui est le plus souvent utilisé. Il faut reconnaître que cet outil s'est répandu au point de devenir l'instrument le plus employé pour écrire, à l'école comme ailleurs. De maniement plus facile, sans besoin aucun d'être rechargé d'encre, il constituait un redoutable concurrent pour les instruments à plume. Il s'est donc imposé sans peine. Certains feutres fins peuvent aussi être appréciés parce qu'ils présentent les mêmes avantages. En ce qui concerne la période d'apprentissage, c'est tout de même le stylo à bille qu'on rencontre le plus fréquemment dans les classes.

L'évolution des outils a diminué les contraintes pour le scripteur. En abandonnant la plume, surtout le porte-plume, on a grandement facilité l'acte graphique. Ainsi, avec une plume, il était impossible de maintenir une pression forte tout en allant de bas en haut, car la plume se fichait alors dans le cahier ou, au moins, s'y accrochait. L'apprentissage des *pleins* des traits descendants et des *déliés* des traits montants était donc logique, adapté à l'outil. Mais on sait aussi la difficulté d'une telle maîtrise du geste et, si l'on rencontrait de très beaux cahiers qui suscitent encore aujourd'hui de l'admiration, les pages maculées d'encre n'étaient pas rares non plus. L'école aurait certainement pu admettre le stylo à bille plus tôt qu'elle ne l'a fait, puisqu'il s'est implanté autour des années 1940 et qu'elle ne l'a utilisé qu'à partir des années 1965-1970, mais l'enseignement met toujours un certain temps avant d'employer de nouveaux outils. Et c'était encore davantage le cas il y a quelques années. Le porte-plume constituait donc le seul outil d'apprentissage de l'écriture. Il fallait, par conséquent, que l'enfant s'y adapte, quelles que fussent les contraintes qui lui étaient liées. La pointe bille laissant beaucoup de liberté au scripteur, on peut se questionner quant à la nécessité de maintenir les normes adaptées à l'usage du porte-plume.

Ce problème s'est déjà posé lorsque le porte-plume a fait son apparition, remplaçant la véritable plume d'oie que le maître devait tailler. Et Buisson déplorait déjà, en 1887, que les maîtres portent moins d'intérêt à l'enseignement de l'écriture du fait de ce changement d'outil : 'Néanmoins il s'en faut que l'écriture se soit améliorée en proportion des facilités procurées pour l'enseigner. Beaucoup de maîtres n'y apportent plus autant d'intérêt ; ils en font une partie machinale qu'ils surveillent de loin et ne dirigent guère. Les élèves copient les modèles sans attention parce que les défauts dans l'exécution ne sont point

relevés et qu'aucun principe ne leur est donné pour les guider.<sup>19</sup>

L'écriture devenant plus aisée, l'apprentissage devient apparemment moins indispensable. Les enseignants semblent considérer que l'enfant peut écrire sans qu'on l'aide beaucoup à apprendre comment faire ; c'est ce qui leur est reproché par Buisson, et encore aujourd'hui par la plupart des auteurs de manuels d'écriture et par certains chercheurs. Si cela était en effet déjà vrai du fait du passage de la plume d'oie à la plume métallique, cela est encore plus évident du fait du passage du porte-plume au stylo à bille ou à la pointe feutre. En tout cas, la facilité d'emploi de l'outil semble bien entraîner une diminution de l'enseignement de l'acte graphique. Seul l'exercice est valorisé puisque, en fait, on demande simplement à l'enfant de copier des modèles. Mais, comme on ne vérifie pas la manière dont il le fait, l'enfant prend des habitudes qui peuvent être ou non judicieuses pour l'obtention d'une écriture rapide, lisible et économique d'un point de vue moteur.

On peut donc se demander quelles sont les bonnes habitudes qui permettent d'acquérir ces caractéristiques. Les normes qui étaient imposées par l'usage du porte-plume conservent-elles leur pertinence ? Faut-il donc continuer à les enseigner ? Une analyse de l'acte même d'écrire, avec les outils actuels, et sur son apprentissage par l'enfant s'avère indispensable.

## 2. L'évolution du rapport aux normes

---

La question des normes de l'écriture se pose d'autant plus que le monde dans lequel nous vivons est devenu beaucoup moins normatif, du moins en apparence, qu'il ne l'était il y a trente ou quarante ans. Le rapport de notre société aux normes a beaucoup évolué. La contestation de mai 1968 l'a révélé de manière forte. Le développement des moyens d'information qui ont fait passer celle-ci à l'échelon mondial, les mélanges de populations, entre autres choses, sont venus questionner nos modèles. L'école ne pouvait rester à l'écart de ce mouvement.

Il y a trente ou quarante ans, l'enseignant était chargé de transmettre des savoirs que l'on pensait devoir suffire aux élèves pour leur vie entière. Le Certificat d'Etudes Primaires était le diplôme après lequel beaucoup d'adolescents quittaient l'école pour la vie professionnelle. A 14 ans, ils devaient donc avoir acquis un savoir suffisant pour s'insérer dans la société. L'instituteur était chargé de le leur inculquer. La parole constituait le principal vecteur de transmission des savoirs, accompagnée de la manipulation guidée lors des *leçons de choses* ou lors de certaines leçons de mathématiques. L'enseignant devait aussi éduquer, c'est-à-dire donner à l'enfant de bonnes habitudes morales et relationnelles. En ce qui concerne les savoir-faire, catégorie à laquelle appartient l'écriture, l'enseignant montrait ce qu'il fallait faire et les enfants s'exerçaient à reproduire le modèle ainsi donné. Nous étions donc dans une pédagogie du modèle et de la transmission. Le sens des normes imposées ne se discutait pas comme aujourd'hui. Elles constituaient la référence indiscutable et il fallait s'y plier. Le maître avait autorité, de par sa fonction, pour les faire respecter.

<sup>19</sup> BUISSON, F. : *op. cit.* p.643.

Si l'école était normative, c'est parce qu'elle était l'école d'un monde normatif. Il y avait un modèle d'homme normal et l'école était chargée de le réaliser. Ce qui déviait de cette norme devait être redressé, *rendu droit*. Il fallait donc lutter contre ce qui était *gauchi*, par exemple la latéralité gauche. L'homme normal, c'était le droitier, et le gaucher devait être remis dans le *droit* chemin ! Le sens des apprentissages était donné par ce modèle que l'enfant devait devenir et peu importait que ce sens lui apparaisse ou non. Il était donné par le monde professionnel qui restait, ou paraissait, encore relativement statique. On pouvait donc penser que l'on savait à quoi il fallait préparer les enfants.

La prise en compte de l'évolution rapide du monde a conduit à envisager bien des changements. La scolarité prolongée jusqu'à 16 ans, le collège pour tous, ont donné une autre perspective à l'école primaire. Le fait de ne pas savoir à quel monde les enfants allaient être confrontés dans leur vie d'adulte a conduit à ne plus se préoccuper exclusivement d'un contenu d'apprentissage mais de l'apprentissage lui-même. Il s'est agi de viser l'adaptabilité : il fallait, pour donner aux enfants les moyens de s'adapter à des réalités sans cesse nouvelles, leur *apprendre à apprendre*. Cela a même conduit, pendant un certain temps, à ne plus porter suffisamment attention aux contenus d'apprentissage. La préoccupation de préparer l'enfant à un monde de plus en plus technologique et complexe a pu faire oublier l'importance de l'apprentissage d'un acte aussi élémentaire que l'écriture. Et, si l'on conçoit bien que l'on puisse apprendre à apprendre dans le domaine cognitif, cela ne paraît pas si évident pour un apprentissage psychomoteur comme celui de l'acte graphique. On peut même se demander si c'est nécessaire : s'agit-il pour l'enfant de prendre de bonnes habitudes ? Aider l'enfant dans son apprentissage de l'écriture, est-ce donc enseigner ces bonnes habitudes, des normes ? Cela suppose-t-il une pédagogie du modèle ? La réponse à ces questions est loin d'être facile et immédiate. Il est, par conséquent, indispensable de pouvoir s'appuyer sur des éléments théoriques et des travaux de recherche pour trouver quelques éléments de réponse. La prise en compte de l'évolution du monde, en remettant en cause bien des normes, a amené une interrogation sur le sens des contenus d'apprentissage mais également sur le sens des actions pédagogiques.

### 3. Question de sens

---

'Il faut donner du sens aux apprentissages' peut-on entendre fréquemment aujourd'hui dans des lieux de formation. Pourquoi cette injonction sinon parce que les éducateurs, les pédagogues, les enseignants se préoccupent de l'enfant en tant que sujet et qu'ils veulent, par conséquent, le rendre 'acteur' ? Comment favoriser cette liberté alors que, de toute évidence, nous sommes dans un monde de déterminations ? Cela signifierait que l'éducation ne peut plus imposer quoi que ce soit à l'enfant qui ne l'intéresse pas immédiatement ou qui n'a pas une utilité immédiate, en tout cas dont l'enfant lui-même ne voit pas immédiatement le sens ? Faisant référence à Pestalozzi, Michel Soëtard affirme la nécessité d'une 'action conséquente de pilotage de ce désir de sens : une *pédagogie du sens*'<sup>20</sup>. C'est à travers des espaces de liberté permettant à l'enfant de se réapproprier

---

<sup>20</sup> SOËTARD, M. : *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, E.S.F., Paris 2001, p.36.

les éléments de la réalité scolaire, mais limités par l'institution que l'enfant va pouvoir construire du sens.

En ce qui concerne l'écriture, la préoccupation du sens a conduit à se centrer essentiellement, voire exclusivement, sur le contenu du message écrit, au détriment de l'acte qui permet de le réaliser. D'où la mise sous le boisseau de l'apprentissage systématique des lettres et de leurs liaisons, parce qu'il est nécessaire que l'enfant perçoive immédiatement le sens de ce qu'il fait. Il ne doit donc produire de l'écrit que si celui-ci est signifiant. C'est un point de vue qui a été adopté par quelques chercheurs, depuis les années quatre-vingt : Ferreiro, Vigotsky, Charmeux.

Mais peut-on écrire des mots et produire du texte sans maîtriser suffisamment les éléments de base du système graphique et le maniement d'outils scripteurs ? Suffit-il de s'exercer à reproduire des mots, des phrases, pour apprendre à écrire ? Doit-on donc admettre, comme certains auteurs, qu'il est tout à fait possible 'd'apprendre à écrire de façon performante à de jeunes élèves de Moyenne Section en gommant au maximum les « pré-requis » habituels, sans proposer les traditionnels exercices d'entraînement graphique<sup>21</sup>. Ou bien, au contraire, doit-on admettre, comme d'autres, que l'accès au sens résulte de l'automatisation du geste ? L'apprentissage des lettres serait alors incontournable, voire, auparavant, l'apprentissage de formes de base, d'éléments constituant les lettres.

La liberté nécessite des moyens qu'il faut pouvoir donner à l'enfant et l'expression demande une instrumentation. 'Nous sommes en vérité dans *deux ordres qui doivent impérativement être distingués* : l'ordre des fins, l'ordre des moyens.<sup>22</sup>. Le problème actuel serait de vouloir que le moyen ait un sens en lui-même. Il y aurait confusion entre sens des activités et sens des apprentissages. Les exercices graphiques n'ont de sens que parce qu'ils permettent à l'enfant d'aboutir à la maîtrise de l'écriture, de produire du texte signifiant, de s'exprimer, de prendre des notes, de communiquer. L'enfant ne peut-il comprendre cela ? Est-il incapable de trouver du sens à des exercices techniques qui ne produisent pas de résultat immédiatement signifiant en lui-même ? L'enseignant peut, en tout cas, lui expliquer la finalité de l'activité, lui faire prendre conscience de l'amélioration de son geste graphique. Cette confusion entre sens des activités et sens des apprentissages, c'est la confusion entre l'intérêt et le sens. Le souci de l'enseignant est de motiver les enfants pour les activités qu'il lui propose, ou lui impose, ce qui est légitime. Le terme *sens* est ici compris comme sensibilité émotionnelle et l'enseignant voudrait qu'elle soit agréable pour l'enfant. L'enfant peut-il trouver de l'intérêt dans des activités qui n'ont d'autre sens que de lui permettre d'apprendre ? Les exercices graphiques ne sont pas nécessairement rébarbatifs pour lui. Il peut y trouver du plaisir. De plus, sans doute peut-il se considérer lui-même comme un être en développement qui a besoin de temps, d'exercice, d'effort pour optimiser ses capacités. La question du sens pose donc aussi celle du rapport au temps, temps d'apprendre, temps de se développer. Il est évident que notre monde est de plus en plus celui de l'immédiateté, de la satisfaction immédiate.

---

<sup>21</sup> ZERBATO-POUDOU, M.-T. : A quoi servent les exercices graphiques ? *Cahiers pédagogiques* N°352, Mars 1997, pp.52-54.

<sup>22</sup> *id.* p.37.

Considérer que les exercices graphiques n'ont aucun sens pour l'enfant reviendrait à exclure la possibilité pour lui de comprendre la nécessité d'étapes dans un apprentissage, ainsi que de comprendre que le temps est indispensable au développement de ses capacités.

La mécanisation des apprentissages pose une question philosophique que nous venons d'effleurer. Mais elle pose aussi une question très concrète, pratique. Est-il vraiment possible d'apprendre à écrire sans passer par cette mécanisation ? Michel Soëtard affirme clairement que, lorsqu'il s'agit d'entraîner la main pour qu'elle tienne bien le crayon et pour qu'elle vienne bien lorsqu'il s'agit de faire le « o » – en attendant qu'elle prenne son envol pour créer des formes et pour se tendre vers l'autre – ni la conscience, ni l'intention, ni l'invocation du « sens » n'y suffiront : il faudra un apprentissage mécanique de l'outil. Faute de cela, faute d'une attention au moyen, les fins supérieures risquent d'être compromises<sup>23</sup>. C'est la position du philosophe. C'est aussi celle de chercheurs qui se sont intéressés à la pédagogie et à la rééducation de l'écriture. Mais, nous l'avons dit, d'autres chercheurs nient cette nécessité. Il nous faudra donc examiner leurs travaux car le choix pédagogique justifié philosophiquement peut être étayé ou non par des faits démontrés.

#### 4. La pédagogie interrogée

---

Si l'enseignement d'il y a trente ans et plus était normatif, c'était parce que, nous l'avons dit, il était dans une société plus explicitement normative, mais c'est aussi parce que l'enfant n'était pas considéré dans sa dynamique évolutive. On comprend, dès lors, qu'il n'était pas question pour lui de se considérer ainsi. Il était, pour les adultes, le contenant potentiel dans lequel il fallait déverser le savoir, celui à qui il manquait le savoir-faire parce qu'il n'en avait pas reçu du maître le modèle et qu'il ne l'avait pas exercé. La pédagogie du modèle et de la transmission reposait sur une conception de la réalité de l'enfant qui n'est pas celle qui prédomine aujourd'hui.

Pourtant, les recherches et les écrits qui ont commencé à faire évoluer cette conception existaient déjà depuis un certain temps et des pédagogues en avaient déjà tenu compte pour mettre en oeuvre une pratique plus adaptée à l'être en développement qu'est l'enfant. Mais, si l'on a pu constater qu'entre la commercialisation d'un outil aussi élémentaire que le stylo à bille et son utilisation par l'école il se passait bien du temps<sup>24</sup>, on ne s'étonne pas que ce soit encore plus long dans le domaine des idées. En effet, on ne change pas facilement les représentations sociales des personnes, encore moins celles de l'ensemble d'une population, même - ou peut-être surtout - s'il s'agit d'une population d'enseignants. C'est ainsi que c'est avec un délai relativement important que les travaux des psychologues de l'enfance, notamment Piaget et Wallon, et des psychanalystes, sont venus interroger les pratiques des enseignants : ils sont encore loin d'avoir fini de le faire alors que certains datent des années vingt.

<sup>23</sup> *ibid.*

<sup>24</sup> cf ci-dessus p.21.

Pourtant, cette interrogation a été et demeure forte, d'autant plus forte que leur vocation n'était pas de fournir des modèles pédagogiques ; d'où une déstabilisation des enseignants. Ceux-ci ont, en effet, compris que leurs pratiques n'étaient pas *bonnes*, qu'elles ne prenaient pas suffisamment en compte la réalité de l'enfant et qu'il fallait donc les modifier. Mais comment le faire ? Cela, les psychologues et les psychanalystes ne le disaient pas ; et ils ne le disent toujours pas, car cela ne fait pas partie de leur tâche. De plus, les recherches ne sont jamais achevées et de nouveaux domaines sont venus apporter d'autres éléments d'interrogation : la neurophysiologie, les sciences de l'éducation...

Le questionnement des pratiques s'est donc enrichi. L'enseignant se trouve ainsi face à une remise en cause permanente de sa pratique sans indications concrètes pour la faire évoluer. Là où il appliquait ce que ses aînés avaient fait avant lui, avec la conviction que c'était le meilleur, il doit maintenant construire sa pratique en tenant compte autant que possible des acquis des sciences humaines.

Quelles vont donc pouvoir être ses références pour élaborer une pédagogie de l'écriture ? Car l'écriture est une discipline scolaire aux multiples facettes : elle s'inscrit évidemment dans le domaine de la langue, mais met aussi en jeu des mécanismes perceptifs et moteurs. Elle intéresse donc de nombreux domaines : citons les sciences de l'éducation, divers champs de la psychologie, aussi bien la psychologie cognitive que la psychologie du développement, la neurophysiologie et, bien entendu, la psychomotricité. C'est à un triple point de vue qu'elle concerne cette dernière : d'une part en tant qu'acte psychomoteur, d'autre part en tant qu'objet d'un apprentissage scolaire, enfin en tant qu'objet de rééducation ou thérapie. L'enseignant peut donc trouver de multiples informations sur l'écriture et son apprentissage. Devant un tel foisonnement, il lui reste à sélectionner celles qui lui permettront de construire sa pédagogie de l'écriture, ce qui est loin d'être simple. La recherche fondamentale est souvent trop éloignée de ses préoccupations pratiques pour qu'il s'y intéresse. On pourrait donc penser que les sciences de l'éducation et la psychomotricité constituent ses principales sources d'information. Mais force est de constater que les ouvrages les plus consultés par les enseignants ne concernent pas ces domaines. Ce sont ceux qui donnent des indications pédagogiques concrètes qui ont leur préférence, ceux qui leur disent comment faire, les manuels d'écriture. Et encore sont-ils peu consultés car c'est avant tout l'expérience personnelle et celle des collègues qui constitue la première référence de l'enseignant<sup>25</sup>. Ainsi, c'est un modèle pratique, capable de remplacer celui qui était donné autrefois par les enseignants plus anciens, qui est recherché.

Si l'enseignant choisit ainsi, pour ses propres apprentissages, une pédagogie du modèle, peut-il vraiment permettre à l'enfant de construire les siens ? N'est-ce pas la question de son propre rapport au savoir qui est ainsi posée et, plus généralement

---

<sup>25</sup> Une enquête exploratoire auprès d'une trentaine d'enseignants d'écoles de Maine-et-Loire sélectionnées par tirage au sort, montre que leur pédagogie de l'écriture s'appuie sur : leur expérience personnelle pour 16 d'entre eux, les conseils de collègues pour 12 d'entre eux, les manuels d'apprentissage de l'écriture pour 8 d'entre eux, des éléments reçus en formation pour 8 d'entre eux, leur expérience d'élève pour 3 d'entre eux. Certains ayant donné plusieurs points d'appui, le total des réponses est supérieur au nombre d'enseignants consultés.

encore, de son propre rapport au monde ? Mais on peut trouver de nombreuses justifications au choix de manuels pratiques. D'une part, les travaux de recherche ne sont pas directement exploitables et le temps manque. D'autre part, les écrits des psychologues, des physiologistes ou autres chercheurs, sont rarement d'accès facile du point de vue du sens. Cela pose, par conséquent, la question de la formation des enseignants. Il est sans doute encore une autre raison à cette préférence pour les manuels et pour l'expérience des collègues, c'est celle du rôle d'exécutant qui a été historiquement attribué aux enseignants par le législateur. En effet, l'instituteur est chargé d'appliquer les instructions officielles. Celles-ci lui laissent-elles suffisamment la possibilité de concevoir sa pratique ?

## 5. L'évolution des directives ministérielles

---

### 5.1 L'écriture intéresse le législateur

L'intérêt du législateur pour l'écriture n'est pas récente : déjà la Loi du 15 mars 1850 l'intégrait aux matières obligatoires de l'enseignement primaire ; l'arrêté du 31 décembre 1867 en faisait une épreuve d'admission dans les écoles normales dont elle devient, par le décret du 22 janvier 1881, une partie du programme. Buisson pense même que le programme des écoles normales de 1850 lui accorde trop de place puisqu'il comporte l'étude de genres d'écriture qui ne sont pas évalués à l'examen final. Même l'enseignement donné dans les *salles d'asile* publiques ou libres comprend les premiers principes de l'écriture (Décr. 21 mars 1855, art. 2)<sup>26</sup>. Le programme donné pour l'école maternelle par les instructions du 16 mars 1908 comporte les premiers éléments de l'écriture pour la section des grands : 'Premiers exercices d'écriture. Premiers exercices de lecture et, le plus vite possible, copie quotidienne d'une des phrases de la leçon de lecture, écrite au tableau noir'<sup>27</sup>. Les instructions de 1938 précisent que 'tous les soins devront être donnés à l'écriture cursive'<sup>28</sup>. Lorsque, en 1956, un arrêté supprime l'horaire d'écriture au Cours Moyen, des inspecteurs réagissent : 'Reste l'écriture dont on regrettera peut-être la disparition à l'horaire du Cours Moyen. Mais il est possible de rectifier et de perfectionner la calligraphie des enfants pendant l'horaire consacré aux devoirs [...] Il est conseillé de réserver, à l'intérieur des 5 heures de devoirs, trente minutes par semaine à des exercices d'écriture méthodique'<sup>29</sup>. La circulaire du 3 septembre 1965 souligne : 'en plus des qualités générales que l'attention accordée à l'écriture et à la bonne tenue des cahiers peut développer chez les enfants, des expériences récentes ont apporté la preuve que l'acquisition d'une bonne orthographe

<sup>26</sup> Buisson, F. : *Dictionnaire de Pédagogie, 1<sup>ère</sup> partie, Tome 1*, Paris 1887, p.801.

<sup>27</sup> LETERRIER, L. : *Programmes instructions*, Hachette, Paris 1973, p.24.

<sup>28</sup> GOSSOT, H. ; HERBINIERE-LEBERT, J. et BRUNOT, F. : *L'enseignement du premier degré de 1887 à 1962 - De la Théorie... à la Pratique*. ISTR, Paris 1963, p.523.

<sup>29</sup> *id.* p.525.

dépend au moins partiellement du soin avec lequel les devoirs sont écrits chaque jour<sup>30</sup>. La circulaire du 4 décembre 1972 affirme que 'si les occasions d'écrire ne sont saisies qu'à l'occasion d'exercices appelant l'attention sur d'autres soins que celui de l'écriture -travaux d'expression écrite, d'orthographe, etc. - on ne s'attendra pas à des chefs-d'oeuvre de graphisme. Or, il est nécessaire que l'écriture devienne aisée, régulière et bien lisible<sup>31</sup>.

La circulaire du 2 août 1977 précise qu'en maternelle, 'l'apprentissage du « tracé » de signes arbitraires peut, malgré tout, être abordé, au moins en section des grands<sup>32</sup>. La même circulaire demande que l'instituteur 'fasse appel, chez l'enfant, au besoin de correspondre avec une personne absente et veille à ne proposer que des graphismes recouvrant des significations<sup>33</sup>. Alors qu'il y avait, dans les textes précédents, certes bien anciens, une incitation à faire écrire les enfants, à leur donner les premiers éléments d'apprentissage de l'écriture, on peut avoir l'impression d'une invitation à exclure totalement l'écriture de l'école maternelle. Mais c'est surtout une attention aux capacités de l'enfant qui est exigée, afin que l'enseignant lui permette une copie s'il en est capable.

L'arrêté du 10 juillet 1980 prescrit 'des exercices méthodiques d'écriture<sup>34</sup> pour le cycle moyen. Mais les programmes précis avec répartitions n'existent plus pour aucun des niveaux de l'école élémentaire. Le texte donne cependant des indications concernant la tenue et l'attitude des élèves. L'acte d'écrire reste valorisé, reconnu comme moyen de liaison entre la motricité et l'intelligence et moyen d'éducation de la sensibilité esthétique. L'arrêté du 23 avril 1985 continue à indiquer l'importance de l'écriture : 'Discipline de la main et du corps, support de tous les enseignements, l'écriture est l'objet d'une attention constante de la part du maître : elle exige l'exactitude du tracé, le respect des règles, la qualité de la présentation<sup>35</sup>.

La loi d'orientation de 1989 a institué trois cycles pour l'école primaire : le cycle des apprentissages premiers, qui concerne la maternelle, le cycle des apprentissages fondamentaux, qui correspond à la Grande Section maternelle et aux deux premières années de l'école élémentaire, le cycle des approfondissements qui remplace ou recouvre les CE2 et CM. Même si l'école maternelle demeure, elle est plus associée à l'école élémentaire puisque la Grande Section fait partie du cycle des apprentissages fondamentaux comme du cycle des apprentissages premiers. Les compétences, dont la liste a été établie en 1991, et les programmes de 1995 ont donc été pensés de façon à ce qu'il y ait une continuité sur toute la durée de l'école primaire (maternelle et élémentaire).

---

<sup>30</sup> AUZIAS, M. : *L'apprentissage de l'écriture*. Colin, Paris 1966, p.56.

<sup>31</sup> LETERRIER, L. : *op. cit.* p.104.

<sup>32</sup> LETERRIER, L. : *Programmes instructions*. Hachette, Paris 1981, p.133.

<sup>33</sup> *id.*

<sup>34</sup> *id.* p.374.

<sup>35</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE : *Ecole élémentaire. Programmes et instructions*. B.O. CNDP 1985, p.25.

L'écriture y est considérée comme importante pour chacun des trois cycles. Des compétences sont à développer dans ce domaine tout au long de la scolarité primaire. Les programmes sont plus développés au cycle des apprentissages premiers ; les exercices doivent toujours y être fonctionnels et inscrits dans des activités significatives<sup>36</sup>. Ils se réduisent au cycle des apprentissages fondamentaux et, au cycle des approfondissements, le verbe apprendre n'est plus utilisé. Cependant, une attention reste portée à l'écriture tout au long de la scolarité primaire.

De toute évidence, l'apprentissage de l'écriture a toujours eu une importance aux yeux du législateur. Cet apprentissage commence à la fin de l'école maternelle pour se poursuivre durant toute la scolarité primaire. L'intérêt du législateur pour cet apprentissage ne peut donc pas être une cause de la crise de la pédagogie de l'écriture. Mais, s'il s'est toujours manifesté, les programmes et instructions n'en ont pas moins beaucoup évolué.

### 5.2 L'évolution des finalités de l'enseignement de l'écriture

En ce qui concerne l'apprentissage de l'écriture pour les enfants à la fin du siècle dernier, Buisson affirme que l'élève doit être guidé et que, 'dans toute leçon, le maître doit :

1. Rappeler les règles pour la position du corps et la tenue de la plume ;
2. Faire lire le modèle, qui doit être le même pour toute la classe ;
3. Montrer au tableau la manière d'exécuter les lettres les plus difficiles ou celles qui sont le plus souvent mal formées ;
4. Enfin passer de table en table pour redresser les positions mauvaises du corps et de la plume et corriger les formes bizarres<sup>37</sup>.

La démarche est donnée. Il resterait à préciser ce que sont les règles pour la position du corps et la tenue de la plume ainsi que la manière d'exécuter les lettres, ce qui est fait, selon Buisson, dans les 'bonnes méthodes'<sup>38</sup> qu'il énumère.

Les instructions de 1923 mettent en évidence la préoccupation hygiénique de la pédagogie de l'écriture. Le choix de la méthode est laissé à l'appréciation de l'enseignant, 'l'essentiel est que la méthode adoptée permette à l'enfant de se placer, pour écrire, dans les meilleures conditions hygiéniques. Qu'il se tienne bien droit devant son cahier, le torse vertical, les deux avant-bras également appuyés sur la table, les yeux à 30 centimètres environ du papier. Trop souvent, ces conditions ne sont pas réalisées ; trop souvent, nos écoliers se courbent et se tordent devant leur page d'écriture, au grand dommage de leur

<sup>36</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Programmes de l'école primaire. CNDP, 1993, p.32.

<sup>37</sup> BUISSON, F. : *Dictionnaire de pédagogie*, 2<sup>ème</sup> partie, tome I, p.644.

<sup>38</sup> BUISSON, F. : *Dictionnaire de pédagogie*, 1<sup>ère</sup> partie, tome I, p.799.

colonne vertébrale, de leurs poumons et de leurs yeux<sup>39</sup>. La bonne attitude corporelle pour l'écriture est donc justifiée par des préoccupations orthopédiques, respiratoires et visuelles. C'est la mécanique corporelle qu'il est important de préserver. Pour cela, il faut lutter contre les causes des dysfonctionnements : 'trop souvent le mal vient, soit de la construction défectueuse des tables et des bancs, soit de la mauvaise disposition du cahier, soit d'une sorte de paresse physique qui laisse fléchir le corps. Du moins faut-il éviter qu'à ces causes, contre lesquelles on ne saurait trop énergiquement réagir, ne vienne pas s'ajouter l'emploi d'une mauvaise méthode'<sup>40</sup>. A part le choix du mobilier qui est certainement limité pour l'instituteur, la lutte contre les causes se fait par des conseils, par des exigences posées pour les élèves. La volonté de l'enfant sera nécessairement sollicitée pour lutter contre sa 'paresse physique'.

La circulaire du 3 septembre 1965 souligne l'intérêt des nouveaux outils scripteurs plus commodes que le porte-plume : 'il n'y a donc pas lieu d'interdire les instruments à réservoir d'encre, ni même les crayons à bille qui procurent des avantages de commodité pratique, à condition qu'ils soient bien choisis, et qu'ils permettent, sans effort excessif des doigts, du poignet et de l'avant-bras, d'obtenir une écriture liée, régulière et rapide. Les maîtres veilleront toutefois au bon emploi de ces divers types d'instruments et feront apprendre des graphies correspondantes'<sup>41</sup>.

La préoccupation hygiénique n'est sans doute pas abandonnée, mais l'attention est portée davantage sur des aspects fonctionnels : il s'agit d'éviter les efforts excessifs, de faciliter l'acte d'écrire. On constate aussi un souci d'adéquation entre les graphies que l'on fait apprendre et les instruments utilisés. Tout outil ne permettrait donc pas de réaliser n'importe quelle graphie.

L'attention accordée à l'écriture et à la tenue du cahier développe aussi des 'qualités générales'<sup>42</sup> que la circulaire ne nomme pas.

Ce sont peut-être ces qualités qui sont citées dans la circulaire du 4 décembre 1972 : 'L'enfant qui apprend à écrire, à bien conduire les mouvements de sa main, s'exerce au contrôle de soi'<sup>43</sup>. Il n'est plus seulement question d'hygiène, mais de maîtrise de soi. Il s'agit donc, non seulement d'apprentissage moteur, mais d'éducation : 'La liaison, la sûreté, la légèreté des gestes qu'exige une « bonne écriture » sont des éléments de l'éducation que l'on ne peut négliger sans dommage'<sup>44</sup>. Cela n'exclut pas la visée fonctionnelle : 'l'élève qui écrit péniblement sera gêné dans ses études, et dans sa vie'<sup>45</sup>.

---

<sup>39</sup> GOSSOT, H. ; HERBINIERE-LEBERT, J. et BRUNOT, F. : *op. cit.* p.523.

<sup>40</sup> *ibid.*

<sup>41</sup> AUZIAS, M. : *op. cit.* p.56.

<sup>42</sup> *ibid.*

<sup>43</sup> LETERRIER, L. : 1973, *op. cit.* p105.

<sup>44</sup> *ibid.*

Le choix des outils les plus commodes est officiellement recommandé : 'Le crayon à bille et à pointe mousse seront les instruments préférés. [...] Mieux vaut désormais s'épargner les difficultés de la plume à bec'<sup>46</sup>.

En 1972, pour la première fois, l'acte graphomoteur est situé dans un ensemble plus large du point de vue fonctionnel : 'le progrès de l'écriture dépend des possibilités psychomotrices de l'enfant'<sup>47</sup>. Et l'intérêt de la préparation reçue à l'école maternelle se trouve souligné, les enseignants de l'école élémentaire étant invités à la poursuivre en cas de besoin.

La réforme 'Haby', du nom du ministre de l'Education Nationale de l'époque, remet l'accent, à la fin des années 1970, sur les exigences posturales et sur la tenue de l'outil scripteur. Curieusement, ce n'est pas pour les cycles préparatoire et élémentaire que des recommandations sont faites à ce sujet, mais pour le cycle moyen. Ainsi, c'est l'arrêté du 10 juillet 1980 qui préconise de veiller 'tout particulièrement à la tenue et à l'attitude des élèves : position assise sur le siège, face à la table ; position des avant-bras ; tenue du crayon, du stylo'<sup>48</sup>. Mais il ne suffit pas à l'enseignant d'exiger la bonne tenue et la bonne préhension de l'outil. Il lui faut développer chez les enfants 'l'habileté motrice et la conscience posturale [qui] constituent des conditions d'exécution correcte et aisée de l'acte d'écrire'<sup>49</sup>. Cet acte est donc dépendant de fonctions psychomotrices. Le législateur cherche même à souligner la globalité de l'être humain, affirmant que l'acte d'écrire 'assure des liaisons entre la motricité et l'intellect (coordination de l'oeil et de la main)<sup>50</sup>. Même si l'on voit mal comment la coordination de l'oeil et de la main concerne les liaisons entre la motricité et l'intellect, on perçoit une évolution dans la façon de comprendre la personne humaine. Celle-ci n'est plus appréhendée comme une juxtaposition de fonctions indépendantes les unes des autres ; les liaisons interfonctionnelles sont prises en compte. La compréhension mécanique de l'acte moteur fait place à une conception fonctionnelle dans laquelle la motricité se trouve en situation d'interdépendance avec l'intellect. Il ne s'agit plus d'inculquer de bonnes habitudes motrices à l'enfant, mais d'intégrer l'apprentissage de l'écriture à 'l'éducation d'une culture de la sensibilité esthétique (calligraphie, présentation de textes, illustration...)<sup>51</sup>.

Les programmes de 1995 insistent sur le développement de la signification de l'acte d'écrire chez l'enfant : 'L'activité graphique n'est d'abord qu'une trace laissée par le corps

<sup>45</sup> *ibid.*

<sup>46</sup> *ibid.*

<sup>47</sup> *ibid.*

<sup>48</sup> LETERRIER, L. : 1981, *op. cit.* p.375.

<sup>49</sup> *ibid.*

<sup>50</sup> *ibid.*

<sup>51</sup> *ibid.*

ou la main sur des supports variés avec des instruments spécifiques. Progressivement, l'enfant s'approprie ces tracés qui deviennent des figures porteuses de sens et il utilise leur pouvoir de communication<sup>52</sup>. C'est ce qui justifie que les exercices d'écriture soient 'toujours fonctionnels et inscrits dans des activités signifiantes'<sup>53</sup> dès l'école maternelle. Par ces exercices, l'enfant améliore la sûreté de ses gestes, apprend à mobiliser plus finement sa main, à mieux tenir les divers instruments scripteurs, à explorer les contraintes des différents supports. Par des jeux variés, il explore l'espace graphique et le répertoire des différents tracés<sup>54</sup>. L'exercice est fonctionnel et favorise le développement de la motricité. L'accent est mis sur l'exploration par l'enfant des supports, de l'espace, de sa motricité graphique.

### 5.3 L'évolution des contenus d'enseignement

Il est une autre évolution dans les programmes et instructions concernant l'apprentissage de l'écriture qui nous semble importante, c'est celle des contenus d'enseignement. Jusqu'en 1972, les répartitions par Cours (Préparatoire, Élémentaire et Moyen) et par mois et semaines, sont indiquées aux enseignants. Au Cours Préparatoire, ce sont les lettres minuscules qui sont apprises, selon un ordre déterminé ; les mots à faire écrire aux élèves, en fonction de la lettre apprise, sont même fournis. Au Cours Élémentaire, après reprise des minuscules, ce sont les majuscules qui deviennent objet d'apprentissage, puis les lettres minuscules script et, à la deuxième année du Cours Élémentaire, les majuscules de cette même écriture script. Celle-ci demeure cependant facultative. 'Nos répartitions - lettres minuscules et lettres majuscules - dispensent de tout commentaire'<sup>55</sup>, dit le législateur.

La tâche du maître se trouve très facilitée mais aussi très contrainte. Il est exécutant d'instructions précises. Il a relativement peu de liberté, à part le choix d'enseigner ou non l'écriture script. Il existe un rapport d'autorité entre le législateur et les enseignants. D'ailleurs, l'importance de l'autorité du maître dans la classe est aussi affirmée par le législateur. En effet, il fait allusion aux pensums, interdits par les textes : 'En ce qui concerne les « pensums », nous voudrions rassurer les maîtres qui seraient hantés par la crainte d'en donner. Une « copie » mal écrite, une « dictée » bourrée de fautes (malgré le soin apporté à sa préparation), **doivent** être remises au net. Les maîtres soucieux de leur autorité connaissent d'ailleurs rarement la nécessité d'une telle mesure'<sup>56</sup>. C'est donc l'autorité qui assure l'application des élèves, application grâce à laquelle ils écriront nécessairement correctement. Ecrire mal n'est donc pas une question de capacités, de compétences, mais d'application.

<sup>52</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE : 1995, *op. cit.* p.25.

<sup>53</sup> *ibid.*

<sup>54</sup> *ibid.*

<sup>55</sup> LETERRIER, L. : 1973, *op. cit.* p.281.

<sup>56</sup> *id.* p.198.

Les instructions ministérielles suivantes, celles de la loi 'Haby', sont tout à fait différentes sur ce plan. Elles ne formulent que peu de contenus mais précisent les compétences à développer en fonction des cycles de la scolarité. Les répartitions mensuelles et par semaine n'existent plus. Les lettres minuscules et majuscules doivent toujours être apprises, dès le cycle préparatoire. Mais d'autres aspects de l'apprentissage de l'écriture sont soulignés. Ainsi, pour le cycle préparatoire, il s'agit pour l'enfant de 'maîtriser l'acte matériel d'écrire'<sup>57</sup>, ce qui comporte, non seulement la reproduction des lettres, mais aussi la capacité à lier les lettres d'un même mot et de laisser des espaces entre les mots. Pour ce même cycle, l'enfant doit pouvoir 'copier sans faute, au moins mot à mot (à la rigueur syllabe par syllabe mais non lettre à lettre) des phrases simples et courtes (vitesse moyenne d'exécution de l'ordre de 30 à 40 lettres à la minute)<sup>58</sup>.

L'arrêté du 7 juillet 1978 précise qu'au cycle élémentaire l'élève doit manifester une sensibilité 'à la qualité de la présentation et à la lisibilité de l'écriture'<sup>59</sup> et, bien sûr, respecter les normes de l'écriture qui ont été apprises au cycle précédent.

L'arrêté du 10 juillet 1980 indique aussi que les élèves doivent être habitués à bien écrire et à bien disposer et présenter leur travail. Les exercices méthodiques d'écriture retrouvent leur place au cycle moyen, place qu'ils avaient officiellement perdue depuis 1956. Ils seront faits dans deux optiques :

**'ceux pour lesquels l'accent sera mis sur la calligraphie (les exercices de copie calligraphiée ne dépasseront pas 5 à 6 lignes) ; - ceux pour lesquels il faudra concilier au mieux lisibilité et vitesse d'exécution, l'essentiel étant que les enfants prennent conscience de l'intérêt pratique de savoir écrire vite et bien (éventuellement en utilisant des abréviations : entraînement à la prise de notes)<sup>60</sup>.**

Les contenus sont plus larges et moins précis qu'auparavant. L'organisation dans le temps en incombe au maître.

En 1985, de nouveaux programmes sont publiés. Le maître doit toujours rendre l'enfant sensible aux normes de l'écriture et à la qualité de la présentation. Les programmes présentent quelques modifications : l'apprentissage des majuscules retourne au Cours Élémentaire (on ne parle plus de cycles) où la courte copie prend place également ; l'attention aux signes de ponctuation et accents passe au Cours Préparatoire ; au Cours Moyen, on parle d' 'amélioration de la qualité technique de l'écriture manuelle'<sup>61</sup>, et non plus de recherche de vitesse.

En 1995, les compétences sont dissociées des programmes, au moins partiellement

<sup>57</sup> LETERRIER, L. : 1981, *op. cit.* p.214.

<sup>58</sup> *ibid.*

<sup>59</sup> *id.* p.263.

<sup>60</sup> *id.* p.374.

<sup>61</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : 1985, *op. cit.* p.34.

car il s'agit parfois d'une formulation différente de la même réalité. Le programme de maternelle est déjà très important, mais demeure cependant peu précis. Ainsi, 'tout enfant doit commencer à s'entraîner à l'écriture cursive'<sup>62</sup> et découvrir la fonction de l'écriture. Le législateur indique les éléments de travail suivants :

- . 'Utilisation de l'espace d'une feuille ;
- . découverte des différents types de tracés ;
- . disposition des tracés sur des lignes droites ;
- . premiers essais d'écriture ;
- . copie et copie différée de formes régulières, de mots et de lettres ;
- . exploration du fonctionnement de l'écriture alphabétique ;
- . contrôle des tracés de l'écriture cursive, de manière à éviter les retours en arrière ;
- . découverte de l'organisation spatiale d'une information écrite (listes, tableaux à deux colonnes, regroupements spatiaux des textes...).

Dans ces activités, il faudra veiller à la position du corps ; il faudra prendre des précautions très particulières avec les enfants réellement gauchers, pour qu'ils parviennent à écrire aussi lisiblement et rapidement que les droitiers.<sup>63</sup>

Nous avons reproduit toutes ces prescriptions car elles montrent de fortes exigences de la part du législateur et la formulation des consignes qui ne permet pas de savoir immédiatement comment les appliquer. Ainsi, comment contrôler les 'tracés de l'écriture cursive afin d'éviter les retours en arrière' et surtout comment apprendre à le faire ? Quelles 'précautions très particulières' faut-il prendre avec 'les enfants réellement gauchers' ? Qu'est-ce qu'un enfant réellement gaucher ?

Pour le cycle des apprentissages fondamentaux, le législateur prescrit la 'reproduction de lettres minuscules cursives et [la] liaison entre elles de lettres constituant un mot [et la] reproduction progressive de majuscules de l'écriture cursive'<sup>64</sup> ; on retrouve les données précédentes. Il n'est pas nécessairement question d'apprentissage du

<sup>62</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE : 1995, *op. cit.* p.33.

<sup>63</sup> *ibid.*

<sup>64</sup> *id.* p.46.

, c'est-à-dire de la conduite du geste, de la trajectoire, mais de reproduction. 'Au cycle des approfondissements, l'élève écrit soigneusement, rapidement et lisiblement'<sup>65</sup> : cela signifie-t-il un apprentissage pour y parvenir ? Le législateur ne le dit pas.

### 5.4 En conclusion

L'importance de l'écriture a toujours été affirmée par le législateur et, lorsque son apprentissage a été un peu délaissé pour le Cours Moyen, les inspecteurs de l'Education Nationale ont donné aux enseignants les moyens d'y conserver sa place malgré tout. Cette importance s'est manifestée jusque par des directives concernant des programmes et des horaires d'écriture dans les écoles normales. Il n'en est plus de même aujourd'hui. Peut-être d'ailleurs est-ce là une des causes de la crise qui retient notre attention : non pas que ces programmes aient été supprimés, mais qu'il n'y ait plus de formation des enseignants à l'écriture et à sa pédagogie. Une telle formation permettrait de compenser une absence sans doute justifiée de directives précises pour l'enseignement de l'écriture à l'école, voire de la remplacer avantageusement. Mais il ne s'agit certainement pas de reprendre les programmes des écoles normales de la fin du siècle dernier qui étaient centrés sur l'apprentissage de divers genres d'écriture par les futurs enseignants. Il s'agirait plutôt de permettre à ceux-ci d'acquérir les connaissances, les repères suffisants pour concevoir leur pratique. Car c'est ce qui leur est demandé aujourd'hui et qui est rendu indispensable du fait de la moindre précision des textes officiels.

Les directives ministérielles montrent une évolution considérable en ce qui concerne les finalités de l'apprentissage de l'écriture. Il s'agit, dans un premier temps, de conserver la mécanique corporelle en bon état de fonctionnement. Ensuite vient le souci de faciliter l'acte graphique, l'écriture régulière et rapide devant être obtenue sans effort excessif. Puis l'écriture devient moyen d'éducation au contrôle de soi, sans perdre de vue qu'il faut pouvoir écrire avec aisance, pour les études et la vie future. C'est alors que les possibilités psychomotrices de l'enfant constituent, pour le législateur, un facteur essentiel de progrès dans l'apprentissage de l'écriture. Et ces possibilités psychomotrices sont développées par le travail fait en maternelle, travail que les enseignants de l'école élémentaire sont invités à poursuivre en cas de besoin. Il reste à savoir comment déterminer ce besoin et quels dispositifs mettre en oeuvre pour développer des possibilités psychomotrices qu'il convient de définir. De toute évidence, il y a là un manque. En maternelle, il s'agit aussi d'adapter les propositions pédagogiques aux capacités de l'enfant. Il est donc indispensable de pouvoir les évaluer. Que proposer à l'enfant selon son âge et ses capacités ? C'est une question importante.

Les instructions de la réforme 'Haby', redisant le souci d'une bonne tenue et d'une bonne préhension de l'outil scripteur, précisent que l'exigence des maîtres ne suffit pas : c'est l'habileté motrice et la conscience posturale qu'il convient de développer pour favoriser l'exécution correcte et aisée de l'écriture. L'acte d'écrire se trouve même doté par le législateur d'une fonction de lien entre la motricité et l'intellect. Si ceci nous semble discutable, nous ne pouvons qu'adhérer au souci de prise en compte d'une globalité de l'être dans l'éducation et l'apprentissage. C'est ce souci de compréhension globale de la

---

<sup>65</sup> *id.* p.58.

personne qui a présidé à l'émergence et au développement de la psychomotricité. Mais, si l'on peut admettre que l'habileté motrice et la conscience posturale favorisent la bonne tenue, la bonne préhension de l'outil scripteur, l'exécution correcte du tracé, il reste à définir celles-ci. Et leur acquisition par l'enfant, qui ne peut être que progressive, demande réflexion pour que la pédagogie soit adaptée aux capacités de l'apprenant. Comment ces orientations des textes officiels peuvent-elles être mises en oeuvre par les enseignants si ceux-ci n'ont pas cette compréhension de la globalité de l'être humain, de l'évolution de l'acte graphique, ni les moyens de les développer ? Il y a donc nécessité d'une formation théorique et d'une proposition d'outils pratiques. La psychomotricité est, non pas seule mais en complément d'autres disciplines, en mesure d'apporter cela.

Les programmes de 1995 mettent l'accent sur le sens que peut avoir l'acte d'écrire pour l'enfant. Le seul exercice considéré est l'exercice graphique. C'est lui qui va permettre l'amélioration du geste, la tenue de l'outil et l'exploration des outils. Il n'est plus question de possibilités psychomotrices à développer, ce que nous ne pouvons que déplorer. Si la psychomotricité est, comme nous le pensons, un moyen de contribuer à résoudre la crise de la pédagogie de l'écriture, c'est, en effet, regrettable que les textes officiels l'oublient.

Nous avons constaté que les programmes précis se sont considérablement réduits. L'enseignant, par le fait même, n'est plus simple exécutant de directives ministérielles. Mais concevoir sa pratique est plus complexe qu'appliquer des consignes. Une formation qui comporte, non seulement des 'recettes' en termes de savoir-faire, mais aussi des éléments théoriques, s'avère indispensable. En ce qui concerne la pédagogie de l'écriture, la psychomotricité peut constituer un outil de formation. On pourrait aussi penser que les manuels scolaires relatifs à l'apprentissage de l'écriture peuvent suffire aux enseignants. Mais, nous allons le voir, ils ne présentent pas suffisamment de cohérence.

La pédagogie de l'écriture est en crise. Les enseignants ne savent pas comment aider les enfants dans leur apprentissage de l'écriture. Ils ne savent pas bien ce qu'ils doivent enseigner, particulièrement en ce qui concerne les lettres (types de lettres, ornements, ductus) car l'éducation de la motricité graphique ne fait généralement même pas partie de leurs préoccupations.

Lorsque l'outil scripteur imposait par lui-même une adaptation du geste, le problème ne se posait que peu. Le législateur et les méthodes indiquaient aussi aux enseignants les normes tant sur le plan de la posture et du geste graphique que sur celui des modèles à apprendre. L'enseignant n'avait pas à se préoccuper du contenu de son enseignement ; il lui suffisait d'appliquer les directives. Nous avons vu que celles-ci ont perdu de leur précision alors que les outils scripteurs se sont diversifiés et sont devenus plus aisés à manier. De plus, la formation des maîtres en ce qui concerne la pédagogie de l'écriture semble avoir presque complètement disparu. Les psychologues et psychanalystes ont interrogé les pratiques des enseignants, bien entendu sans leur fournir de nouveaux modèles pédagogiques. La centration sur le sens du message, au détriment de sa forme et de l'acte qui le réalise, s'est répandue du fait de certains écrits (Ferreiro, Vigotsky, Charmeux...).

Tout cela a contribué à éliminer les modèles existants de pédagogie de l'écriture centrée sur les acquisitions graphomotrices. Les enseignants s'en trouvent donc désemparés. Pourtant, la maîtrise de l'acte graphique n'est pas un but en soi : non seulement elle ne s'oppose pas à la production de sens, mais elle est à son service.

Nous retiendrons aussi, pour notre part, que les textes officiels ont, entre 1970 et 1980, affirmé que 'le progrès de l'écriture dépend des possibilités psychomotrices de l'enfant'<sup>66</sup>. Il fallait donc, selon le législateur, développer ces possibilités : habileté motrice, conscience posturale. L'école maternelle permet déjà des acquisitions sur ce plan, et l'école élémentaire doit poursuivre le travail entrepris. Le souci de prise en compte de la globalité de l'être humain est affiché, mais les fonctions psychomotrices qui sont nécessaires à l'apprentissage de l'écriture ne sont pas suffisamment précisées.

Les programmes et compétences de 1995 ne mentionnent plus du tout la psychomotricité. Nous le déplorons, mais cela peut se comprendre par le fait qu'il ne suffit pas que les textes officiels affirment la nécessité de prendre en compte la globalité de la personne pour que cela puisse se faire. Il est indispensable que les enseignants comprennent cette globalité pour qu'ils puissent intégrer cette conception de l'être humain dans leur pratique pédagogique. Or, même les textes officiels restent imprécis en ce qui concerne les fonctions psychomotrices qui permettent l'apprentissage de l'écriture.

Nous comprendrons mieux, lorsque nous aborderons l'aspect historique de la psychomotricité à l'école, pourquoi celle-ci a été abandonnée dans les années 1980.

## CHAPITRE 2 UNE MANIFESTATION DE LA CRISE : LES INCOHERENCES DES MANUELS DE PÉDAGOGIE DE L'ÉCRITURE

La crise de la pédagogie de l'écriture a contribué à la parution de plusieurs de ces ouvrages qui se veulent directement utilisables par les enseignants dans leur pratique pédagogique. Il fallait bien tenter de résoudre la crise ; mais il n'est pas évident que le résultat soit à la hauteur des ambitions. En effet, on y trouve des contradictions entre eux et parfois à l'intérieur d'un même livre. L'examen de ces ouvrages<sup>67</sup> présente pour nous un intérêt, au-delà du fait qu'ils affirment l'existence de la crise : d'une part, ils nous indiquent les éléments que l'on cherche aujourd'hui à prendre en compte pour l'apprentissage de l'écriture ; d'autre part, leurs interrogations, leurs incohérences et leurs contradictions nourrissent notre questionnement.

<sup>66</sup> LETERRIER, L. : 1973, *op. cit.* p.105.

<sup>67</sup> Nous n'avons pas cherché à être exhaustif en ce qui concerne les manuels que nous avons examinés, même pour la période récente à laquelle nous avons choisi délibérément de nous limiter, à savoir le dernier quart du XX<sup>e</sup> siècle. La diversité des éditeurs et le fait d'avoir choisi les ouvrages parmi les plus connus nous permet d'avoir un échantillon représentatif des manuels dont disposent les enseignants.

Tous les auteurs consultés, qu'ils soient enseignants, conseillers pédagogiques, rééducateur en psychomotricité ou inspecteurs départementaux de l'Education Nationale (ce sont les quatre catégories parmi ceux qui indiquent leur profession), affirment la nécessité d'un apprentissage de l'écriture dans sa double perspective d'apprentissage de la rédaction et d'apprentissage de la graphie. Selon eux, ce deuxième aspect a été trop négligé ces dernières années et il est indispensable d'y revenir. Ils confirment donc ce que nous avons nous-même perçu, à savoir la moindre attention portée à l'apprentissage de l'acte graphique de la part des enseignants.

Mais souhaiter aider les enfants à mener à bien cet apprentissage de l'acte graphique ne suffit pas pour que le problème soit résolu. Les questions sont nombreuses et touchent autant la conception même de l'écriture et de son apprentissage scolaire que les aspects concrets de celui-ci.

## 1. Quand commencer l'apprentissage de l'écriture ?

---

Il est difficile de savoir si le moment est venu pour l'enfant d'entreprendre cet apprentissage qui, comme le souligne Berthet, nécessite une certaine maturité intellectuelle, affective. C'est pourquoi elle affirme que 'la notion de trajectoire avec la contrainte qu'elle comporte ne peut être introduite qu'en Grande Section'<sup>68</sup>. C'est aussi pourquoi elle réserve l'apprentissage de l'écriture proprement dit au Cours Préparatoire. Elle est là en accord avec Casteilla<sup>69</sup> ainsi qu'avec Valot qui pense qu'il est risqué de faire écrire les enfants trop tôt et que 'la première précaution consiste à ne pas faire écrire prématurément les enfants dans les classes enfantines ou maternelles'<sup>70</sup> ; il affirme que l'apprentissage de l'écriture ne doit pas commencer avant le Cours Préparatoire, même pour des enfants de cinq ans maintenus en Grande Section maternelle. Il demande que l'on ne fasse pas de graphisme en lien avec la langue écrite avant l'école élémentaire.

Selon Calmy<sup>71</sup>, c'est un âge mental de cinq ans qui est nécessaire pour apprendre à écrire. Et c'est le test *maison*, élaboré par Simon, qui permet de déceler *l'âge de l'écriture*. Il faut le faire passer de mois en mois dans les Moyennes et les Grandes Sections de maternelle afin de ne pas laisser passer la *période sensible*. Selon les résultats au test, soit l'enfant fera des exercices quotidiens d'écriture, soit il en fera une ou deux fois par semaine, soit il fera des exercices graphiques quotidiens et quelques exercices d'écriture de semaine en semaine. L'apprentissage ne doit être ni trop précoce ni trop tardif. Même si elle reconnaît un risque de précocité, Calmy suggère de faire écrire des noms et des déterminants, des verbes et des sujets, dès la Moyenne Section.

Hebting, prenant en compte les résultats des travaux de Lurçat, affirme qu'entre 4 et

---

<sup>68</sup> BERTHET, D. : *Manuel d'apprentissage de l'écriture*, Retz, Paris 1996, p.89.

<sup>69</sup> CASTEILLA, A. : *L'écriture pour tous, Apprentissage et rééducation de l'écriture*, André Casteilla, Paris 1982.

<sup>70</sup> VALOT, C. : *Pédagogie de l'écriture*. L'école, Paris 1986, p.9.

<sup>71</sup> CALMY, G. : *L'apprentissage de l'écriture*. Retz, Paris 1980.

5 ans 'se pose sans doute déjà le problème de la motivation de l'écriture<sup>72</sup>, mais l'apprentissage de l'écriture se fait au Cours Préparatoire. Octor et Kaczmarek citent les instructions officielles de 1977 et préconisent ainsi l'apprentissage du tracé de graphismes signifiants dans le but de correspondre avec des personnes absentes. Pourtant, après avoir fait écrire son prénom par l'enfant de Moyenne Section, ils font écrire lettres et chiffres en Grande Section où l'enfant apprend aussi à 'copier des mots du vocabulaire affectif [et] copier un texte court en relation avec les activités de la classe'<sup>73</sup>.

Pour Chaumin et Lassalas, c'est au début de la Grande Section de maternelle que se pose la question de l'apprentissage de l'écriture. Elles préconisent d'observer les enfants pour leur proposer ce qui leur est adapté : l'institutrice 'attend les émergences, provoque ensuite ce qui permettra l'exercice de fonctions qui se cherchent et se construisent progressivement'<sup>74</sup>.

### Que retenir de ces préconisations ?

A quel âge faut-il commencer l'apprentissage de l'écriture ? Voilà une première question à laquelle il n'est apparemment pas simple de répondre, puisque nous nous trouvons, avec les sept ouvrages cités, dans trois orientations différentes. Pour Chaumin et Lassalas, c'est l'observation, à partir du début de la Grande Section maternelle, qui doit permettre d'adapter les propositions de l'enseignant aux capacités des élèves. Pour Calmy, le test *maison* constitue l'outil de détermination de la période sensible de l'apprentissage de l'écriture, période qui se situerait de la Moyenne Section à la Grande Section de l'école maternelle, alors que, pour Casteilla, Valot et Hebting, il faut attendre le Cours Préparatoire pour envisager cet apprentissage.

Seul Hebting se réfère aux travaux de Lurçat pour étayer son point de vue. Calmy, bien qu'elle connaisse aussi ces travaux, n'y fait pas référence pour choisir l'âge d'apprentissage de l'écriture. Elle préfère avoir recours au test *maison*, élaboré par Théodule Simon, et qui est censé déterminer un âge mental. On constate que les résultats à ce test n'entraînent qu'une modification de fréquence des exercices d'écriture auxquels sont ajoutés, si les résultats sont faibles, des exercices graphiques. Il paraît peu cohérent de ne faire varier que cela si le test détermine la capacité à entrer dans l'apprentissage de l'écriture. On pourrait en effet penser que les exercices d'écriture ne devraient intervenir que lorsque l'âge mental de cinq ans, affirmé par la réussite au test *maison*, serait atteint. Une autre contradiction apparaît chez Calmy : alors qu'elle souligne le risque de précocité d'apprentissage de l'écriture, elle fait écrire des noms et des déterminants, des verbes et des sujets, dès la Moyenne Section de l'école maternelle. On retrouve, à un moindre degré, cette contradiction chez Octor et Kaczmarek puisqu'ils font copier, dès la Grande Section, des mots et des phrases qui ne semblent pas destinés à la correspondance avec une personne absente alors qu'ils s'appuient sur les instructions officielles pour lesquelles c'est la condition d'apprentissage de signes arbitraires. Quant à

---

<sup>72</sup> HEBTING, C. : *De la calligraphie à l'écriture*, Magnard 1993, p.17.

<sup>73</sup> OCTOR, R. et KACZMAREK, J. : *Pour un apprentissage structuré de l'écriture*, Armand Colin, Paris 1989, p.133.

<sup>74</sup> CHAUMIN, R. et LASSALAS, P. : *Ecrire, le geste et le sens*. Nathan, Paris 1981.

Hebting, il n'explique pas le décalage d'âge entre la motivation pour l'écriture et son apprentissage. Enfin, Chaumin et Lassalas, qui préconisent d'observer l'enfant, n'outillent pas les enseignants pour cela. Car attendre les émergences peut être tout à fait pertinent si l'on sait les repérer. Les enseignants ont donc besoin de savoir quoi observer.

Nous ne pouvons nous contenter d'une approche psychométrique comme Calmy. Ne prendre en compte que la notion d'âge mental pour déterminer la capacité à entrer dans l'écriture nous paraît discutable. Une approche plus globale, prenant en compte les différentes composantes du développement, nous semble indispensable. Car l'apprentissage de l'écriture demande, certes, une certaine maturité intellectuelle et affective, mais aussi une maturité motrice. Si les travaux de Lurçat sont particulièrement importants pour situer l'enfant dans son évolution graphique, ceux de Perron et Coumes<sup>75</sup> et ceux de Ajuriaguerra et Auzias<sup>76</sup> le sont tout autant. La psychomotricité peut les compléter et fournir avec eux aux enseignants d'autres repères d'observation, complémentaires de ceux qu'apportent les écrits de Lurçat.

## 2. Préparation à l'apprentissage de l'écriture

---

Quel que soit l'âge idéal pour commencer l'apprentissage systématique de l'écriture, n'y a-t-il pas nécessité de développer certaines fonctions auparavant afin qu'il puisse se faire sans difficulté ? Bien qu'avec des termes différents, presque tous les auteurs consultés l'affirment. Seul Casteilla se centre exclusivement sur l'apprentissage de l'écriture proprement dit.

### 2.1 Des pré-requis ?

A l'exception, donc, de Casteilla, les auteurs consultés préconisent une 'préparation' à l'écriture, la mise en place de 'pré-requis', le développement de 'préalables indispensables' et la réalisation de 'pré-apprentissages spécifiques'. Cette diversité de mots ou d'expressions recouvre une diversité de conceptions. Parle-t-on de savoirs ou de capacités indispensables pour commencer l'apprentissage de l'écriture, c'est-à-dire de ce qui a été nommé *pré-requis*, ou des moyens de les acquérir ? Il est clair qu'il existe là une confusion chez plusieurs auteurs.

Ainsi, le titre même du chapitre 'Préalables indispensables à l'écriture. Préparation du corps, de l'équipement grapho-moteur'<sup>77</sup> montre que les deux registres sont confondus par Berthet. Le contenu de ce chapitre le confirme : ainsi, après avoir indiqué qu'il est nécessaire de travailler sur le schéma corporel, l'organisation dans l'espace, les rythmes, la dominance latérale et la représentation mentale, Berthet indique les 'conditions

<sup>75</sup> PERRON, R. et COUMES, F. : Etude génétique des traces graphiques, in AJURIAGUERRA, J. (de) et al. : *L'écriture de l'enfant, Tome I- L'évolution de l'écriture et ses difficultés*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1964, pp. 9-116.

<sup>76</sup> AJURIAGUERRA, J. (de) et AUZIAS, M. : L'évolution de la motricité graphique, in AJURIAGUERRA, J. (de) et al., *op. cit.* pp.117-222.

<sup>77</sup> BERTHET, D. : *op. cit.* p.21.

nécessaires pour la mise en place de l'écriture<sup>78</sup>, conditions qui se limitent à la coordination oculo-manuelle et une bonne régulation tonique. Que conclure ? Qu'il est nécessaire de travailler l'organisation du schéma corporel, l'organisation dans l'espace, les rythmes, la dominance latérale et la représentation mentale, mais que ces éléments ne sont pas indispensables, ce qui est en contradiction avec le titre même du chapitre ? Suit un second chapitre de 'pré-apprentissages spécifiques' qui traite de la motricité fine manuelle, de la trace graphique et de la 'nécessité d'une maturité intellectuelle et affective'. Les trois éléments sont mis sur le même plan ; or, si l'on peut considérer la motricité fine et la trace graphique comme objets d'apprentissage, encore que, de toute évidence, ils ne sont pas du même ordre, la maturité intellectuelle et affective ne peut en aucun cas en être un.

Un autre exemple de cette confusion nous est donné par Hebting. Ainsi, il parle de 'pré-requis souhaitables'<sup>79</sup>, expression qui est ambiguë puisqu'un pré-requis est, par définition, indispensable et pas seulement souhaitable. Il inclut à ces pré-requis l'éducation du membre supérieur dans le schéma corporel, avec mobilisation de l'épaule, du bras, de la main par reproduction de mouvements, avec verbalisation d'actions, symbolisation par schéma ou dessin. Le pré-requis n'est donc pas ici une capacité, mais une éducation qui se fait par des actions, une verbalisation et une représentation symbolique de ces actions. Les autres pré-requis indiqués consistent bien en des savoirs et savoir-faire : structuration de l'espace, structuration du temps.

### Commentaires

Il est donc bien difficile de connaître les capacités indispensables à l'enfant pour qu'il puisse apprendre à écrire. La notion de pré-requis, qui tend à disparaître aujourd'hui de l'école, paraît bien mal définie, en tout cas en ce qui concerne l'apprentissage de l'écriture. Mais la notion de pré-acquis, qui lui a succédé dans le langage d'enseignants et de conseillers pédagogiques, n'est pas d'une fonctionnalité plus grande ! La complexité des capacités que l'on cherche à développer chez l'enfant pour le préparer à cet apprentissage y est certainement pour quelque chose. Qu'il s'agisse du schéma corporel ou de l'organisation spatio-temporelle, on ne se situe pas, en milieu scolaire, sur le plan de la mesure. Il est bien difficile de savoir quel est le degré d'acquisition de ces éléments par l'enfant.

La complexité de l'acte d'écrire lui-même rend aussi bien difficile l'identification de pré-requis. Par contre, il est évident qu'il met en jeu bien des capacités que l'on peut chercher à développer pour elles-mêmes, avant même le début de l'apprentissage de l'écriture, mais aussi au cours de celui-ci.

## **2.2 Contenus de la préparation à l'apprentissage de l'écriture**

Nous venons d'évoquer, au paragraphe précédent, quelques éléments de la préparation à l'apprentissage de l'écriture. On peut reconnaître un certain accord entre les auteurs pour

---

<sup>78</sup> *id.* p.52.

<sup>79</sup> HEBTING, C. : *op. cit.* p.18.

affirmer que cet apprentissage comporte une préparation motrice et une préparation sensorielle. Le travail de la motricité digitale est cité par tous, comportant pour la plupart des exercices graphiques. La motricité plus large, mettant en oeuvre les bras ou le corps dans son ensemble, est mentionnée par quelques auteurs seulement. Calmy seule situe le travail moteur selon une progression qui respecte les lois céphalo-caudale et proximo-distale, visant par conséquent une progressive indépendance segmentaire et, s'agissant du geste graphique, une réduction progressive du tracé. Quant aux aspects sensoriels, ils ne sont cités que par Octor et Kaczmarek, et par Calmy. Ils consistent en des exercices de discrimination visuelle pour Octor et Kaczmarek, en une éducation sensorielle avec verbalisation pour Calmy qui y fait intégrer tout un vocabulaire d'orientation spatiale et y fait effectuer la schématisation d'un parcours. D'autres auteurs visent aussi le développement de l'organisation spatio-temporelle, sans utiliser la dénomination de préparation sensorielle, sans doute du fait que le travail réalisé à cet effet met en jeu les fonctions motrices autant que les fonctions perceptives.

Selon plusieurs auteurs, la préparation à l'écriture concerne le schéma corporel, mais de façons diverses. Ainsi, lorsque Hebting parle de l'éducation du membre supérieur dans le schéma corporel, il indique la mobilisation de l'épaule, du bras, de la main avec reproduction de mouvements, verbalisation d'actions, symbolisation par schéma ou dessin, mais aussi dissociation coude et corps, main et avant-bras, éducation de la main, relaxation, immobilisation volontaire d'un segment et tenue de l'outil scripteur. Il inclut la latéralité dans l'organisation du schéma corporel. Pour Calmy, la fermeture des yeux lors d'exercices aide l'enfant à intégrer son schéma corporel. Quant à Berthet, la préparation du corps en ce qui concerne le schéma corporel consiste en l'exercice des fonctions motrices, en la conscience du corps en mouvement, enfin en l'intériorisation, la représentation mentale, la mémorisation. Ces trois auteurs parlent-ils de la même chose ? Seule Berthet indique la définition du schéma corporel que donne le Docteur Le Boulch, à savoir 'l'intuition d'ensemble ou la connaissance immédiate que nous avons de notre corps à l'état statique ou en mouvement dans le rapport de ses différentes parties entre elles et surtout dans ses rapports avec l'espace et les objets qui nous environnent'<sup>80</sup>.

La question de la latéralité n'est également abordée que par quelques auteurs. Ils sont tous d'accord pour affirmer que la latéralité concerne une dominance fonctionnelle d'un côté sur l'autre, ou une asymétrie fonctionnelle, encore qu'on pourrait discuter de l'équivalence de ces expressions. Ils sont aussi d'accord sur le fait que la latéralité se met en place pendant les premières années de la vie et est généralement établie vers six ans.

Par contre, il est bien d'autres aspects de la latéralité sur lesquels leurs propos divergent. Rieu et Frey-Kerouedan, préconisent d'aider l'enfant à acquérir une latéralité homogène, c'est-à-dire une même prévalence pour l'oeil, la main et le pied. Octor et Kaczmarek pensent qu'une latéralité hétérogène, qu'ils nomment 'dysharmonique', peut être source de difficultés. Hebting et Berthet se contentent l'un et l'autre de constater que tout le monde n'a pas une latéralité homogène. Pour eux, une prévalence latérale doit s'établir au niveau manuel. Mais, alors que Hebting affirme que les ambidextres peuvent être ou non latéralisés, Berthet considère l'ambidextrie comme une mauvaise

<sup>80</sup> LE BOULCH, J. : *L'éducation par le mouvement*, E.S.F. Paris 1971, cité par BERTHET, D., *op. cit.* p.21.

latéralisation.

Rieu et Frey-Kerouedan, Octor et Kaczmarek préconisent de déterminer la dominance latérale de l'enfant. Pour ce faire, ils n'utilisent pas les mêmes tests ; Octor et Kaczmarek en mentionnent beaucoup plus. Pour Rieu et Frey-Kerouedan, on devra renforcer la dominance latérale ainsi déterminée par 'des situations pédagogiques particulières [dans lesquelles] l'enfant pourra « entraîner » son côté privilégié, sans que lui soit imposée d'emblée une dominance latérale arbitrairement dictée par la pression sociale<sup>81</sup> ; mais ils ne disent pas ce que sont ces situations pédagogiques ! Chez Octor et Kaczmarek, la finalité de l'examen de la latéralité n'est pas évidente : ils indiquent seulement qu'il faut le réaliser lorsque l'enfant a des difficultés graphiques ou pour 'éviter de baptiser « gaucher » un enfant non ou mal latéralisé<sup>82</sup>. Ils jugent important de proposer aux jeunes enfants de multiples occasions 'd'exercer leur habileté manuelle, et surtout en les laissant librement utiliser les deux mains<sup>83</sup> et d'apporter une aide particulière à l'enfant gaucher dans l'écriture. On ne sait donc pas pourquoi l'examen de la latéralité doit être effectué lorsque l'enfant a des difficultés graphiques. Par contre, si l'enfant est gaucher, le fait d'en avoir la certitude permet de lui apporter l'aide dont il a besoin pour apprendre à écrire. Berthet considère qu'il est nécessaire de déterminer le côté prévalent en cas de question sur le choix de la main pour écrire. Elle propose des 'exercices de latéralisation<sup>84</sup>, mais ceux-ci concernent l'orientation dans l'espace corporel et extra-corporel et non la latéralité. Berthet justifie son choix en affirmant que, 'si l'enfant connaît bien son corps au niveau du vécu et du senti, et pas simplement intellectuellement, s'il a de bons repères spatiaux, la latéralisation ne pose en général aucun problème<sup>85</sup>. Pour les enfants qui ont davantage de difficultés, les exercices qu'elle propose visent à développer 'une prise de conscience susceptible de renforcer la tonicité et la connaissance du côté dominant<sup>86</sup>. Il serait nécessaire de montrer comment la prise de conscience peut renforcer la tonicité, car cela est loin d'être évident.

Cette préparation à l'apprentissage de l'écriture en est, selon les auteurs, plus ou moins éloignée sur le plan temporel. En effet, elle peut commencer très tôt en maternelle, mais aussi continuer à se faire alors même que l'enfant a déjà commencé à apprendre à écrire.

La plupart des auteurs semblent d'accord pour affirmer que l'écriture met en jeu des capacités motrices et sensorielles qui doivent donc être développées pour que l'enfant puisse apprendre à écrire. Mais seule Berthet utilise des exercices qui sont issus de la

---

<sup>81</sup> RIEU, C. et FREY-KEROUEDAN, M. : *De la motricité à l'écriture*, Armand Colin, 1979, p.25.

<sup>82</sup> OCTOR, R. et KACZMAREK, J. : *op. cit.* p.32.

<sup>83</sup> *ibid.*

<sup>84</sup> BERTHET, D. : *op. cit.* p.46.

<sup>85</sup> *ibid.*

<sup>86</sup> *ibid.*

rééducation psychomotrice de l'écriture telle qu'elle a été élaborée par Auzias et Denner. Seule Calmy se réfère aussi à la méthode du *Bon Départ*, qui est elle-même également une méthode de rééducation psychomotrice. Deux questions se trouvent ainsi posées : celle du passage du champ rééducatif au champ pédagogique et celle des relations entre la psychomotricité et la pédagogie de l'écriture. Cette dernière est aussi posée par la préparation à l'écriture qui se fait, pour certains auteurs, par des *exercices psycho-moteurs*. Calmy va encore plus loin en préconisant une éducation psycho-motrice du geste graphique dont le principe essentiel est : 'vivre les mouvements dans l'espace avant de vivre des trajectoires sur le papier'<sup>87</sup>. Sans qu'ils qualifient leur pédagogie de psychomotrice, Rieu et Frey-Kerouedan<sup>88</sup> font aussi expérimenter les formes et trajectoires des lettres de l'alphabet avant de les faire tracer sur le papier. Mais Calmy fait, en outre, représenter des trajectoires réalisées par d'autres enfants. Le passage du mouvement au graphisme est donc réalisé de deux façons différentes : l'enseignant fait représenter par des enfants, soit les parcours ou mouvements réalisés par d'autres élèves, soit ceux qu'ils viennent eux-mêmes d'effectuer.

#### Commentaires

L'apprentissage de l'écriture se prépare sur le plan moteur et sur le plan perceptif. L'enfant ne peut pas apprendre à écrire si sa motricité et son organisation perceptive ne sont pas suffisamment développées. L'école maternelle cherche à favoriser ce développement. Mais, nous l'avons vu, il existe des différences en ce qui concerne ce que les auteurs étudiés préconisent pour cela. Si tous se préoccupent du développement de la motricité fine, certains seulement prennent en compte la motricité large et seule Calmy s'appuie sur les lois du développement psychomoteur pour rechercher l'indépendance segmentaire. Quant à l'éducation sensorielle, nous avons vu également qu'elle différerait d'un auteur à l'autre.

Nous avons constaté aussi que des éléments psychomoteurs sont pris en compte par plusieurs auteurs : le schéma corporel, qui a constitué le concept central de la psychomotricité pendant toute une période, et la latéralité dont les troubles sont traités par les psychomotriciens. Nous avons pu mettre en évidence les divergences entre ces auteurs, posant la question de la définition même des concepts concernés. Celle du schéma corporel n'a d'ailleurs été donnée que par un seul auteur, Calmy. En ce qui concerne la latéralité, les divergences portent sur les moyens de l'évaluer et sur la finalité de cette évaluation, ainsi que sur les moyens d'action sur la latéralité. Si Rieu et Frey-Kerouedan préconisent d'aider l'enfant à acquérir une latéralité homogène, on ne voit pas comment ce résultat va être obtenu simplement en le laissant utiliser librement sa motricité. La même contradiction apparaît chez Octor et Kaczmarek.

De toute évidence il existe des divergences entre les auteurs et des contradictions à l'intérieur d'un même ouvrage. Il paraît donc nécessaire de définir les concepts utilisés ici et d'étudier précisément leurs implications. Il est certain qu'ils ont leur importance dans le cadre de la préparation à l'écriture qui est une activité psychomotrice complexe imposant

---

<sup>87</sup> CALMY, G. : *L'éducation du geste graphique*. Nathan, Paris 1976, p.10.

<sup>88</sup> Frey-Kerouedan est rééducateur en psychomotricité (R.P.M. de l'Education Nationale, diplôme qui n'est plus passé aujourd'hui).

le choix d'une main.

La question de l'utilisation de techniques de rééducation psychomotrice dans le cadre de la préparation à l'écriture à l'école doit également être examinée. On peut penser que c'est la psychomotricité, même si elle n'a pas été seule en cela, qui a conduit à faire exécuter des trajectoires par le mouvement global avant de les reproduire sur le papier. La pertinence de cette démarche doit aussi être interrogée, d'autant plus que l'on a pu voir qu'elle se met en pratique de différentes façons.

### 3. L'observation de l'enfant

---

L'apprentissage à proprement parler de l'écriture varie considérablement d'un auteur à l'autre. Calmy affirme, comme Chaumin et Lassalas, l'importance de l'observation et précise que 'ce serait une erreur grave que de ne pas observer soigneusement, non seulement le graphisme enfantin, mais surtout **l'enfant en train d'écrire**<sup>89</sup>. L'attention sera ainsi portée sur la posture et les attitudes de l'enfant, sur la liberté de mouvement du poignet et sur la tenue de l'instrument. Mais il est bien difficile de savoir ce que Calmy fait de cette observation de l'enfant qui écrit. En effet, elle affirme qu'il faut faire confiance à l'enfant : 's'il a envie d'écrire, s'il garde le goût d'écrire, il finira par écrire bien'<sup>90</sup>. Elle craint pourtant qu'on lui fasse une trop grande confiance, d'où la nécessité de l'observation pour éviter qu'il ne prenne de mauvaises habitudes. Mais, comme il est très difficile d'observer individuellement les enfants d'un groupe, 'le seul remède est de procéder parallèlement (et non pas à la place) aux copies globales à des **exercices analytiques perceptivo-moteurs**<sup>91</sup>. L'enseignante passera derrière chaque enfant lors de l'écriture dirigée d'une lettre et fera refaire en cas de besoin. Si Casteilla pense aussi qu'il 'faut contrôler la manière d'écrire du jeune enfant et rectifier cette manière chaque fois que nécessaire'<sup>92</sup>, il ne parle que du mouvement de progression qui doit se faire par rotation autour du coude. Valot, quant à lui, se réfère aux propos de M. Auzias relatifs à l'évolution de la posture et des mouvements d'inscription. Si Octor et Kaczmarek se prononcent en faveur d'une observation de l'exécution du tracé, c'est dans une perspective d'évaluation des acquis et en vue d'une remédiation ; mais ils n'indiquent que partiellement ce qu'il s'agit d'observer. Hebting utilise aussi l'observation de l'enfant 'afin de s'assurer que des habitudes correctes s'installent'<sup>93</sup>. Quant à Rieu et Frey-Kerouedan, ils se limitent à la latéralité.

Quelques auteurs sont donc favorables à l'observation de l'enfant en train d'écrire ;

<sup>89</sup> CALMY, G. : 1980, *op. cit.* p.29.

<sup>90</sup> *ibid.*

<sup>91</sup> *id.* p.31.

<sup>92</sup> CASTEILLA, A. : *op. cit.* p.80.

<sup>93</sup> HEBTING, C. : *op. cit.* p.35.

mais les éléments à observer diffèrent d'un auteur à l'autre et restent très généraux : posture, tenue du crayon, mouvements de progression et d'inscription, latéralité. Les enseignants ont certainement besoin de davantage de précisions pour effectuer une observation de l'enfant engagé dans l'acte d'écriture. Il est bien évident que se limiter à l'observation de la latéralité est très insuffisant. Mais affirmer qu'il faut se préoccuper de la posture, de la tenue de l'instrument et des mouvements de progression et d'inscription, ne suffit pas. Il faut savoir quoi observer pour chacun de ces éléments.

Observer chaque enfant d'un groupe n'est certes pas évident. En cela, nous sommes tout à fait d'accord avec Calmy. Mais les contradictions à propos de l'observation de l'enfant en train d'écrire sont particulièrement fortes chez cet auteur. En effet, elle préconise la confiance à l'enfant qui finira par bien écrire à la seule condition qu'il conserve le goût d'écrire tout en soulignant qu'on ne peut lui faire une confiance absolue car on ne peut le laisser prendre de mauvaises habitudes ! De plus, on ne voit pas à quoi sert l'observation si le seul remède consiste à faire pour toute la classe des 'exercices analytiques perceptivo-moteurs'. Il est vrai que Calmy indique la nécessité pour l'enseignant de passer derrière chaque élève lors de l'écriture d'une lettre. Mais est-ce plus facile d'observer l'enfant dans un groupe lors des exercices dirigés que lors de la copie globale ? Nous ne le pensons pas. Car il ne s'agit pas d'observer la trace laissée mais l'acte graphomoteur.

Si cette observation est nécessaire, nous pensons qu'il faudrait aussi que l'enseignant sache observer l'enfant bien au-delà de l'acte graphique pour mieux comprendre ses difficultés éventuelles d'écriture et y proposer des remédiations pertinentes. Car des manques, des troubles, concernant des fonctions psychomotrices peuvent retentir sur les capacités d'apprentissage de l'écriture. C'est une observation psychomotrice complète qui est indispensable pour mieux appréhender les difficultés graphiques que rencontre un enfant. Nous reviendrons sur ce point.

L'observation ne peut être une finalité ; elle n'est qu'un outil, qu'un moyen. Elle doit donc déboucher sur une action. Pourtant, il est bien difficile de comprendre comment les prescriptions pratiques de la plupart des auteurs consultés s'appuient sur l'observation de l'enfant.

#### 4. Quel type d'écriture apprendre ?

---

Les propositions faites aux enseignants varient considérablement d'un auteur à l'autre. Il en est ainsi en ce qui concerne le choix du type d'écriture à enseigner aux enfants. Alessandrini déplore 'l'inconséquence d'un laisser-aller aboutissant à l'inadéquation des outils scripteurs actuels avec un apprentissage d'ailleurs réduit à sa plus simple expression'<sup>94</sup>. Pour lui, l'origine du problème de la pédagogie de l'écriture ne fait aucun doute : 'Il est patent que la situation bascule avec l'avènement du stylo à bille [...] Personne ne prit la peine de proposer un modèle d'écriture actualisé prenant en compte ses limites et ses possibilités'<sup>95</sup>. D'où sa proposition d'un modèle d'écriture qui se veut adapté au stylo à bille. On retrouve ce souci d'uniformisation en ce qui concerne les

<sup>94</sup> ALLESSANDRINI, J. : *ABC de la lettre*. Retz, Paris 1987, p.95.

majuscules cursives chez Octor et Kaczmarek : en effet, ils déplorent les diverses écritures des Q, T et Z. Valot préconise l'apprentissage des majuscules typographiques parce que les autres sont trop compliquées.

Les autres auteurs ne remettent pas en cause le modèle d'écriture actuel mais se préoccupent de son apprentissage par les enfants, chacun à sa façon. L'apprentissage de l'écriture script est délaissé par la plupart des auteurs ; seule Calmy le suggère, mais en fin d'apprentissage de l'écriture cursive et parce qu'elle peut être utilisée à des fins décoratives, notamment pour les titres.

Dans les modèles précis des lettres cursives, on trouve aussi des désaccords entre les auteurs. Ainsi, par exemple, les petites boucles du o, du r, du z, du b, du v et du w, sont préconisées par certains auteurs comme Octor et Kaczmarek, Rieu et Kerouedan, ainsi que Hebting, alors qu'elles sont considérées comme surcharges inutiles par Calmy ou Berthet. Il existe aussi un désaccord entre les mêmes auteurs pour le trait d'attaque des lettres que l'on trouve pourtant pour le t, et seulement pour le t, chez Berthet. Celle-ci met en évidence le risque de déformation du e si on utilise le trait d'attaque. Calmy souligne que 'c'est le trait final d'une lettre qui constitue le trait d'attaque de la lettre suivante'<sup>96</sup> et que 'la liaison varie selon les lettres juxtaposées dans le mot'<sup>97</sup>.

### Commentaires

L'intention d'Allessandrini est certes louable : trouver un modèle d'écriture adapté à ce nouvel outil qu'est le stylo à bille. Mais il faudrait d'abord montrer que le modèle précédent n'est pas adapté à cet outil, ce qui est loin d'être évident. Il semble bien, en effet, que l'on puisse réaliser avec un stylo bille toutes les lettres telles qu'on les réalisait avec la plume. Certes, on ne retrouvera pas, la plupart du temps, les célèbres pleins et déliés, mais cela n'affecte nullement la lisibilité du texte. Allessandrini ne montre pas davantage en quoi le modèle qu'il propose convient particulièrement au stylo à bille. Enfin, on voit mal comment l'usage de son modèle pourrait être généralisé, d'autant plus que sa pertinence n'est pas démontrée. Le même problème se retrouve dans le souhait exprimé par Octor et Kaczmarek d'uniformisation des lettres majuscules cursives aux formes diverses, à un degré moindre cependant. En effet, une équipe d'école peut décider de l'apprentissage d'une forme pour chacune de ces lettres qui sont, de plus, peu nombreuses. Sans doute faut-il qu'elles présentent tout de même les autres formes afin que les enfants puissent les lire s'ils les rencontrent. On peut cependant penser que, si la lecture est bien acquise, ils les déduiront du contexte, c'est-à-dire du mot dans lequel elles se trouvent.

Les enseignants doivent choisir de faire apprendre les lettres avec ou sans leur petit trait d'attaque et leurs éventuelles petites boucles. On peut constater que les deux auteurs qui les rejettent sont les seules qui argumentent leur choix.

<sup>95</sup> *ibid.*

<sup>96</sup> CALMY, G. : *op. cit.* p.37.

<sup>97</sup> *ibid.*

## 5. Les graphismes de base

Les graphismes de base de l'écriture sont loin d'être les mêmes pour tous. Pour Chaumin et Lassalas, les quatre mouvements fondamentaux sont les suivants :

Pour Casteilla, deux graphismes sont à la base de l'écriture : les boucles à l'endroit et les boucles à l'envers. Il est là en complet désaccord avec Valot pour qui, en ce qui concerne les éléments moteurs, 'les éléments de base, toujours les mêmes, sont réduits en nombre. Points, bâtonnets, lunes - auxquels s'ajoutent les boucles. Mais on ne répétera jamais assez que la boucle, qui jouit cependant d'une faveur usurpée, ne fait pas partie de la lettre proprement dite, du modèle à entrer en mémoire<sup>98</sup> ; il ne la rejette pourtant pas des graphismes à réaliser à cause de son 'importance dans le rythme du tracé et de la dynamique musculaire<sup>99</sup>. Quant aux éléments perceptifs de base, ils sont, pour lui, au nombre de deux : le bâtonnet et la demi-lune. Octor et Kaczmarek, quant à eux, pensent que les graphies de base sont les suivantes : cercle, verticale, horizontale, oblique, pont, pointes, crochet, vagues, boucle supérieure, boucle inférieure. Hebling cite le trait (vertical, oblique, horizontal, la coupe, l'arceau (coupe à concavité inférieure), le cercle, la boucle, l'escargot et achève sa liste par un 'etc.' qui laisse entendre qu'il en existe d'autres. L'exemple de l'escargot montre bien qu'une fois encore c'est la trace qui est prise en compte et non la trajectoire, dont il ne parle pas. Après avoir nommé les différents graphismes de base, il montre qu'en 'combinant les formes, les tailles, en les multipliant<sup>100</sup>, on obtient des graphismes plus complexes.

Berthet n'utilise pas le concept de graphisme de base. Elle met l'accent sur la trajectoire, sur l'acte graphique plus que sur la trace. Cela ne l'empêche pas de faire réaliser des formes que d'autres auteurs considèrent comme graphismes de base, mais c'est d'abord la maîtrise du geste qu'elle vise. Rien d'étonnant à cela puisqu'elle s'inspire des techniques pictographiques d'A. Denner et des techniques scripto-graphiques de M. Auzias, celles-ci ayant travaillé dans une optique psychomotrice au sein de l'équipe de J. de Ajuriaguerra.

### Commentaires

Nous constatons que *mouvements*, *graphismes*, *éléments moteurs*, *graphies*, semblent être considérés comme des termes équivalents par la plupart des auteurs. Or, il y a là des éléments qui relèvent de l'acte graphomoteur (mouvements, éléments moteurs), d'autres de la trace (graphismes, graphies), confondus dans les écrits consultés. Même chez Valot, qui s'attache à distinguer des éléments moteurs et des éléments perceptifs, on voit mal sur quoi se fonde cette distinction et ce qui lui permet d'inclure les formes graphiques dans l'une ou l'autre de ces deux catégories. Aucun des auteurs consultés ne démontre en quoi les graphismes qu'il présente sont des graphismes de base de l'écriture, ce qui semblerait d'autant plus indispensable qu'ils sont en désaccord entre eux sur ce point.

<sup>98</sup>

VALOT, C. : *op. cit.* p.15.

<sup>99</sup>

*ibid.*

<sup>100</sup>

HEBLING, C. : *op. cit.* p.24.

Le seul auteur qui ne parle pas des graphismes de base tout en faisant travailler le geste graphique en préparation à l'écriture est Denise Berthet. Elle reprend ou s'inspire des techniques pictographiques élaborées par A. Denner et des techniques scripto-graphiques élaborées par M. Auzias. L'attention se trouve donc centrée sur l'acte plus que sur la trace. Comme nous l'avons dit, Denner et Auzias ont fait partie de l'équipe de J. de Ajuriaguerra et se situent donc dans une optique psychomotrice. Mais leurs techniques pictographiques et scripto-graphiques n'étaient pas, à l'origine, destinées à la préparation des jeunes enfants à l'écriture. En effet, il s'agissait de rééducation pour des enfants qui présentaient des troubles graphomoteurs. Nous retrouvons ainsi une autre question, celle du passage du champ rééducatif au champ pédagogique. Est-il pertinent de reprendre des techniques destinées à la rééducation pour préparer les jeunes enfants à l'apprentissage de l'écriture ?

## 6. A propos de méthode

---

### 6.1 Le choix et la tenue de l'outil scripteur, le choix des supports

En ce qui concerne la tenue du crayon, Valot laisse le choix à l'enfant à condition que ce soit à une certaine distance de l'extrémité. Comme lui, Octor et Kaczmarek suggèrent de faire expérimenter de nombreux outils, en respectant 'une règle d'or : plus l'enfant est petit, plus le diamètre de l'outil doit être important'<sup>101</sup>. Mais, alors que Valot conseille de 'privilégier petit à petit [...] le crayon bille, bleu ou noir'<sup>102</sup>, ils préconisent d'aboutir à l'utilisation du stylo-plume, pour des raisons d'identification à l'adulte ! Ils en décrivent la tenue entre pouce et index avec le majeur en appui latéral, tenue à laquelle, selon eux, il est indispensable de veiller ; ils conseillent d'intervenir dès que des difficultés apparaissent sur ce plan. Si Berthet est également favorable à l'utilisation de cet outil, elle en décrit plus précisément la tenue : 'L'instrument se tient entre le pouce et l'index, le majeur servant de support, le bout de l'index à deux centimètres environ de la pointe de l'outil. Il faut veiller à ce qu'il ne soit pas trop serré, pour éviter des tensions, en vérifiant si le crayon peut glisser ou s'il est bloqué dans la main'<sup>103</sup>. Calmy suggère de commencer par l'usage de la craie, de poursuivre ensuite par le crayon noir assez gras et le stylo à bille de bonne qualité, ceci à l'école maternelle ; elle ne donne aucune indication à ce sujet en ce qui concerne l'école élémentaire. Elle insiste aussi sur le nécessaire contrôle de la tenue de l'outil scripteur, notamment sur le plan tonique.

Rieu et Frey-Kerouedan ne préconisent aucun outil en particulier, soulignant simplement que l'enfant aime en changer ; ils ne parlent pas de son mode de préhension. Hebbing, faisant référence à l'histoire, met en évidence que c'est d'abord le support qui détermine l'outil ; aujourd'hui, le papier permet l'utilisation d'outils divers qui 'sont à la

<sup>101</sup> OCTOR, R. et KACZMAREK, J. : *op. cit.* p.24.

<sup>102</sup> VALOT, C. : *op. cit.* p.14.

<sup>103</sup> BERTHET, D. : *op. cit.* p.101.

disposition de tout un chacun selon ses préférences. Ces outils ne demandent qu'à honorer l'écriture et, comme de tous temps, la main et l'esprit de celui qui les manie<sup>104</sup>. S'il laisse libre le choix de l'outil, ce n'est cependant que dans une certaine mesure car il se montre favorable à l'utilisation du stylo à bille à condition qu'il ne soit pas trop lourd, qu'il soit d'une grosseur adaptée à la motricité de l'enfant (plus gros en maternelle qu'en CP), que son extrémité soit effilée et que sa pointe soit assez fine. De plus, il doit être tenu correctement, soupagement et pas trop près de l'extrémité. Faut-il apprendre aux enfants à tenir leur crayon ou les laisser le prendre à leur façon ? Faut-il leur imposer l'outil scripteur ? Il n'est pas possible de répondre à ces questions sans se référer à des éléments théoriques.

En ce qui concerne les supports d'écriture, l'utilisation du plan vertical est préconisée par Valot et par Berthet qui cite aussi Calmy : 'Il faut de grands tableaux à hauteur de l'enfant, des 'murs à écrire' au-dedans et au-dehors pour que l'enfant puisse marcher en écrivant'<sup>105</sup>. Mais Calmy conseille ces outils verticaux pour l'apprentissage du geste graphique en maternelle, mais pas pour l'apprentissage des lettres et de leur liaison à l'école élémentaire. Hebting, qui suggère aussi de simuler la lettre dans l'air, utilise le tableau seulement pour les enfants qui ont des difficultés.

Sur plan horizontal, Valot suggère l'utilisation de plusieurs outils : ardoise, planchette, plaque de pâte à modeler... et, bien sûr, la feuille de papier. Si Hebting privilégie celle-ci, il fait aussi utiliser l'ardoise. Les autres auteurs se limitent à l'usage de la feuille de papier. Plusieurs auteurs recommandent le papier non ligné qui permet des tracés en grand format. Berthet va même jusqu'à l'usage de grandes feuilles de 40 x 50 cm ; dans ce cas, il ne s'agit plus seulement d'écrire des lettres mais de faire des exercices de grande progression, comme avec les 'murs à écrire' de Calmy en maternelle. La réduction progressive du tracé est admise par tous. La ligne est perçue par certains comme une contrainte qui introduit une difficulté supplémentaire pour le jeune scripteur et risque même de le bloquer. D'autres pensent qu'elle est une aide extérieure dont l'enfant n'a pas besoin, qui lui évite l'effort interne de recherche de l'horizontalité. Quelle que soit la conception de son rôle, il y a au moins accord sur le fait qu'il est préférable que le papier ligné ne soit proposé ou imposé à l'enfant que dans un second temps. Octor et Kaczmarek proposent le pli du papier comme transition entre papier vierge et papier ligné. La ligne de base, unique, sera employée avant de passer à deux lignes dont l'intervalle se réduira progressivement. La réglure Seyès sera la dernière étape de la miniaturisation de l'écriture.

C'est sans doute sur les supports utilisés que l'accord entre les auteurs est le plus important, même si l'argumentation diffère parfois, par exemple en ce qui concerne la ligne, comme contrainte supplémentaire ou aide inutile voire néfaste. La proposition de l'usage du pli, qui est faite dans un seul ouvrage, peut être interrogée car la difficulté d'écrire sur une feuille qui a été pliée paraît évidente.

<sup>104</sup> HEBTING, C. : *op. cit.* p.11.

<sup>105</sup> CALMY, G. : 1976, *op. cit.*

## 6.2 Les aspects posturaux

L'attitude de l'enfant scripteur retient l'attention de nombreux auteurs. Mais, chez Octor et Kaczmarek, nous trouvons une contradiction. Ils citent les instructions officielles de 1923, dont les préoccupations sont explicitement hygiéniques : **'Qu'il se tienne bien droit, devant son cahier, le torse vertical, les deux avant-bras également appuyés sur la table, les yeux à trente centimètres environ du papier'**<sup>106</sup>. **Quelques lignes plus loin, ils indiquent les facteurs posturaux rappelés par Lurçat, dont 'le point d'appui (sur l'avant-bras gauche pour le droitier, sur l'avant-bras droit pour le gaucher) qui libère le membre qui écrit du poids du corps'**<sup>107</sup>. Malgré cette dernière référence, leur préoccupation est plus normative que fonctionnelle ; ainsi, ils commentent une photographie d'enfant en train d'écrire en disant que la distance oeil-main n'est pas 'réglementaire'. Calmy précise que l'enfant doit être assis confortablement au

fond de son siège, que ses pieds doivent poser à plat sur le sol, que le buste, droit, est penché en avant à partir des hanches et sans s'appuyer sur la table. Pour Berthet, 'le buste peut être appuyé ou non à la table selon les possibilités de l'enfant'<sup>108</sup>. Elle semble en accord avec Calmy pour les autres éléments, mais elle les aborde différemment, mettant l'accent sur la conscience que l'enfant peut prendre de sa posture et de ses capacités motrices et sur le temps nécessaire à l'acquisition d'une posture fonctionnellement satisfaisante. Pour Hebting, 'une démonstration et un examen sans contrainte' peuvent être nécessaires 'au début de l'apprentissage. Par la suite, de petits rappels bienveillants seront bénéfiques'<sup>109</sup>. Il ne prend pas en compte la dimension temporelle de ces acquisitions posturales, puisqu'il suffit de montrer comment faire au début de l'apprentissage pour que l'enfant soit capable de reproduire la bonne posture. Quant à Rieu et Frey-Kerouedan, ils se contentent d'affirmer que 'l'enfant doit d'abord trouver son propre équilibre postural, et la façon la moins crispée de tenir son crayon'<sup>110</sup> ; il n'est donc pas question des moyens dont l'enseignant dispose pour l'aider dans cette acquisition.

## 6.3 L'apprentissage des lettres et de leur liaison

L'apprentissage systématique des lettres est préconisé par tous les auteurs consultés à l'exception de Calmy. Celle-ci s'oppose en effet à l'écriture de lignes de lettres parce que ce n'est pas suffisamment attractif pour l'enfant, parce que 'l'écriture doit rester un moyen d'expression et être le moins possible un exercice d'automatisme à un âge où il s'agit

---

<sup>106</sup> OCTOR, R. et KACZMAREK, J. : *op. cit.* p.102.

<sup>107</sup> *id.* p.103.

<sup>108</sup> BERTHET, D. : *op. cit.* p.104.

<sup>109</sup> HEBTING, C. : *op. cit.* p.41.

<sup>110</sup> Rieu, C. et Frey-Kerouedan, M. : *op. cit.* p.15.

surtout de séduire l'enfant aux techniques scolaires pour qu'il ne s'en lasse pas avant l'heure<sup>111</sup>. Elle préconise la copie globale libre au cours de laquelle il faut encourager l'enfant à écrire et **valoriser la plus petite réussite** dans le sens de la ressemblance au modèle, sans pénaliser celui qui écrit mal<sup>112</sup>. Elle se montre cependant favorable à des séances de copie lettre à lettre d'une phrase, écrite également lettre à lettre au tableau par l'enseignant, devant les enfants. Au cours de cette écriture au tableau, l'enseignante donne le sens de la phrase et, pour chaque lettre, attire l'attention des enfants sur la forme, la taille, la trajectoire, 'en un mot, elle fait une traduction verbale du geste moteur'<sup>113</sup>. Lorsque les enfants effectuent leur copie, l'enseignant passe derrière chacun d'eux et se montre attentif à la façon dont chacun réalise chaque lettre, demandant, au besoin, de rectifier. Calmy n'exclut donc pas la nécessité d'une méthode d'apprentissage de l'écriture.

D'autres auteurs, comme Berthet, mais aussi Octor et Kaczmarek ainsi que Hebling, attachent beaucoup d'importance à l'apprentissage systématique des lettres et des liaisons. Casteilla estime également que 'si l'on donne à reproduire à des débutants le dessin d'un mot de plusieurs lettres, ils le font n'importe comment : ils commencent parfois par une lettre du milieu ou de la fin, reviennent au début... etc. Ils arrivent à reconstituer la graphie du mot, mais ils n'apprennent pas à écrire. Il est donc nécessaire de **suivre une méthode** pour le tracé de la lettre, et la liaison des lettres entre elles pour former un mot'<sup>114</sup>. Mais admettre qu'il faut respecter une méthodologie ne conduit pas tous les auteurs à adopter la même. Ici encore, nous nous trouvons face à des différences, voire des divergences.

Rieu et Frey-Kerouedan proposent de faire réaliser des parcours correspondant aux différentes lettres pour les représenter ensuite graphiquement, ce qui conduit à reproduire la lettre. Ce sont les premiers à inciter à l'utilisation de la motricité globale pour un apprentissage systématique des lettres ; Berthet, Calmy, Octor et Kaczmarek, les suivront sur ce point. Calmy propose en outre de faire représenter aux élèves des parcours réalisés par leurs camarades ; mais il ne s'agit pas ici d'apprentissage des lettres. Hebling propose aux enfants d'essayer de représenter la forme de la lettre avec leur corps. On trouve aussi des propositions de représenter les lettres en grand dans l'espace avec le bras chez Hebling et chez Berthet. C'est chez cette dernière que l'on trouve la plus grande variété de propositions d'intériorisation des trajectoires des lettres : lettres rugueuses sur lesquelles l'enfant repasse, l'exercice étant fait les yeux ouverts puis fermés ; les lettres de grande dimension repassées au tableau et sur feuille, la reproduction des lettres en pâte à modeler, les lettres intégrées dans une guirlande pour travailler la liaison. Les autres auteurs utilisent quelques-uns de ces exercices. Berthet suggère aussi, pour l'enfant qui n'a pas acquis la trajectoire, de lui donner le modèle à

<sup>111</sup> CALMY, G. : *op. cit.* p.45.

<sup>112</sup> CALMY, G. : *op. cit.*, p.29.

<sup>113</sup> *id.* p.32.

<sup>114</sup> CASTEILLA, A. : *op. cit.* p.28.

main guidée, sans visibilité, tout en commentant le geste au fur et à mesure de son déroulement, puis de lui donner le modèle sous forme visuelle cinétique commentée, enfin uniquement par le modèle visuel statique. Octor et Kaczmarek font reproduire la lettre étudiée, les yeux fermés.

Valot met fortement l'accent sur l'analyse perceptive de la lettre étudiée. Il fait remarquer que les lettres s'inscrivent dans une bande que certaines dépassent par en haut ou par en bas et qu'elles s'inscrivent dans un carré. Il fait observer aux enfants qu'elles sont en nombre fini et leur demande de les classer par sous-ensembles. Il fait aussi remarquer les signes diacritiques. Pour lui, le modèle magistral sur le cahier est inutile. Ce n'est pas l'avis d'autres auteurs, comme Hebling qui insiste sur la nécessité de le faire à droite pour les gauchers, afin qu'ils puissent le voir lorsqu'ils écrivent. La nécessité d'un modèle de qualité au tableau fait l'unanimité.

La méthodologie employée est donc, le plus souvent, un ensemble plus ou moins hétérogène issu de diverses méthodes plus formalisées, plus structurées. 'Pratiquement, dit Calmy, chaque méthode contient une part de vérité éducative efficace, qu'il ne faut pas négliger'<sup>115</sup>. Le problème du praticien est donc de trouver et retenir cette part de vérité de méthodes qui ont été élaborées à partir de conceptions opposées. Ainsi, si les méthodes synthétiques partent du postulat que 'l'écriture est un art d'imitation et non d'expression' et que les méthodes globales partent du postulat inverse que 'l'écriture est un moyen d'expression'<sup>116</sup>, il paraît bien difficile pour l'enseignant d'adhérer aux deux points de vue. Par contre, 'le respect de la tradition d'exécution'<sup>117</sup>, sur lequel insistent les premières méthodes et l'importance du sens du texte à écrire, sur lequel les secondes mettent l'accent, sont moins incompatibles. Il y a donc des conceptions différentes de l'écriture dont découlent des pédagogies différentes ; mais, le plus souvent, les pratiques d'enseignement sont un mélange d'éléments en provenance de diverses méthodes.

## 7. Conceptions de l'écriture et de son apprentissage

---

Les divergences de propositions pratiques trouvent en partie leur justification dans les divergences de vue sur l'écriture elle-même et son apprentissage. Nous avons déjà mentionné deux types de méthodes cités par Calmy. Mais elle en relève deux autres : les méthodes gestuelles qui considèrent l'écriture comme acte psycho-moteur et les méthodes cursives et dynamiques pour lesquelles l'écriture est un acte de communication. Les méthodes gestuelles citées sont la méthode de rééducation de Borel-Maisonny et la méthode du *Bon Départ* qui met l'accent sur le rythme et est aussi une méthode de rééducation psychomotrice.

Dans les ouvrages de pédagogie pratique que nous avons consultés, seule celui de Calmy fait référence à une de ces méthodes gestuelles, la méthode du *Bon Départ*.

<sup>115</sup> CALMY, G. : 1980, *op. cit.* p.21.

<sup>116</sup> *ibid.*

<sup>117</sup> *ibid.*

Certains autres emprunts se font à la rééducation psychomotrice. Cela pose la question importante du passage du champ rééducatif ou thérapeutique au champ pédagogique. Nous y reviendrons.

L'emprunt à des méthodes divergentes peut expliquer les oppositions entre certains auteurs, mais aussi certaines incohérences chez un même auteur ; peut-être s'agit-il d'une impossibilité à choisir entre des éléments pourtant inconciliables. Ainsi, Calmy tient à la rigueur d'un apprentissage, à une démarche très précise parce que, dit-elle, 'nous sommes responsables des premières habitudes'<sup>118</sup>. Pourtant, elle suggère d'encourager l'enfant à copier librement en favorisant, par la valorisation, les bonnes traces sinon les bons gestes. N'y a-t-il pas là une opposition entre une conception comportementaliste et une conception constructiviste de l'apprentissage ? On retrouve cette même opposition chez Chaumin et Lassalas : elles affirment, d'une part que 'l'enfant, à partir des premiers plaisirs procurés par l'inscription motrice des tracés, explore et s'approprie les mouvements fondamentaux de l'écriture'<sup>119</sup>, d'autre part qu'il est nécessaire d'éduquer, vers la fin de la Moyenne Section, les quatre mouvements fondamentaux de l'écriture à partir desquels peuvent se tracer toutes les lettres de l'écriture liée.

Si les propositions des différents auteurs reposent sur des conceptions différentes de l'acte d'écrire et de son apprentissage, nous constatons que ces conceptions demeurent, le plus souvent, peu explicitées. Il est donc souvent difficile de savoir ce qui justifie les propositions pédagogiques pratiques. Il est certain que l'expérience des auteurs, l'observation des élèves et la pratique de la classe, les lectures qu'ils ont pu effectuer et les formations qu'ils ont suivies, leur permettent de dégager des éléments fondamentaux de l'acte d'écrire et de son apprentissage. Ils se réfèrent aussi à des travaux de recherche. Mais les convictions se mêlent aux éléments étayés théoriquement ou démontrés par la recherche et on rencontre parfois une insuffisance de maîtrise des concepts employés. Ainsi, la situation d'écriture, les mécanismes moteurs et perceptifs de l'acte d'écrire, ne sont analysés que par Octor et Kaczmarek. Si, globalement, leur analyse est pertinente, quelques éléments interrogeront des psychomotriciens quant à la bonne compréhension de certains concepts par ces deux auteurs. Ainsi, il semble bien qu'ils confondent 'pronation' et 'préhension' puisqu'ils écrivent 'L'écriture se fait essentiellement grâce à une pronation de l'outil scripteur par une pince pouce-index...'<sup>120</sup> ; de plus, ils limitent la fonction tonique aux parties immobiles du corps. Ce sont ces mêmes auteurs, ainsi que Rieu et Frey-Kerouedan, qui réfléchissent particulièrement au cas des enfants gauchers ; mais leurs propos concernant la latéralité ont de quoi étonner les psychomotriciens : ainsi, leur dénomination de la latéralité homogène du terme 'harmonique' et de la latéralité mal affirmée du terme 'ambidextrie'.

## 8. Apprentissage ou rééducation ?

---

<sup>118</sup> CALMY, G. : *op. cit.* p.35.

<sup>119</sup> CHAUMIN, R. et LASSALAS, P. : *op. cit.* p.22.

<sup>120</sup> OCTOR, R. et KACZMAREK, J. : *op. cit.* p.18.

Tous les auteurs cités sont préoccupés de façon évidente d'influencer la pratique des enseignants en conseillant, en indiquant des modalités concrètes de travail pédagogique auprès des enfants. La finalité est toujours l'apprentissage. Mais Valot envisage aussi, d'une part de prévenir la dysgraphie et, lorsque ce n'est pas possible et que le trouble est installé, de remédier à ce qui gêne le plus l'enfant. Tout en se situant dans le cadre scolaire, Valot parle de rééducation. Il distingue une phase de préparation qui comporte un volet psychologique et un volet somatique. Le premier prend en compte la distance à l'enfant et permet la parole, le second se préoccupe des aspects perceptifs et moteurs de l'acte graphique.

Casteilla parle aussi de la 'mauvaise écriture' qu'il considère, avec Vinh Bang, comme une inadaptation scolaire. D'où une attitude compréhensive : 'Il est préférable de ne pas punir l'enfant dont l'écriture est défectueuse : une telle écriture est révélatrice de troubles que l'on se doit d'analyser et de corriger par des conseils, des modèles, une surveillance accrue...'<sup>121</sup>. Il faut également éviter d'utiliser l'écrit comme moyen de punition car 'c'est le moyen assuré de gâter l'écriture de l'enfant'<sup>122</sup>. On retrouve là le volet psychologique de Valot et les moyens concrets d'action. Si Casteilla n'emploie pas le terme de rééducation, même pas celui de remédiation, en est-il si loin pour autant ? Il affirme cependant que '***l'enfant qui présente des anomalies trop grandes doit être signalé soit au psychologue soit au médecin. En effet, les anomalies trop grandes peuvent provenir de troubles pathologiques qui ne sont pas du domaine du scolaire.***'<sup>123</sup>.

Valot se montre, à ce propos, en accord avec lui : 'Le praticien non spécialiste qu'est généralement l'instituteur se montrera circonspect et réservé en matière de « rééducation ». Il ne cherchera pas à traiter les causes présumées de la dysgraphie mais seulement à remédier aux dysfonctionnements les plus douloureux et les plus incapacitants'<sup>124</sup>.

Pour ces deux auteurs, l'enseignant peut, dans une certaine mesure, aider des enfants qui rencontrent des difficultés au cours de cet apprentissage, tout en demeurant sur le registre de la pédagogie. Mais ce sont les seuls qui envisagent, en tout cas explicitement, de le faire.

La psychomotricité, née conjointement dans le champ de la médecine et celui de l'enseignement et ayant continué jusqu'à aujourd'hui à s'y impliquer, est concernée par cette question. En effet, d'une part les troubles de l'écriture sont traités en rééducation ou thérapie psychomotrice, d'autre part l'éducation psychomotrice en milieu scolaire participe, entre autres choses, à favoriser l'apprentissage de l'écriture. Elle intervient donc sur le plan éducatif qui comporte la prévention des troubles, mais aussi sur le plan

---

<sup>121</sup> CASTEILLA, A. : *op. cit.* p.85.

<sup>122</sup> *ibid.*

<sup>123</sup> *ibid.*

<sup>124</sup> VALOT, C. : *op. cit.* p.27.

rééducatif ; cependant, dans ce dernier cas, c'est le psychomotricien qui se trouve concerné. Si la psychomotricité est davantage utilisée par l'enseignant, peut-être la prévention sera-t-elle meilleure et le besoin de rééducation moins important. Peut-être aussi l'enseignant peut-il se servir de certains outils concrets de rééducation du psychomotricien dans le cadre scolaire pour aider les enfants en difficulté dans leur apprentissage de l'écriture.

Nous avons pu constater les incohérences des manuels d'apprentissage de l'écriture. En désaccord entre eux, les auteurs se contredisent aussi parfois eux-mêmes. Comment, dès lors, les enseignants peuvent-ils trouver dans leurs ouvrages des éléments pour construire une pédagogie de l'écriture cohérente ?

Pourtant, il est bien des aspects de ces écrits qui ne sont pas dénués d'intérêt. Nous sommes bien d'accord avec eux sur la nécessité de savoir quand commencer l'apprentissage de l'écriture. L'observation, que certains d'entre eux préconisent pour cela, nous semble fondamentale. Encore faut-il savoir quoi observer et la psychomotricité, nous le verrons, peut être utile pour cela. Il est donc important de connaître les capacités à développer avant et pendant l'apprentissage de l'écriture. Ces capacités sont, le plus souvent, des fonctions psychomotrices. Il est donc nécessaire de connaître le développement psychomoteur, ainsi que de maîtriser les concepts psychomoteurs, ce qui n'est pas le cas des auteurs consultés, nous l'avons vu.

Il est aussi indispensable de connaître le contenu de l'enseignement de l'écriture. Cela suppose une bonne connaissance des éléments mis en jeu dans cet acte complexe qu'est l'écriture, afin de savoir observer l'enfant en train d'écrire et de l'aider à progresser. Cette connaissance permet également de déterminer la pertinence du concept même de graphismes de base. Elle permet enfin de choisir avec discernement les outils, les supports et surtout une méthodologie de l'apprentissage. L'apport de la psychomotricité nous paraît loin d'être négligeable dans la constitution de cette connaissance.

Mais la psychomotricité se situe d'une part sur le plan rééducatif ou thérapeutique, d'autre part sur le plan pédagogique. Nous avons pu constater que certains exercices utilisés en rééducation sont préconisés dans certains manuels d'apprentissage de l'écriture. Nous avons vu aussi que deux auteurs préconisent une rééducation dans le cadre scolaire. Il nous faudra donc revenir sur la délimitation des champs éducatif et rééducatif et sur le passage d'un champ à l'autre.



## DEUXIEME PARTIE ANALYSE DE TRAVAUX FRANÇAIS DE RECHERCHE SUR L'APPRENTISSAGE ET LA PEDAGOGIE DE L'ECRITURE

La crise de la pédagogie de l'écriture a conduit depuis plusieurs années, non seulement à élaborer des manuels d'écriture, mais encore à mener des travaux de recherche<sup>125</sup>. Ces travaux sont divers, d'une part par leur origine, par le cadre dans lequel ils ont été réalisés, d'autre part par leur dimension temporelle, date et durée. Ainsi, après avoir participé aux travaux de l'équipe de Julian de Ajuriaguerra concernant l'écriture de l'enfant sur le plan de son évolution et sur le plan de sa rééducation, Marguerite Auzias, en 1966, écrit un véritable manuel d'apprentissage de l'écriture, puis réalise, en 1977, avec d'autres psychologues spécialisées dans la rééducation de l'écriture, un ouvrage sur l'âge de l'apprentissage de l'écriture. Eveline Charmeux, qui effectue ses recherches dans le cadre de l'Institut National de la Recherche Pédagogique, écrit un ouvrage sur *L'écriture à l'école* en 1983. Les travaux que Liliane Lurçat, alors maître de recherche au Centre National de la Recherche Scientifique, a effectués concernant l'écriture et son apprentissage s'étalent sur plus de vingt ans ; ils se centrent particulièrement sur les

<sup>125</sup> Nous ne prendrons en compte ici que ceux qui ont abouti à des indications pédagogiques.

aspects perceptivo-moteurs de l'apprentissage de l'écriture. Quant aux travaux de Zerbato-Poudou, ils ont été réalisés dans le cadre universitaire puisqu'ils l'ont conduite à l'obtention de son Doctorat en Sciences de l'Éducation ; ils mettent au premier plan les aspects cognitifs de l'apprentissage de l'écriture.

Au cours de l'étude de ces travaux, nous avons retrouvé un certain nombre des questions qui ont été traitées dans les manuels dont nous avons parlé précédemment.

## CHAPITRE 1 QUAND ENTREPRENDRE L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE ?

Cette question de l'âge d'apprentissage de l'écriture a été abordée par plusieurs auteurs de manuels. Mais nous avons constaté que leurs avis divergeaient. Un seul d'entre eux s'est référé explicitement à des travaux de recherche, ceux de Lurçat. Nous avons affirmé qu'ils pourraient être utilement complétés de ceux de Roger Perron et Françoise Coumes et de Julian de Ajuriaguerra et Marguerite Auzias, travaux qui font suite à ceux de Hélène de Gobineau et Roger Perron<sup>126</sup>. L'adaptation des propositions pédagogiques au développement de l'enfant y est aussi considérée comme fondamentale. D'autres chercheurs se sont aussi intéressés à l'apprentissage de l'écriture. Les recherches conduisent-elles à l'unanimité sur cette question de l'âge d'apprentissage de l'écriture ? C'est ce que nous allons maintenant examiner.

### 1. En termes d'âge...

---

Cette question est abordée par tous les chercheurs que nous avons cités. Auzias et ses collègues se demandent 'jusqu'à quel point ces tentatives de « démarrage » du langage écrit, entre 5 et 6 ans, sont tout à fait justifiées'<sup>127</sup>. Elles constatent que ces tentatives existent dans un certain nombre de classes de grande section maternelle. Selon elles, cinq ans pourrait être un âge trop précoce pour le début de l'apprentissage de l'écriture car leurs recherches les amènent à conclure qu'il 'semble que c'est *après 5,6*<sup>128</sup> que les enfants tirent le plus parti de l'enseignement qu'ils reçoivent sur le plan de l'écriture'<sup>129</sup>. Il est donc préférable de ne pas commencer l'initiation à l'écriture avant le troisième trimestre de la Grande Section maternelle. Mais on peut encore, à cette période, se limiter à des exercices préparatoires à l'écriture sans que cela soit préjudiciable aux enfants.

<sup>126</sup> GOBINEAU, H. (de) et PERRON, R. : *Génétiq ue de l'écriture et étude de la personnalité, Essais de graphométrie*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1954.

<sup>127</sup> AUZIAS, M. ; CASATI, I. ; CELLIER, C. ; DELAYE, R. et VERLEURE, F. : *Ecrire à 5 ans ?* P.U.F., Paris 1977, p.9.

<sup>128</sup> 5;6 signifie âge de 5 ans 6 mois, mode de notation que nous retrouverons encore par la suite.

<sup>129</sup> *id.* p.73.

'Parallèlement, mais très progressivement, aux alentours du troisième trimestre de GS<sup>130</sup>, lorsque les enfants ont environ 6 ans, on peut commencer à les initier au tracé des lettres les plus couramment utilisées, pour transcrire des phrases qui viennent d'eux.

Quant à initier les enfants de moyenne section, entre 4 et 5 ans, à l'écriture, c'est-à-dire à l'apprentissage des lettres ou à des copies de phrases, il coule de source, après les constatations de cette étude, que ceci est tout à fait inutile<sup>131</sup>. Auzias va même jusqu'à considérer que ce peut être contre-indiqué.

Lurçat constate qu'il existe une diversité de propositions selon les écoles, du fait de l'absence de directives ministérielles : 'Dans certaines écoles, on considère que l'activité graphique spontanée constitue en elle-même une préparation à l'écriture. Ailleurs, les exercices peuvent commencer dès la petite section, tandis que l'apprentissage de l'écriture, informel en moyenne section, peut être systématique en grande section<sup>132</sup>. Lurçat pense qu'il est dangereux d'affronter trop tôt les enfants à la copie de modèles difficiles car cela peut les faire développer des attitudes d'échec. Or, c'est vers l'âge de 6 ans que l'enfant devient capable de respecter le parcours de chaque lettre et le sens de l'écriture. Le point de vue de L. Lurçat rejoint donc celui de M. Auzias. La Grande Section maternelle est une 'période essentielle pour l'écriture puisque les enfants deviennent capables de reproduire des formes en respectant la trajectoire<sup>133</sup>. L'apprentissage systématique des lettres ne devient pertinent que vers la fin de la Grande Section, soit vers 6 ans, un apprentissage antérieur ne rendant pas l'enfant plus performant au Cours Préparatoire. Lurçat ajoute que l'enseignement doit être adapté aux capacités de enfants ; chacun ayant un rythme de développement qui lui est propre, l'individualisation est la seule voie possible. L'âge de 6 ans est donc un âge repère, une donnée statistique. Certains enfants pourraient donc peut-être être prêts à apprendre à écrire plus tôt, mais ce n'est pas la majorité. De toute façon, le perfectionnement de l'écriture se poursuit sur plusieurs années par la maturation et l'exercice.

Charmeux affirme qu'il faut 'plonger l'enfant le plus tôt possible dans l'aventure « scripturale », mais ne pas commencer l'apprentissage de l'écriture avant le C.P. ; ce qui revient à dire que l'apprentissage de l'acte graphique doit intervenir *après* la mise en place du comportement de scripteur ; on peut en déduire que cet apprentissage (du moins sous sa forme systématique), n'a pas sa place à l'école maternelle<sup>134</sup>. On retrouve donc le point de vue de Lurçat et Auzias selon lequel il ne faut pas commencer trop tôt l'apprentissage systématique de l'écriture, mais assorti d'une affirmation de précocité nécessaire de confrontation de l'enfant à l'écrit. Se pose donc là la question de la préparation à l'apprentissage systématique de l'écriture, question sur laquelle il nous

<sup>130</sup> Grande Section.

<sup>131</sup> AUZIAS, M. *et al.* : *op. cit.* p.131.

<sup>132</sup> LURÇAT, L. : *L'activité graphique à l'école maternelle*, E.S.F., Paris 1979, p.14.

<sup>133</sup> *id.* p.13.

<sup>134</sup> CHARMEUX, E. : *L'écriture à l'école*, CDIC, Paris 1983, p.24.

faudra revenir. Charmeux fixe une exigence de copie lisible et rapide en fin du CE1 ; elle estime ainsi retarder l'exigence de l'acquis et laisser beaucoup de temps pour l'apprentissage. Cependant, l'entraînement se poursuit jusqu'à la fin de la scolarité primaire.

Zerbato-Poudou s'oppose aux précédents auteurs en ce qui concerne l'âge auquel l'enfant est capable d'apprendre à écrire. Elle affirme en effet qu'il est tout à fait possible 'd'apprendre à écrire de façon performante à de jeunes élèves de moyenne section'<sup>135</sup>. Enseignante en maternelle, elle s'appuie sur son expérience et ses travaux de recherche universitaire pour affirmer cela. Ce n'est donc pas qu'une simple conviction. Il nous faut donc tenter de comprendre ce qui justifie ces points de vue divergents.

## 2. Justification des points de vue

---

Charmeux est la seule qui ne s'appuie ni sur des recherches expérimentales ni sur des observations précises d'enfants scripteurs et d'écritures pour étayer son point de vue. Elle présente ses convictions, argumentées par des éléments de théorie linguistique, mais sans démonstration réelle de la pertinence de ses propos. Ce n'est que pour justifier son choix de faire écrire l'enfant très tôt, dès la Petite Section d'école maternelle, qu'elle fait référence à des données scientifiques. Elle mentionne à ce sujet les propos de Guy Azémar, cités dans le numéro 160 de la revue *E.P.S.*, selon lesquels la période qui va de l'âge de 2 ans à l'âge de 6 ans est la période de stabilisation synaptique maximale. Il convient donc, à l'école maternelle, de favoriser l'expérience motrice qui préserve les capacités d'adaptation. Mais il ne faut surtout pas la confondre avec la spécialisation précoce qui conduit à l'établissement de stéréotypes.

Auzias et ses collaboratrices, psychologues spécialisées dans la rééducation de l'écriture, ont réalisé une étude évolutive de l'écriture-copie à 5-6 ans et des observations cliniques. Elles constatent que 'des enfants de même âge examinés à des périodes différentes ont des résultats très semblables. Les enfants d'âges différents examinés au cours de la même période ont des résultats qui varient en fonction de l'âge. [...] Ces constatations montrent donc le poids important de l'évolution maturative des systèmes fonctionnels. Les enfants parvenus à un certain niveau de maturation peuvent profiter de l'enseignement prodigué tandis qu'ils ne le peuvent pas ou beaucoup moins tant que cette maturation fonctionnelle n'est pas suffisante'<sup>136</sup>. Il faut donc attendre que cette maturation soit suffisante pour enseigner l'écriture. D'où les âges repères indiqués par Auzias et ses collègues.

Lurçat s'appuie sur les données du développement que Wallon a mises en évidence, notamment en ce qui concerne les liaisons interfonctionnelles, ainsi que sur l'observation de ses propres enfants et sur quelques expérimentations menées auprès de groupes d'enfants. Elle met en évidence plusieurs étapes dans l'acquisition du geste graphique. L'enfant acquiert d'abord le mouvement, mais sans reproduction de la forme ni de la

---

<sup>135</sup> ZERBATO-POUDOU, M.-T. : *op. cit.* p.53.

<sup>136</sup> AUZIAS, M. *et al.* : *op. cit.* p.68.

trajectoire. Ensuite, entre 3 et 5 ans, il acquiert la forme. Enfin, entre 5 et 6 ans, l'acquisition de la trajectoire lui permet de respecter le parcours de chaque lettre et la trajectoire normale de l'écriture vers 6 ans. Si Lurçat préconise d'attendre la fin de la Grande Section maternelle pour commencer l'apprentissage systématique des lettres, c'est parce que 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<sup>137</sup>. Nous retrouvons là l'argumentation de M. Auzias en ce qui concerne la maturation, mais aussi une notion d'entraînement, donc d'exercices graphiques. Les exercices fonctionnels viennent donc compléter l'effet de la maturation mais doivent tenir compte de celle-ci.

C'est dans la suite des travaux de Ferreiro et de Vygotsky, qui considèrent les aspects perceptivo-moteurs de l'écriture comme tout à fait accessoires, que s'inscrit la thèse de Zerbato-Poudou. Celle-ci pense, en effet, que pour les élèves en difficulté, la capacité de conceptualisation est le principal obstacle<sup>138</sup> et qu'il est donc tout à fait possible d'apprendre à écrire à de jeunes enfants en gommant au maximum les « pré-requis » habituels, sans proposer les traditionnels exercices d'entraînement graphiques<sup>139</sup>. L'accès au sens est donc premier pour que l'enfant ne perçoive pas l'acquisition de la trace comme un simple entraînement moteur. C'est pourquoi elle fait évaluer leurs productions par les élèves eux-mêmes, par la verbalisation de critères de réussite et de critères de réalisation de la tâche. Les effets attendus de cette verbalisation sont une plus grande performance pour l'apprentissage formel de l'écriture (en majuscules d'imprimerie). Le passage à l'écriture cursive en serait également facilité<sup>140</sup>. Pour comprendre son argumentation, il nous faut présenter sa recherche.

Dans la première partie de la recherche expérimentale effectuée avec des élèves de Moyenne Section d'école maternelle, c'est le test d'écriture du mot MAISON, en majuscules d'imprimerie et cursive, en fin d'année scolaire, [qui est] destiné à rendre compte des effets de la verbalisation sur les performances en écriture, et l'accès à l'écriture cursive notamment<sup>141</sup>. Le groupe expérimental ne subit pas d'entraînement graphique traditionnel avec reproduction de frises, ni d'entraînement gestuel, de trajectoire éduquée dans l'espace ambiant, ni d'exercices de classification, d'ordre chronologique de rapports spatiaux ou d'attention auditive spécifiques. Les exercices graphiques proposés concernaient les traces élémentaires, traits, points, ronds<sup>142</sup>. En

<sup>137</sup> LURÇAT, L. : *L'écriture et le langage écrit de l'enfant en écoles maternelle et élémentaire*, E.S.F., Paris 1985, p.15.

<sup>138</sup> ZERBATO-POUDOU, M.-T. : *De la trace au sens. Rôle de la médiation sociale dans l'apprentissage de l'écriture*, Thèse de Doctorat, U.F.R. de Psychologie et Sciences de l'Education, Université de Provence Aix-Marseille I, Janvier 1994, p.42.

<sup>139</sup> ZERBATO-POUDOU, M.-T. : 1997, *op. cit.* p.53.

<sup>140</sup> ZERBATO-POUDOU, M.-T. : 1994, *op. cit.* p.19.

<sup>141</sup> *id.* p.23.

<sup>142</sup> *id.* p.22.

décembre, l'apprentissage du mot NOËL en majuscules d'imprimerie puis, à partir de janvier, l'écriture de son propre prénom, ont été proposés aux enfants. Deux autres classes ont servi de groupes témoins. Dans la première, les enfants écrivaient s'ils le désiraient et il n'y avait aucune proposition de graphisme ou d'écriture de la part de l'enseignant. Dans la seconde, l'apprentissage de l'écriture n'était pas abordé, mais les pré-requis graphiques et sensoriels étaient éduqués, avec accent mis sur l'étude de la trajectoire et du geste moteur. Zerbato-Poudou constate les meilleures performances du groupe expérimental au test d'écriture du mot MAISON, tout en reconnaissant que les élèves du troisième groupe, qui avaient bénéficié d'un entraînement graphique, étaient également performants ; mais, pour l'écriture en cursive, la lisibilité de leur écrit était nettement moins bonne : 11 écritures lisibles sur 18 dans le groupe expérimental, 4 sur 21 dans cette classe. Elle conclut que 'l'entraînement gestuel n'est donc pas suffisant pour permettre aux élèves d'accéder à l'écriture cursive'<sup>143</sup>.

Deux ans plus tard, Zerbato-Poudou poursuit sa recherche avec des classes de Grande Section maternelle. La copie du mot *maison* en cursive et l'écriture du prénom sont utilisées comme tests et évaluées à partir de la classification de M. Auzias (1977) qui traite du niveau d'habileté gestuelle '(critères : fermeté du tracé, liaisons aisées, proportions respectées, harmonie générale)'<sup>144</sup>. Les tests sont proposés en novembre, mars et juin. Quatre groupes sont ainsi évalués :

Groupe A, dit 'expérimental' : groupe d'élèves situé en ZEP. L'apprentissage de l'écriture s'est fait l'année précédente avec l'expérimentatrice, selon le principe de la verbalisation des critères. Cette année, ils sont avec une maîtresse qui se centre sur la maîtrise du geste avec recherche de réduction progressive de la trace.

Groupe B : même ZEP. Leur apprentissage de l'écriture est basé sur l'étude de la trace avec, en particulier, construction des lettres en pâte à modeler.

Groupe C : quartier dit 'favorisé'. Méthode traditionnelle d'apprentissage de l'écriture, privilégiant la trajectoire et le ductus des lettres.

Groupe D : même quartier 'favorisé'. Leur apprentissage de l'écriture est basé sur l'éducation du geste moteur visant l'aisance du geste. Une attention est portée aux conditions matérielles pour la production d'écriture.

En novembre, la moitié des élèves du groupe A écrit correctement le mot *maison* en cursive. Les progrès sont nets ensuite, malgré des détériorations pour certains dans la qualité des tracés. Zerbato-Poudou conclut : 'Ces élèves n'ont pas appris l'écriture cursive l'année précédente, leur niveau de performance confirme les observations que nous

<sup>143</sup> *id.* p.24.

<sup>144</sup> *id.* p.143.

avons faites dans la première partie de la recherche (1990), l'acquisition de l'écriture cursive, sans entraînement graphique spécifique, est possible<sup>145</sup>. Le groupe B présente de bonnes performances également en novembre, mais des progrès plus lents. Le groupe C a de moins bons résultats en novembre, mais des progrès réguliers au cours de l'année. 'Le groupe D est plus performant pour ce type d'écriture [...] Leur écriture est nettement plus élaborée que celle des autres groupes<sup>146</sup>.

Pour l'écriture du prénom, les performances du groupe A sont bonnes ; seul un élève présente une écriture déficiente en juin, alors qu'il se met à l'écriture en cursive comme la plupart des autres élèves. Les performances du groupe B évoluent peu ; il y a légère amélioration du tracé et passage à l'écriture cursive pour la moitié des effectifs en juin. Les performances du groupe C sont bonnes, mais on constate peu de passages à la cursive : 2 sur 9 en juin. Le groupe D est encore le plus performant ; tous les élèves écrivent spontanément en cursive dès novembre.

Si, donc, Zerbato-Poudou affirme qu'il est tout à fait possible d'apprendre à écrire à de jeunes enfants de moyenne section sans passer par les traditionnels exercices d'entraînement graphique, c'est parce que les résultats du groupe A, groupe expérimental, sont bons, bien qu'il n'y ait pas eu pour ces élèves d'apprentissage de l'écriture cursive.

### 3. Discussion

---

Nous nous trouvons donc face à deux points de vue opposés : trois auteurs affirment que l'apprentissage de l'écriture ne doit pas être trop précoce, ce qui signifie qu'il ne doit pas être entrepris avant la fin de la grande section maternelle, voire le début du cours préparatoire ; un auteur affirme, au contraire, qu'il est tout à fait possible d'apprendre à écrire de façon performante à de jeunes élèves de Moyenne Section maternelle.

Auzias et Lurçat ont le même type d'argumentation de leur choix. Celui-ci repose sur une étude évolutive et des observations cliniques pour l'une comme pour l'autre. Elles montrent que l'exercice fonctionnel n'est efficace que s'il peut s'appuyer sur un degré suffisant de maturation. En d'autres termes, l'exercice ne peut en aucun cas contribuer à accélérer la maturation, mais développe les capacités qui en résultent.

L'argumentation de Charmeux est différente : pour elle, c'est parce que la stabilisation synaptique est maximale entre 2 et 6 ans qu'il faut plonger l'enfant dans l'aventure scripturale très tôt et attendre le Cours Préparatoire pour commencer l'apprentissage systématique de l'écriture. Cette argumentation paraît plus difficile à comprendre. La référence à la neurophysiologie ne manque certes pas d'intérêt, mais le passage à la pédagogie de l'écriture, dans le cas présent, semble bien hâtif. Si la stabilisation synaptique est très importante entre 2 et 6 ans, d'une part elle commence bien avant, d'autre part elle se poursuit bien au-delà. En effet, si l'on admet volontiers qu'elle est plus importante pendant les premières années de la vie, on pense aussi qu'il

<sup>145</sup> *id.* p.143.

<sup>146</sup> *ibid.*

n'existe pas de fin de plasticité cérébrale, donc de stabilisation synaptique, chez l'être humain. Comment peut-on, dès lors, justifier une modification considérable de la pédagogie de l'écriture au moment du passage au Cours Préparatoire ? C'est l'expérience motrice qui favorise la stabilisation synaptique. On peut donc concevoir la nécessité de favoriser la manipulation des outils graphiques. Mais cela ne justifie pas de laisser manipuler librement avant le Cours Préparatoire pour effectuer alors seulement un apprentissage systématique. Si l'enfant, par exemple, prend l'habitude de tenir son crayon d'une façon qui n'est pas la plus efficace, ne stabilise-t-il pas des synapses qui vont ancrer cette habitude dans son comportement de scripteur ? Certainement si ! Ce n'est donc pas, comme le pense Charmeux, la contrainte extérieure qui produit la rigidité du comportement. L'enfant peut tout à fait établir lui-même ses stéréotypes, efficaces ou non. Se baser sur une capacité maximale de stabilisation synaptique entre 2 et 6 ans pourrait même conduire à imposer les bonnes habitudes aux très jeunes enfants, donc à tenir la position inverse de celle de Charmeux. L'argumentation d'Auzias et de Lurçat nous semble beaucoup plus recevable.

Charmeux indique qu'il faut laisser du temps pour l'apprentissage. Il faut donc le commencer très tôt, mais de façon non systématique. 'Ce que l'on doit retarder, c'est l'exigence de l'acquis. La seule échéance exigible est à la fin du CE1<sup>147</sup>. L'enfant doit alors 'devenir capable de copier rapidement à peu près n'importe quoi<sup>148</sup>. Si l'on se réfère aux travaux menés par l'équipe de J. de Ajuriaguerra à laquelle a participé M. Auzias, on peut juger bien court le temps laissé par Charmeux pour l'apprentissage de l'écriture. Elle insiste cependant sur le fait que l'entraînement se poursuit jusqu'à la fin de l'école primaire. Elle est, en cela, en accord avec Auzias et Lurçat, pour qui le geste graphique se perfectionne durant plusieurs années.

Les travaux de Zerbato-Poudou appellent plusieurs remarques. Tout d'abord, on peut constater qu'il n'est pas aisé de savoir ce qui était fait dans les différents groupes de la première partie de la recherche. Quelles ont été vraiment les différences entre eux sur le plan de l'acquisition de l'écriture ? On ne le sait pas vraiment. De la même façon, on se demande quels étaient les pré-requis graphiques et sensoriels étudiés dans un des groupes témoins et comment l'accent était mis sur l'étude de la trajectoire et du geste moteur. En quoi différaient-ils des exercices graphiques proposés au groupe expérimental concernant les traces élémentaires ? Rien ne le dit. Si l'écriture cursive du mot *maison* est plus lisible chez les élèves du groupe expérimental, doit-on en déduire qu'ils ont effectué un apprentissage performant de l'écriture ? Car il faudrait définir les critères d'une bonne écriture, ce que fera Zerbato-Poudou dans la seconde partie de sa recherche, en s'appuyant sur les critères définis par M. Auzias.

Le groupe A de la seconde partie de la recherche de Zerbato-Poudou est celui qui a appris à écrire avec elle l'année précédente. La moitié des élèves de ce groupe copie correctement le mot *maison* en cursive dès novembre de la Grande Section. Pour Zerbato-Poudou, cela confirme ce qu'elle avait affirmé lors de la première partie de sa

---

<sup>147</sup> CHARMEUX, E. : *op. cit.* p.47.

<sup>148</sup> *id.* p.149.

recherche, à savoir que l'acquisition de l'écriture cursive est possible par de jeunes enfants de Moyenne Section sans entraînement graphique spécifique. Mais qu'est-ce qu'une copie correcte ? Zerbato-Poudou se réfère à la classification élaborée par Ferreiro, classification qui prend en compte le contenu du mot et non les aspects graphiques. Zerbato-Poudou l'admet tout à fait : 'Habituellement, l'écriture en cursive est rarement maîtrisée en début d'année dans la section des « *grands* ». Une nette amélioration de la trace se constate au cours des mois (liaisons moins rigides, trajectoire aisée, lettres mieux formées et équilibrées, régularité de la trace). Le classement retenu ne permet pas de noter cette distinction, nous le ferons sous forme de commentaires en nous appuyant sur la classification proposée par Auzias (1977) qui traitait également le niveau d'habileté gestuelle (critères : fermeté du tracé, liaisons aisées, proportions respectées, harmonie générale)<sup>149</sup>. Et effectivement, elle fait référence à cette classification - qui comporte les catégories simulacre d'écriture, copie partielle, copie lisible et copie habile - pour dire que 3 élèves du groupe A sur 8 en mars et 4 en juin accèdent à une copie habile. Elle ajoute : 'on constate toutefois des dégradations pour certains dans la qualité des tracés'<sup>150</sup>. Elle n'indique pas l'âge précis des enfants concernés. Elle dit simplement qu'il s'agit de la section des grands, d'un âge de 5 à 6 ans. En comparaison avec les résultats de Marguerite Auzias, il semblerait que les enfants sujets de l'expérience sont plus précoces dans leurs acquisitions de l'écriture, mais aussi ceux du groupe D qui parviennent tous à une copie lisible en mars. Auzias constatait que 'c'est à partir de 5;9 que l'on trouve une proportion nettement majoritaire (70%) de copies soit lisibles - c'est le cas le plus fréquent - soit habiles'<sup>151</sup>. Mais il ne s'agissait pas du mot *maison* puisqu'il était demandé aux enfants de copier la phrase *Le petit cheval gambade*. On peut se demander si la copie d'un mot et celle d'une phrase sont tout à fait comparables. On peut aussi s'interroger sur la façon dont les critères de M. Auzias ont été pris en compte par Zerbato-Poudou. Bref, les enfants dont elle a examiné les performances sont-ils réellement plus précoces que ceux observés par l'équipe d'Auzias en 1977 ? Cela ne nous semble pas prouvé.

Mais Zerbato-Poudou ne cherche pas à répondre à la question qui nous retient en ce moment. En effet, il ne s'agit pas pour elle de dire quand il faut entreprendre l'apprentissage de l'écriture, mais de montrer le 'rôle de la médiation sociale dans l'apprentissage de l'écriture chez de jeunes enfants de maternelle' (c'est le sous-titre de sa thèse). Et elle considère l'écriture dans ses aspects signifiants d'abord. Si elle montre que de jeunes enfants de maternelle peuvent effectuer de la copie en cursive, elle affirme aussi que c'est à la fin de l'année de Grande Section qu'ils le font spontanément. De plus, affirmer comme elle le fait que ses travaux 'ont mis en évidence la possibilité d'apprendre à écrire de façon performante à de jeunes élèves de moyenne section'<sup>152</sup> nous paraît abusif. En effet, la moitié seulement des élèves de Grande Section ayant été avec elle

<sup>149</sup> *id.* p.143.

<sup>150</sup> *ibid.*

<sup>151</sup> AUZIAS, M. : *op. cit.* p.73.

<sup>152</sup> ZERBATO-POUDOU, M.-T. : 1997, *op cit.* p.53.

l'année précédente en Moyenne Section copiait lisiblement le mot *maison* en novembre. Il en restait tout de même une moitié qui ne savait pas le faire. Or, Auzias et Lurçat affirment aussi que l'enfant peut copier une phrase simple en cursive à la même période de sa scolarité, sans qu'il y ait eu de travail de verbalisation de critères, mais avec une préparation sensorielle et motrice comportant des exercices graphiques. En outre, le groupe D, dont on ne sait ni de quelle éducation graphique ni de quel apprentissage de l'écrit il a bénéficié l'année précédente, est le plus performant. Les propos de Zerbato-Poudou ne nous semblent donc pas permettre une remise en cause du point de vue des autres auteurs selon lequel l'enseignement de l'écriture ne devient pertinent qu'à partir du troisième trimestre de la dernière année de maternelle.

Nous ne trouvons donc pas, chez Zerbato-Poudou, d'arguments convaincants en faveur d'un apprentissage précoce de l'écriture, c'est-à-dire d'un apprentissage de l'écriture qui puisse se faire dès la Moyenne Section d'école maternelle. Ce sont les études génétiques de l'écriture effectuées, d'une part par Ajuriaguerra et Auzias, d'autre part par Lurçat, qui nous semblent les plus convaincantes. Ce serait donc à partir de la fin de la Grande Section maternelle qu'il serait pertinent d'enseigner l'écriture puisque c'est la maturation qui permet de tirer parti de cet enseignement. Vers l'âge de 6 ans, l'enfant devient capable de respecter les trajectoires. Si l'on considère que l'apprentissage du *ductus* des lettres est important, l'exercice permettant de rendre opératoires les fonctions arrivées à maturité, l'apprentissage de l'écriture devient pertinent au plus tôt à partir du second trimestre de la Grande Section pour les enfants de début d'année, à partir du second trimestre du Cours Préparatoire pour les enfants de fin d'année. En effet, comme l'admission dans une classe dépend de l'année de naissance de l'enfant, les enfants de début d'année peuvent avoir 5 ans 9 mois à l'entrée en Grande Section et 6 ans 6 mois à sa sortie, les enfants de fin d'année pouvant avoir ces mêmes âges d'entrée et sortie pour la classe de Cours Préparatoire. Si, de plus, l'on prend en compte des différences de maturité selon les enfants, même lorsqu'ils sont de même âge, l'individualisation préconisée par Lurçat prend tout son sens.

Zerbato-Poudou fait remarquer très justement que 'les travaux de Lurçat, Auzias et Ferreiro, s'ils s'intéressent à l'évolution des productions enfantines selon différents points de vue, tiennent peu compte des conditions scolaires d'enseignement'<sup>153</sup>. Sa recherche montre que leur rôle dans l'apprentissage de l'écriture est loin d'être négligeable. Peut-il aller jusqu'à remettre en cause l'âge de début de l'apprentissage systématique des lettres et de leur liaison ? Cela reste à démontrer.

Il n'y a pas unanimité de la part des chercheurs en ce qui concerne l'âge le plus favorable à l'apprentissage de l'écriture. Nous adhérons au point de vue commun à Marguerite Auzias et Liliane Lurçat selon lequel c'est à partir de 5 ans et demi – 6 ans que l'enfant peut apprendre l'écriture manuscrite. Leur argumentation basée sur une étude évolutive et des observations cliniques nous semble, en effet, convaincante. L'acquisition successive par l'enfant du mouvement, de la forme et de la trajectoire, mise en évidence

---

<sup>153</sup> ZERBATO-POUDOU, M.-T. : L'apprentissage premier de l'écriture, Nouvelles conceptions in AMIGUES, R. et ZERBATO-POUDOU, M.-T. : *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Retz, Paris 2000, pp.133-197, p.148.

par Lurçat, nous paraît aussi un élément fort utile pour évaluer où en est l'enfant dans son évolution graphomotrice. Les repères d'âge sont importants, en tant justement que repères, mais c'est l'observation qui permet de déterminer les capacités de chaque enfant et, partant, de lui ajuster les propositions pédagogiques. Auzias et Lurçat prennent en compte les capacités motrices de l'enfant, ce qui va tout à fait dans le sens d'une conception psychomotrice de la pédagogie, comme nous le verrons. Nous restons cependant ouvert au questionnement introduit par Zerbato-Poudou sur l'influence des conditions scolaires d'enseignement.

## CHAPITRE 2 SE PREPARER ET APPRENDRE A ECRIRE

Avoir identifié l'âge auquel il devient pertinent de proposer un apprentissage systématique de l'écriture ne suffit pas pour élaborer une pédagogie sur ce plan. Bien des questions demeurent : Comment l'enfant accède-t-il à la capacité d'écrire en cursive ? Y a-t-il des actions pédagogiques spécifiques indispensables pour qu'il y parvienne ? Si oui, quelles sont-elles ? Doit-on distinguer une phase de préparation et une phase d'apprentissage proprement dit de l'écriture ? Dans l'affirmative, que comporte chacune d'elles ? Autant de questions auxquelles Auzias, Lurçat, Charmeux et Zerbato-Poudou se sont également intéressées.

### 1. Préparation à l'apprentissage de l'écriture

---

Il y a nécessairement préparation à l'apprentissage de l'écriture cursive puisque l'enfant n'y accède pas d'emblée. Aucun des chercheurs dont nous avons examiné les ouvrages ne le nie. Tous affirment même que l'école a un rôle important dans cette préparation. Par contre, des différences, voire parfois des divergences, se manifestent entre eux quant à la façon dont elle doit se réaliser et, par conséquent, sur les actions pédagogiques à mettre en oeuvre pour qu'elle soit satisfaisante.

#### 1.1 Les exercices préparatoires

Selon Ajuriaguerra et Auzias, 'la nécessité des exercices préparatoires à l'écriture est une notion bien établie depuis un siècle'<sup>154</sup>. Les grandes méthodes d'enseignement de l'écriture des années 1930 à 1955 que sont celles de Dottrens, de Gray, de Fernandez Huerta y consacrent des chapitres spécifiques. L'éducation sensori-motrice de la méthode de Montessori, les jeux éducatifs de perception des formes et des exercices de mémoire visuelle de la méthode Decroly, peuvent, selon Ajuriaguerra et Auzias, être considérés comme préparatoires à l'écriture. Il en est de même, selon eux, du premier temps de la méthode 'naturelle' d'écriture de Freinet, qui vise à 'entretenir le désir de s'exprimer par

<sup>154</sup> AJURIAGUERRA, J. (de) et AUZIAS, M. : 1960, *op. cit.* p.648.

l'écriture'<sup>155</sup>, ainsi que de l'essentiel de la méthode du *Bon Départ*. La diversité est grande. A partir de la littérature et d'une enquête auprès d'institutrices de maternelle, Ajuriaguerra et Auzias ont établi une classification des exercices préparatoires à l'écriture. Ils distinguent deux grandes catégories : d'une part les exercices moteurs et sensoriels, d'autre part les exercices graphiques. Dans la première catégorie, on a en premier lieu la gymnastique - selon la terminologie de l'époque - et l'éducation des gestes (gymnastique générale, gymnastique manuelle, éducation des gestes orientés et rythmés), en second lieu les travaux manuels (modelage, découpage, collage, enfilage, tri de graines), en troisième lieu les exercices sensoriels et perceptifs sous forme de jeux (éducation de l'orientation spatiale, éducation des directions et tracés dirigés, éducation du sens des dimensions, éducation de l'attention à partir d'exercices de perception et de mémoire des formes, exercices 'sensoriels' de M. Montessori. On peut se demander 'où commencent et où finissent les exercices préparatoires à l'écriture ?'<sup>156</sup>. La seconde catégorie est constituée des exercices graphiques : tracés libres et sans signification, à peine guidés, dessins libres, dessins décoratifs sans exigence de précision, tracés réguliers et précis, étude de lettres en grandes dimensions.

A quoi servent ces exercices ? Selon Ajuriaguerra et Auzias, ils 'offrent une gamme très riche de possibilités pour éduquer l'enfant sur divers plans (affectif, moteur et perceptif), et lui permettre d'accéder avec facilité à l'apprentissage de l'écriture'<sup>157</sup>. Ils ont donc une double fonction : d'une part une fonction de préparation à l'écriture, d'autre part une fonction beaucoup plus large d'éducation. 'Ils sont nécessaires, dit Auzias, sur le plan de la motricité : ils tendent à l'éducation de l'habileté manuelle ; ils sont aussi nécessaires pour que l'enfant s'oriente bien dans l'espace à trois dimensions ainsi que dans l'espace de « représentation » qu'est la feuille de papier lorsqu'il écrit ou dessine : il doit savoir copier une oblique, un carré ; il doit savoir manipuler simultanément les notions haut-bas et droite-gauche, être capable de respecter l'ordre de succession d'une série rectiligne de dessins, et ceci même si la copie n'est pas exactement au-dessous du modèle'<sup>158</sup>. Ils permettent aussi d'apprécier le comportement de l'enfant, d'identifier ses difficultés et sa maturité sur le plan graphique. Ils sont alors outils d'évaluation. Bien qu'ayant affirmé tout cela, Ajuriaguerra et Auzias n'en restent pas moins avec la question : 'quelle est l'efficacité respective de ces techniques ?'<sup>159</sup>.

Charmeux ne préconise pas tous les types d'exercices énumérés par Ajuriaguerra et Auzias. Pour elle, l'enseignant pourra, à partir des découvertes spontanées des enfants, proposer des jeux pour approfondir tel ou tel aspect. Ainsi, l'enfant sera amené à jouer avec l'espace de la feuille, à utiliser différents plans de tracé, différentes tailles de

---

<sup>155</sup> *id.* p.649.

<sup>156</sup> *id.* p.648.

<sup>157</sup> *id.* p.659.

<sup>158</sup> AUZIAS, M : 1966, *op. cit.* p.5.

<sup>159</sup> AJURIAGUERRA, J. (de) et AUZIAS, M. : 1960, *op. cit.* p.649.

supports, différents outils, à 'jouer avec les différents gestes, faire fonctionner l'intensité du geste, la légèreté, la fermeté. Prendre conscience du rôle des doigts, de la paume de la main, du poignet, du coude, de l'épaule, etc.<sup>160</sup>. L'aspect ludique est mis en avant par Charmeux. Mais ses propositions sont-elles si éloignées de celles relevées par Ajuriaguerra et Auzias ? Il ne le semble pas. Certes, elle ne parle pas, comme eux, de gymnastique, mais peut-être n'est-ce qu'une question de vocabulaire lié à des époques différentes. En effet, elle parle des activités de psychomotricité qui favorisent, comme la copie de dessins et de textes, la coordination oculo-motrice. Nous devons revenir sur ce point de l'assimilation possible entre la psychomotricité et la gymnastique ou l'éducation physique et sportive. La préparation à l'écriture, telle que la conçoit Charmeux, se fait donc aussi dans des activités diverses : 'Ce qu'il ne faut pas perdre de vue, c'est qu'un apprentissage met en jeu *toute la personne*, et qu'il faut prévoir, à côté des situations de lecture ou d'écriture, tout un vécu corporel, sensoriel, affectif, etc. [...] s'il est capable de rattraper une balle, de s'exprimer avec son corps, de danser au rythme d'une musique, il n'en sera que mieux armé pour écrire et copier, à condition qu'il écrive et copie !'<sup>161</sup>. Elle tient donc à préciser qu'il est important de faire écrire l'enfant : 'il est certain que sans activités d'écriture l'apprentissage de l'écriture ne se fera jamais : il est temps de dénoncer une certaine conception de la théorie des «prérequis », selon laquelle les compétences nécessaires à une activité pourraient être acquises par des exercices portant sur autre chose que cette activité'<sup>162</sup>.

Lurçat pense que l'écriture se prépare par bien d'autres moyens que les exercices graphiques, car elle repose sur la motricité et la perception. 'L'analyse génétique appliquée à l'étude de l'écriture amène à rechercher, bien avant la période d'acquisition des lettres, qui se situe généralement vers six ans, les perfectionnements moteurs et perceptifs qui rendent possible une telle acquisition'<sup>163</sup>. Cependant, les exercices graphiques contribuent aussi à préparer l'écriture. Mais les 'exercices préparatoires à l'écriture devraient être ponctuels pour ne pas créer des conditionnements précoces de dégoût scolaire'<sup>164</sup>. Lorsque l'enfant peut réaliser une croix, c'est-à-dire entre trois et quatre ans, l'anticipation visuelle de l'acte graphique permet le guidage volontaire du mouvement. 'Dès ce moment, on peut fournir à l'enfant des modèles à reproduire'<sup>165</sup>. Mais ce n'est qu'en Grande Section que l'enfant devient capable de reproduire des trajectoires. Cette reproduction doit faire l'objet d'un apprentissage, car elle n'est pas spontanée. 'Les exercices de reproduction de trajectoires sont préparatoires à l'écriture. Ils transforment

<sup>160</sup> CHARMEUX, E. : *op. cit.* p.123.

<sup>161</sup> CHARMEUX, E. : *op. cit.* p.125.

<sup>162</sup> *id.* p.124-125.

<sup>163</sup> LURÇAT, L. : *Etudes de l'acte graphique*, Mouton, Paris et La Haye, 1974, p.34.

<sup>164</sup> LURÇAT, L. : 1979, *op. cit.* p.15.

<sup>165</sup> LURÇAT, L. : 1974, *op. cit.* p. 42.

en jeu le guidage de la main par l'oeil selon des parcours imposés. En ce sens, ils peuvent être intégrés aux exercices de la moyenne et de la grande sections maternelles<sup>166</sup>. Pour l'apprentissage de la forme, l'enseignant doit donner à l'enfant des modèles kinesthésiques ; pour l'apprentissage de la trajectoire, il lui faut donner des modèles cinétiques. 'Ces types de modèles peuvent être utilisés en pédagogie préélémentaire dans le cadre des exercices préparatoires à l'écriture'<sup>167</sup>. Par ailleurs, l'exploration de divers instruments est importante pour l'enfant.

Lurçat a montré que les exercices graphiques effectués à l'école maternelle peuvent influencer fortement la réalisation des trajectoires. Ainsi, la généralisation du sens positif, ou sens sénestrogyre, des formes rondes se fait chez les enfants de Grande Section maternelle et chez les plus âgés de la Moyenne Section. De même, les apprentissages scolaires retentissent sur l'activité spontanée à la maison, les tracés hybrides de sens faisant place progressivement aux lettres, l'enfant pouvant réclamer des modèles à copier.

Zerbato-Poudou est la seule à nier l'intérêt des exercices graphiques en tant que préparatoires à l'écriture. Selon elle, 'ni le graphisme ni le dessin ne servent directement à apprendre à écrire. Ils ont leur fonctionnalité propre et, malgré certaines analogies, c'est bien en étant confronté au système d'écriture que l'enfant va pouvoir apprendre à écrire et donner du sens à son activité. Il pourra sans doute avoir recours au graphisme mais *a posteriori*, pour parfaire le tracé de certaines lettres ou automatiser un geste'<sup>168</sup>. On retrouve là la position de Charmeux selon laquelle l'apprentissage de l'écriture ne peut se faire en dehors de l'activité d'écriture elle-même. Et Zerbato-Poudou affirme 'la possibilité d'apprendre à écrire de façon performante à de jeunes élèves de moyenne section sans passer par les traditionnels exercices graphiques'<sup>169</sup>. Elle pense que ses travaux démontrent que 'l'acquisition de l'écriture cursive, sans entraînement graphique spécifique, est possible'<sup>170</sup>. Nous avons déjà, au chapitre précédent, mis en cause cette affirmation. Nous n'y reviendrons donc pas ici. Mais les travaux de Zerbato-Poudou interrogent sur d'autres aspects de la préparation à l'écriture qui, sur le plan pédagogique, ne sont pas dénués d'intérêt.

### 1.2 Aspects pédagogiques

Si nous ne pensons pas que Zerbato-Poudou ait démontré qu'il est possible d'apprendre à écrire de façon performante à de jeunes élèves de Moyenne Section sans passer par les traditionnels exercices graphiques, nous avons trouvé particulièrement intéressante sa

---

<sup>166</sup> LURÇAT, L. : 1979, *op. cit.* p.140.

<sup>167</sup> LURÇAT, L. : *id.* p.142.

<sup>168</sup> ZERBATO-POUDOU, M.-T. : 2000, *op. cit.* p.170.

<sup>169</sup> ZERBATO-POUDOU, M.-T. : 1997, *op. cit.* p.53.

<sup>170</sup> ZERBATO-POUDOU, M.-T. : 1994, *op. cit.* p.143.

démonstration du rôle de la médiation sociale dans l'apprentissage de l'écriture<sup>171</sup>. En effet, la pratique de la verbalisation des critères de réussite et des critères de réalisation de la tâche modifie le rapport à l'évaluation. Dans cette optique, l'évaluation est appréhendée dans sa fonction de régulation plutôt que dans sa fonction de mesure, de contrôle et de conformisation<sup>172</sup>. Cette pratique de l'évaluation-régulation est une pratique sociale ; pour Zerbato-Poudou, c'est une condition *sine qua non* pour qu'elle soit opérante. Elle met en jeu une dimension intersubjective au coeur de laquelle se situe l'apprentissage de l'enfant ; c'est en effet cet apprentissage qui la finalise.

Il s'agit donc d'une pratique de médiation sociale. Elle peut certainement participer à l'ambiance stimulante que Lurçat reconnaît comme indispensable au développement de la créativité de l'enfant. Elle ne peut se concevoir en dehors de l'attention bienveillante de l'adulte, [de] son intérêt réel pour chaque enfant<sup>173</sup>. Lurçat affirme aussi l'importance de trouver le moyen d'aider l'enfant. Zerbato-Poudou montre comment les relations que la pratique de l'évaluation-régulation entretient avec l'apprentissage sont celles de la zone proximale de développement<sup>174</sup>.

Comme Lurçat, Charmeux insiste sur le rôle de l'enseignant dans la stimulation de l'enfant. L'aménagement des lieux doit stimuler la diversité des expériences du tracé : salles où ils sont invités à tracer sur du papier, du chiffon, du carton, du bois, à l'aide des outils les plus divers (pinceaux, crayons, craies, et même les doigts, les mains ou les pieds)<sup>175</sup>. Mais Charmeux engage aussi à se servir des découvertes spontanées des enfants, à leur proposer des comparaisons et des imitations afin d'accroître la diversité des gestes explorés. Ce n'est que dans un second temps que l'enseignant organisera les jeux dont nous avons parlé au paragraphe 1.1 ci-dessus. Le premier rôle de l'enseignant est de laisser l'enfant vivre le plaisir de laisser des traces.

La fonction de l'enseignant dans la préparation à l'écriture est donc reconnue comme très importante par les chercheurs. Elle concerne l'ambiance dans laquelle s'effectue cette préparation, qu'elle se fasse à travers l'exploration libre d'outils et de supports variés ou par des exercices plus organisés. Il s'agit, dans tous les cas, de stimuler l'enfant dans son appropriation de l'acte graphique. Charmeux précise que l'enfant doit y trouver du plaisir, Lurçat que les exercices ne doivent en aucun cas conduire au dégoût scolaire. La pratique de la médiation sociale telle que l'a envisagée Zerbato-Poudou concerne aussi, de toute évidence, l'ambiance de classe car elle modifie le rapport au savoir, notamment en modifiant le rapport à l'évaluation.

---

<sup>171</sup> ZERBATO-POUDOU, M.-T. : 1994, sous-titre de la thèse : *Rôle de la médiation sociale dans l'apprentissage de l'écriture chez de jeunes enfants de maternelle*.

<sup>172</sup> *id.* p.115.

<sup>173</sup> LURÇAT, L. : 1979, *op. cit.* p.16.

<sup>174</sup> ZERBATO-POUDOU, M.-T. : 1994, *op. cit.* p.116.

<sup>175</sup> CHARMEUX, E. : *op. cit.* p.123.

La position de Zerbato-Poudou est cependant particulière en ce sens qu'elle affirme très fort qu'elle n'accorde pas d'importance à la préparation à l'écriture, alors que son groupe expérimental, composé de l'ensemble des élèves de sa classe, a effectué des exercices graphiques qui 'concernaient les traces élémentaires, traits, points, ronds'<sup>176</sup>. On peut imaginer que bien d'autres activités semblables à celles des autres classes ont été aussi réalisées dans sa classe. C'est donc la conception du rôle des différentes activités, motrices et autres, dans l'accès à l'écriture, qui est interrogée. Ainsi, 'aiguiser l'observation, anticiper et organiser les actions, choisir les procédures, évaluer, apparaissent comme les fonctions essentielles des exercices graphiques dans un contexte collectif où le langage est sollicité dans sa fonction de construction de la pensée'<sup>177</sup>. Mais ces exercices permettent aussi à l'enfant d'acquérir des comportements d'élève, d'intégrer les 'bases du contrat didactique'<sup>178</sup> qui concerneront toutes les tâches scolaires. Il s'agit donc de compétences transversales.

## 2. L'enseignement de l'écriture

---

Ecrire, cela s'apprend... et cela s'enseigne. 'L'écriture en tant qu'apprentissage entre dans le domaine de la pédagogie'<sup>179</sup>. Les propositions des manuels d'écriture que nous avons consultés sont diverses et divergentes, comme nous l'avons vu. Il nous semble donc important d'examiner les positions des chercheurs sur cette même question de la pédagogie de l'écriture.

### 2.1 Faut-il apprendre à écrire les lettres et à les lier ?

Doit-on apprendre aux enfants à 'bien se tenir' lorsqu'ils écrivent ? Est-il pertinent d'enseigner aux enfants comment faire les lettres et comment les lier pour former des mots ? Nous avons vu que la majorité des auteurs de manuels d'écriture le pense. En ce qui concerne les chercheurs, les avis sont partagés. Ajuriaguerra et Auzias, Lurçat pensent que cet enseignement est indispensable. Charmeux pense, au contraire, qu'il est inutile, voire nuisible. Quant à Zerbato-Poudou, sa position est moins nette car elle se préoccupe surtout de l'apprentissage en maternelle ; cependant, elle ne paraît pas très convaincue de l'utilité de cet enseignement.

Ajuriaguerra et Auzias, présentant la diversité des méthodes d'enseignement de l'écriture, montrent que les méthodes globales mettent l'accent sur le sens de l'écrit et ne se préoccupent donc pas des aspects techniques, formels, sur lesquels se centrent les méthodes synthétiques. Mais leur enquête auprès d'enseignants met en évidence que la pratique dans les classes est souvent un panachage des deux types, par conséquent des

<sup>176</sup> ZERBATO-POUDOU, M.-T. : *op. cit.* p.22.

<sup>177</sup> ZERBATO-POUDOU, M.-T. : 2000, *op. cit.* p.161.

<sup>178</sup> *ibid.*

<sup>179</sup> AJURIAGUERRA, J. (de) *et al.* : 1964, Tome I, *op. cit.* p.7.

méthodes mixtes. Bien que n'attribuant pas de valeur statistique à leur analyse, ils ont relevé les procédés utilisés par les maîtres qui obtiennent les meilleures écritures. De toute évidence, il y a dans leurs classes un apprentissage des aspects formels de l'écriture. On y trouve, entre autres, une analyse perceptive des lettres à laquelle participent les explications orales, des indications concernant la liaison des lettres, les endroits précis où l'enfant doit lever la plume et les moments où il lie toutes les lettres sans s'arrêter [et une] insistance sur le *ductus* correct des lettres, et ceci aussi pendant longtemps pour certains enfants<sup>180</sup>. Ces facteurs sont absents dans les classes où l'on écrit médiocrement. On comprend qu'à la suite des recherches entreprises avec Ajuriaguerra, Auzias ait réalisé une méthode d'apprentissage de l'écriture dans laquelle elle accorde une importance particulière à l'apprentissage des lettres et de leurs modes de liaison.

Lurçat insiste aussi sur la nécessité d'un apprentissage des formes et des trajectoires, d'abord sur d'autres éléments que les lettres, puis sur les lettres elles-mêmes. '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<sup>181</sup>. Mais l'entraînement ne consiste pas en un exercice non dirigé. Lurçat insiste sur la nécessité d'une éducation systématique de la trajectoire et préconise la méthode élaborée par Montessori, car elle présente, à son avis, la rigueur indispensable pour éviter des échecs. 'Dès la grande section maternelle, la liberté donnée aux enfants de dessiner les mots peut fausser les automatismes de base en empêchant la maîtrise de la trajectoire usuelle de l'écriture<sup>182</sup>. Comme Auzias, Lurçat pense qu'il est préférable de faire d'abord apprendre chaque lettre avant de faire former des mots. Le type de modèle présenté à l'enfant a une importance considérable ; Lurçat l'a montré déjà en ce qui concerne les exercices préparatoires à l'écriture et y revient en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture. Le modèle kinesthésique, c'est-à-dire à main guidée, est le plus aisé ; le modèle visuel cinétique s'adresse à la vue mais fait percevoir le mouvement à effectuer ; le modèle visuel statique est le plus difficile à reproduire et n'est pertinent que si l'enfant a bien intégré les trajectoires.

Charmeux montre beaucoup moins d'intérêt pour l'apprentissage des aspects formels de l'écriture. Pour elle, l'objectif n'est pas une maîtrise normée, ce qui peut même s'avérer dangereux ; 'lisibilité - originalité - aisance et rapidité d'exécution, doivent dès lors être les lignes de force d'un apprentissage dont il faut définir les processus et les démarches<sup>183</sup>. Il est probable qu'Ajuriaguerra et Auzias accepteraient aussi cette formulation car ils préconisent l'abandon des ornements inutiles des lettres (petites boucles ou oeilletons, pleins et déliés, déliés ascendants devant les lettres rondes) et manifestent leur accord avec certains maîtres qui réclament la simplification des majuscules cursives, car 'elles

<sup>180</sup> AJURIAGUERRA, J. (de) et AUZIAS, M. : 1960, *op. cit.* p.644-645.

<sup>181</sup> LURÇAT, L. : 1985, *op. cit.* p.16.

<sup>182</sup> *id.* p.171.

<sup>183</sup> CHARMEUX, E. : *op. cit.* p.35.

relèvent d'une esthétique démodée<sup>184</sup>. Mais le propos de Charmeux est différent. En effet, c'est l'apprentissage de gestes imposés qu'elle interroge. Pour elle, il est nécessaire de faire analyser par les enfants les formes des lettres pour qu'ils en distinguent les traits pertinents, ceux qui ne peuvent varier sans perte de lisibilité. C'est pourquoi on ne peut imposer le bon geste et le sens de tracé à l'enfant qui ne trouvera le geste le plus économique que s'il le construit à partir de lui-même et en faisant évoluer ses propres réponses, et non s'il imite un modèle proposé<sup>185</sup>. Charmeux affirme aussi que le geste imposé pour l'écriture d'une lettre seule n'a pas de sens puisque le geste sera différent lorsqu'il s'agira de réaliser cette même lettre insérée dans un mot. 'On saisit ici les erreurs de la pédagogie traditionnelle : imposer comme une loi obligatoire un geste qui ne convient pas à toutes les situations, travailler hors situation, comme si les paramètres de chaque situation ne jouaient aucun rôle, c'est encore tromper l'enfant et dresser devant lui des difficultés supplémentaires<sup>186</sup>. On comprend que, pour elle, l'apprentissage de la trajectoire des lettres isolées est néfaste. Il n'y a pas d'écriture pertinente en dehors d'un message signifiant, d'une phrase ou d'un texte. Tout ce que l'enfant écrit doit avoir du sens. Charmeux est catégorique : l'apprentissage par exercices d'écriture de lettres isolées est dangereux et il est inconcevable d'apprendre ensuite seulement à relier les lettres entre elles.

Le point de vue de Charmeux est donc à l'opposé de celui d'Auzias et de Lurçat. Si Zerbato-Poudou se préoccupe essentiellement de la pédagogie en maternelle, ce qu'elle dit dans sa thèse laisse entendre qu'elle n'est pas favorable à un apprentissage systématique des aspects formels de l'écriture. En effet, elle affirme que le jeune élève de Moyenne Section est tout à fait capable d'acquérir la maîtrise de l'écriture cursive sans même passer par les traditionnels exercices graphiques. Mais elle ne parle que très peu de la qualité de la trace et, lorsqu'elle aborde ce sujet, les résultats qu'elle présente ne sont pas de nature à convaincre de l'inutilité de l'apprentissage systématique des lettres et de leur liaison. En effet, le groupe qui a appris à écrire l'année précédente selon sa méthode de verbalisation des critères est certes performant dès novembre mais, d'une part il est avec une maîtresse qui se centre sur la maîtrise du geste avec réduction progressive de la trace, d'autre part on ne connaît pas les critères d'appréciation de la qualité de l'écriture. Le groupe qui suit une méthode traditionnelle d'apprentissage de l'écriture privilégiant la trajectoire et le ductus des lettres, bien que moins bon en novembre, connaît des progrès réguliers tout au long de l'année. Et le groupe pour qui l'apprentissage de l'écriture est basé sur l'éducation du geste moteur visant l'aisance du geste est le plus performant, et de loin, pour l'écriture cursive. Mais il faut reconnaître que Zerbato-Poudou n'est pas catégoriquement opposée à cet apprentissage systématique des lettres puisqu'elle écrit, quelques années après avoir effectué sa recherche, qu' 'il apparaît nécessaire d'éduquer le tracé des lettres à l'école élémentaire<sup>187</sup>.

Faut-il donc apprendre à écrire les lettres et à les lier ? Si Charmeux est celle qui se

---

<sup>184</sup> AJURIAGUERRA, J. (de) et AUZIAS, M. : *op. cit.* p.662.

<sup>185</sup> *id.* p.65.

<sup>186</sup> *ibid.*

montre la moins favorable à un apprentissage des aspects formels de l'écriture manuscrite, ses arguments sont loin d'être convaincants. Charmeux est sur le registre des convictions raisonnées. Les résultats de la recherche de Zerbato-Poudou n'apportent pas de preuves de l'inutilité d'un tel apprentissage qu'elle reconnaît elle-même plus tard comme nécessaire. Les travaux de Lurçat et ceux de Ajuriaguerra et Auzias permettent de conclure à cette nécessité d'enseigner à l'enfant la forme et le *ductus* des lettres, ainsi que leur liaison.

## 2.2 L'éducation de la motricité graphique

Précédemment, nous avons interrogé la pertinence d'une éducation du geste scripteur au sens d'apprentissage du *ductus* des lettres et de la façon de lier celles-ci entre elles. Notre propos est maintenant de considérer la motricité graphique en tant que telle, c'est-à-dire la posture et les mouvements dans l'acte d'écrire. Nous constatons que ces éléments ne sont abordés ni par Charmeux ni par Zerbato-Poudou. Seuls ceux qui s'intéressent à l'apprentissage de la réalisation des lettres et de leur liaison traitent aussi de ces aspects posturo-moteurs.

Ajuriaguerra et Auzias constatent que la plupart des auteurs sont d'accord en ce qui concerne la posture la plus favorable à l'écriture. 'Le sujet doit être assis confortablement dans une attitude détendue [...]. Le torse doit [...] être droit, vertical ou légèrement incliné en avant, la tête légèrement penchée vers le papier...'<sup>188</sup>. Ce serait une posture idéale pour écrire. C'est celle qui est demandée par bien des maîtres de l'école primaire. Pourtant, l'étude de l'évolution de la motricité graphique effectuée par Ajuriaguerra et Auzias montre que les enfants n'adoptent pas cette attitude d'emblée, malgré les recommandations magistrales. 'Nous avons constaté qu'une évolution génétique se fait :

1.  
vers l'amélioration de l'attitude générale avec : - redressement progressif de la tête et du tronc, lequel supprime petit à petit son appui à la table, - diminution de l'appui au niveau de l'avant-bras et du poignet ;
2.  
vers l'installation d'une stabilité du tronc et de certains segments selon certaines positions (main en demi-supination ou en intermédiaire, consécutivement à une fixation de l'avant-bras dans un certain rapport pronation-supination) ;
3.  
vers un assouplissement progressif des articulations : épaule, poignet, doigts'<sup>189</sup>.

Cette évolution résulte de la maturation tonique, de l'apprentissage et de l'expérience. C'est pourquoi Auzias, tout en constatant le besoin du jeune enfant d'appuyer le torse à la

<sup>187</sup> ZERBATO-POUDOU, M. : *op. cit.* p.206, lui demande de fournir un effort pour se tenir droit, 'mais il faut savoir qu'ils ne peuvent fournir cet effort longtemps et limiter les exercices d'écriture sur

<sup>188</sup> AJURIAGUERRA, J. (de) et AUZIAS, M. : *op. cit.* p.669-670.

<sup>189</sup> AJURIAGUERRA, J. (de) et AUZIAS, M. : L'évolution de la motricité graphique, in AJURIAGUERRA, J. (de) et al : 1964, Tome I, *op. cit.* p.155.

papier, en plan horizontal<sup>190</sup>. De même, ce n'est qu'avec précaution qu'elle suggère d'essayer de rectifier la position de la main au Cours Préparatoire si celle qu'adopte l'enfant est défavorable, c'est-à-dire peu fonctionnelle. La question de la mauvaise position des doigts est différente car elle ne semble pas en lien avec la maturation. De ce fait, 'la rectification de la position des doigts se fera précocement, mais toujours sans rigidité'<sup>191</sup>. Elle est favorisée par la connaissance des doigts et l'exercice de la motricité digitale en dehors de l'écriture. C'est par des exercices préparatoires à l'écriture, y compris des exercices graphiques, que l'on peut aussi améliorer les mouvements de l'écriture. Il est d'autres aspects de l'évolution de la motricité graphique étudiés par Ajuriaguerra et Auzias qui n'ont pas été repris par cette dernière sur le plan pédagogique. Ainsi en est-il de la position de l'avant-bras par rapport à la table et de l'angle de la main avec l'avant-bras.

L'étude génétique de la motricité graphique fournit à Auzias un étayage de ses propositions pédagogiques. C'est aussi la démarche de Lurçat qui considère qu'il est indispensable que l'enseignement soit adapté aux capacités des enfants. En ce qui concerne le contenu de cet enseignement, 'la pédagogie de l'écriture doit s'appuyer sur l'éducation des postures et de la trajectoire'<sup>192</sup>. Les facteurs posturaux concourent à la bonne qualité de la forme. Ils consistent : 1) dans la tenue de l'instrument (crayon à bille, feutre, stylo) ; 2) dans la position et l'inclinaison de la feuille de papier qui permet le déploiement du geste ; 3) dans le point d'appui sur l'avant-bras gauche pour le droitier, droit pour le gaucher, afin de libérer le membre qui écrit du poids du tronc<sup>193</sup>. L'éducation de ces facteurs doit permettre une écriture correctement réalisée et sans fatigue. La notion de posture est donc plus large chez Lurçat que chez Ajuriaguerra et Auzias même si ceux-ci ont aussi pris en compte tous ces facteurs. Pourtant, Lurçat affirme aussi que la posture 'se réalise dans la position assise et l'appui du corps sur la table'<sup>194</sup> ; elle est alors une première forme d'équilibre, la seconde consistant dans l'établissement du point d'appui de l'avant-bras sur la table.

Les aspects posturaux et moteurs diffèrent selon la latéralité de l'enfant. Ainsi en est-il, nous venons de le voir, en ce qui concerne l'appui sur l'avant-bras du membre non-scripteur. Lurçat indique aussi que, 'pour le gaucher, la position de la feuille de papier est placée face à l'hémichamp corporel gauche. Elle est inclinée à droite. Le bras entraîne la main dans un mouvement somatope qui permet à chaque segment de remplir sa fonction : le bras est le segment directeur, la main le segment dirigé. De plus, l'inclinaison à droite de la feuille permet le contrôle visuel de la trace'<sup>195</sup>. Auzias, prenant en compte l'évolution de la motricité graphique, selon laquelle la main se place spontanément sous la

---

<sup>190</sup> AUZIAS, M. : 1966, *op. cit.* p.29.

<sup>191</sup> *id.* p.35.

<sup>192</sup> LURÇAT, L. : 1985, *op. cit.* p.49.

<sup>193</sup> *id.* p.48.

<sup>194</sup> *id.* p.59.

ligne lorsque l'enfant atteint 8 ans  $\frac{1}{2}$  - 9 ans, en même temps que la feuille s'incline légèrement, conseille seulement d'habituer progressivement les enfants gauchers du Cours Préparatoire 'à placer leur feuille de papier *légèrement* sur leur gauche'<sup>196</sup>. Quant à l'inclinaison de la feuille, elle se fera vers la droite si l'enfant place sa main sous la ligne ; mais, s'il la place au-dessus, position qu'il n'y a pas lieu de changer si l'enfant l'a prise spontanément et si c'est ainsi qu'il écrit le mieux'<sup>197</sup>, il vaut mieux garder la feuille droite, voire légèrement inclinée à gauche.

La question du choix de la main pour écrire n'est abordée que par Ajuriaguerra et Auzias, d'une part pour les jeunes enfants, d'autre part chez les enfants dont la scolarité est plus avancée. Dans son manuel d'apprentissage de l'écriture, Auzias revient brièvement sur le premier cas, le second concernant les rééducateurs plus que les enseignants. Elle indique des techniques d'observation utilisables en Grande Section. Il s'agit de comparer l'efficacité motrice des deux mains dans les exercices graphiques et d'autres exercices manuels. En fin d'année scolaire, la décision se prend essentiellement en fonction de l'habileté graphique et du choix de l'enfant. Auzias a aussi élaboré une 'épreuve de latéralité usuelle'<sup>198</sup> composée de vingt items dont dix sont particulièrement différenciateurs et en corrélation avec la latéralité graphique.

Si Lurçat insiste sur la nécessité d'une éducation de la posture et du geste graphique, si elle en décrit les éléments, elle donne cependant très peu d'indications sur la façon de réaliser cette éducation. C'est donc M. Auzias qui passe le plus concrètement de l'étude génétique à la pédagogie. Avec Ajuriaguerra et la collaboration de Denner, elle élabore aussi une méthode de rééducation de l'écriture, méthode qui est presque assimilée par ses concepteurs à une forme de rééducation psychomotrice. D'une part, donc, l'étude de l'évolution de l'écriture conduit à l'élaboration d'une pédagogie de l'écriture et d'une rééducation de l'écriture. D'autre part, cette dernière est considérée comme une forme de rééducation psychomotrice. Cela pose la question de la spécificité de la rééducation par rapport à la pédagogie ainsi que la question du rapport de la psychomotricité à l'écriture. Nous reviendrons nécessairement sur ces questions.

### 3. Motivation des chercheurs et Choix pédagogiques

---

Tout ce que nous venons d'exposer depuis le début de ce chapitre donne déjà des indications sur les grandes orientations de la pédagogie de l'écriture telle qu'elle est envisagée par les auteurs consultés. Il est clair que Lurçat et Auzias sont plutôt favorables à une méthode à tendance calligraphique, c'est-à-dire accordant une importance à la formation des lettres, et à dominante synthétique, c'est-à-dire que l'enfant apprend à lier les lettres qu'il sait réaliser'<sup>199</sup>. Par contre, Charmeux et Zerbato-Poudou préconisent une

<sup>195</sup> *id.* p.48.

<sup>196</sup> AUZIAS, M. : 1966, *op. cit.* p.9.

<sup>197</sup> *id.* p.32.

<sup>198</sup> AUZIAS, M. : *Enfants gauchers, enfants droitiers*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris 1975.

méthode globale. La connaissance de la motivation des chercheurs permet de mieux comprendre ces choix pédagogiques.

### 3.1 Mise en cause des pratiques scolaires

Pour Ajuriaguerra et Auzias, 'il est évident que les difficultés graphiques sont intimement liées au problème de l'apprentissage proprement dit'<sup>200</sup>. Ils passent donc de l'étude des méthodes à l'étude de l'évolution de l'écriture puis à l'élaboration d'une méthode de rééducation de l'écriture, enfin, pour Auzias seule, à une méthode d'apprentissage de l'écriture. Ce sont les difficultés rencontrées chez les enfants qui amènent à proposer des techniques d'enseignement. Il s'agit donc de prévenir les troubles qui se manifestent très concrètement sur le plan de l'organisation du geste. Cela sous-entend que les méthodes existantes présentent des points faibles dont il faut contrer les effets. 'La connaissance de la méthode selon laquelle s'est fait un apprentissage est importante pour pouvoir juger les difficultés de l'enfant dysgraphique. Car, en fait, une rééducation [...] devra corriger certaines habitudes acquises par l'ancienne méthode'<sup>201</sup>.

Pour Lurçat, comme pour Charmeux, il y a aujourd'hui un réel problème de didactique ou de pédagogie de l'écriture dans le milieu scolaire. Mais elles l'analysent très différemment. Charmeux reproche fondamentalement à l'école de se centrer trop sur les aspects formels de l'écriture, ce qui est de nature à provoquer des difficultés sur ce plan. Lurçat, au contraire, trouve qu'elle ne s'en soucie pas assez et qu'elle ne permet pas aux enfants d'acquérir de bons automatismes graphomoteurs.

Charmeux affirme aussi que le double objectif de rapidité et de lisibilité ne peut être atteint par l'écriture appliquée que l'école met en place chez l'enfant. Il est donc nécessaire de modifier la démarche d'apprentissage. 'Mais, ajoute-t-elle aussitôt, cela sans doute risque de ne pas suffire si l'on maintient le degré de pauvreté en quantité que l'on connaît aujourd'hui'<sup>202</sup>. Il faudrait donc faire écrire davantage les enfants à l'école. Charmeux déplore encore que l'école se situe dans une pédagogie du modèle ; mais nous reviendrons sur ce point.

Malgré leurs divergences, Ajuriaguerra et Auzias, Lurçat et Charmeux pensent donc tous que la pédagogie de l'écriture à l'école doit être améliorée. Nous allons donc examiner leurs propositions sur ce plan.

### 3.2 Nécessité d'une connaissance de l'acte d'écrire

<sup>199</sup> Marguerite Auzias, réagissant à ces propos, préfère définir sa méthode comme 'une méthode mixte à point de départ synthétique' (courrier personnel du 23/05/2001) car l'enfant est invité à écrire un mot dès qu'il a appris quelques lettres le permettant.

<sup>200</sup> AJURIAGUERRA, J. (de) et AUZIAS, M. : 1960, *op. cit.* p.609.

<sup>201</sup> *ibid.*

<sup>202</sup> CHARMEUX, E. : *op. cit.* p.69.

Ajuriaguerra et Auzias, ainsi que Lurçat, ont effectué une étude génétique de l'acte graphique. Ils ont donc réalisé une analyse précise de cet acte et de son acquisition progressive par l'enfant. Qu'en font-ils ? Ajuriaguerra et Auzias utilisent les connaissances ainsi acquises pour élaborer une méthode de rééducation de l'écriture. Auzias ne se préoccupe pas de fournir à l'enseignant la connaissance de l'évolution de l'acte graphique chez l'enfant. C'est elle-même qui s'appuie sur les travaux qu'elle a menés avec Ajuriaguerra pour fournir aux enseignants une méthode faite de techniques qu'ils peuvent appliquer. Au contraire, Lurçat pense que 'la connaissance des étapes précédant les apprentissages proprement dits et de celles qui coïncident avec les apprentissages est utile en pédagogie, pour l'éducation et la rééducation. Elle permet d'individualiser la pédagogie en tenant compte des possibilités actuelles de chacun'<sup>203</sup>. Si Lurçat donne quelques indications pédagogiques, ce n'est pas une méthode que l'enseignant peut simplement mettre en application. C'est donc l'enseignant qui doit acquérir cette connaissance. C'est aussi le point de vue de Charmeux qui a le souci que soient prises en compte à l'école les particularités individuelles des enfants. Mais, bien qu'elle reconnaisse la complexité de l'acte graphique, l'analyse qu'elle en fait demeure sommaire. Elle en identifie simplement une composante motrice et perceptivo-motrice et une composante cognitive. Elle en déduit que, pour maîtriser l'acte d'écrire, l'enfant doit acquérir 'trois capacités motrices et perceptivo-motrices :

la capacité à manipuler les outils permettant de tracer ;

la capacité à utiliser les supports - feuilles de papier ou autres - sur lesquels s'effectuent ces tracés ;

la capacité à reproduire un tracé perçu visuellement'<sup>204</sup>.

Charmeux reconnaît dans l'acquisition de cette dernière capacité une triple difficulté :

'celle d'observer chaque détail sans perdre la relation avec l'ensemble, difficulté d'attention soutenue ;

celle d'enregistrer les données de cette observation ;

celle de traduire ces données en actes permettant de les reproduire'<sup>205</sup>.

Charmeux indique aussi les composantes cognitives de l'acte graphique. Mais l'on voit qu'en ce qui concerne les composantes motrices et perceptivo-motrices, elle reste très brève.

<sup>203</sup> LURÇAT, L. : 1985, *op. cit.* p.17.

<sup>204</sup> CHARMEUX, E. : *op. cit.* p.48.

<sup>205</sup> CHARMEUX, E. : *op. cit.* p.52.

moins il demande à l'enseignant de connaître les processus en jeu chez l'enfant. C'est pourquoi seules Charmeux et Lurçat se soucient de la formation des maîtres, Auzias leur fournissant une méthode à appliquer.

### 3.3 Pédagogie du modèle ou pédagogie constructiviste ?

Auzias et Lurçat optent l'une et l'autre, quoique différemment, pour une pédagogie du modèle en ce qui concerne l'apprentissage de l'écriture. Charmeux, au contraire, choisit une pédagogie constructiviste. Dans une pédagogie du modèle, l'enseignant montre ce qu'il faut faire et comment le faire. En ce qui concerne l'écriture, l'élève n'a à choisir ni la forme des lettres, ni la façon de les réaliser et de les lier entre elles. Le maître montre, guide, rectifie. Le risque de cette pédagogie est de ne pas prendre en compte la réalité de l'enfant et, en ce qui concerne l'écriture, de ne pas s'adapter à ses capacités psychomotrices. 'L'axiome fondamental [de la pédagogie constructiviste] est que l'individu est le protagoniste actif du processus de connaissance'<sup>206</sup>, ce qui peut conduire, à la limite, au subjectivisme absolu, à laisser l'enfant créer un savoir personnel qui ne serait pas pertinent. En ce qui concerne l'écriture, le risque est de laisser l'enfant mettre en place des schèmes moteurs inadéquats, peu efficaces.

Charmeux pense que le début de l'apprentissage doit être authentique, c'est-à-dire lié à des situations d'utilisation réelle de l'écrit. Elle préconise donc une approche globale. Elle s'en prend avec véhémence à l'école qui, selon elle, commet l'erreur de limiter l'apprentissage de l'écrit aux lettres de l'alphabet et même à un seul type de graphisme, comme si c'était le seul existant. Elle ajoute que 'c'est encore tromper l'enfant que de lui faire croire qu'il existe une norme absolue en écriture - l'enfant très vite compare le discours du maître et ce qu'il peut voir chez lui et il ne peut que souffrir du décalage constaté'<sup>207</sup>. Charmeux conteste l'unicité du modèle graphique scolaire, mais aussi la normativité de l'apprentissage : 'La plupart des ouvrages traitant de l'apprentissage de l'écriture évoquent souvent la nécessité pour l'enfant d'avoir un geste et un sens de tracé convenables, et conseillent de ne pas laisser l'enfant acquérir de « mauvaises habitudes ». Pour cela, il est souvent demandé d'imposer le bon geste à l'enfant. Tout ce qui a été dit jusqu'ici dénonce un tel conseil. Même si l'objectif est de favoriser en chaque enfant l'apparition du geste le plus « rentable », celui qui unit à la fois l'aisance, la rapidité et la lisibilité, on sait bien que cet objectif ne sera atteint que si l'enfant construit son geste à partir de lui-même et en faisant évoluer ses propres réponses, et non s'il imite un modèle imposé'<sup>208</sup>. En maternelle, on peut favoriser les comparaisons et imitations des solutions spontanées des uns et des autres et proposer des jeux pour contribuer à résoudre tel ou tel problème rencontré.

Auzias, nous l'avons vu, reconnaît avec Ajuriaguerra que l'apprentissage des

---

<sup>206</sup> ARCA, M. et CARATIVA, S. : Le constructivisme ne résout pas tous les problèmes, *Aster n°16, Modèles pédagogiques 1*, INRP, Paris 1993, pp77-101, p.80.

<sup>207</sup> CHARMEUX, E. : *op. cit.* p.58.

<sup>208</sup> *id.* p.65.

majuscules cursives n'a plus lieu d'être et que l'on peut simplifier au maximum les minuscules en leur ôtant les ornements inutiles. Mais, comme Lurçat, elle ne conteste pas fondamentalement le modèle scolaire, ni son unicité. L'une et l'autre se montrent favorables à une éducation du geste graphique pour que l'enfant acquière de bonnes habitudes, de bons automatismes. Lurçat a montré la 'nécessité d'une éducation de la trajectoire, les enfants ne réussissant pas spontanément à reproduire la trajectoire de l'écriture'<sup>209</sup>.

Charmeux se place délibérément dans une optique constructiviste de l'apprentissage qu'elle justifie en s'appuyant sur les propos de Guy Azémar parus dans le numéro 160 de la revue *E.P.S.*, propos qui affirment que la stabilisation synaptique est maximale entre 2 et 6 ans. Cela concerne donc la pédagogie pré-élémentaire. Cela la conduit à préconiser 'l'exploration d'abord sauvage et spontanée de tous les supports de l'écrit et de tous les instruments scripteurs'<sup>210</sup>. Les situations d'expression libre doivent aussi être favorisées. C'est dans cette perspective constructiviste que Charmeux demande de confronter l'enfant à l'écrit dès son plus jeune âge, de lui permettre d'utiliser divers outils scripteurs et supports pour qu'il exerce sa motricité graphique. Il ne s'agit pas de lui apprendre des gestes, mais de lui permettre de les construire, ce qui se fera d'autant mieux qu'il sera confronté à une diversité du matériel. Et cela devra se poursuivre au C.P. et au C.E.1 où 'seront privilégiés les outils et supports de situations fonctionnelles d'écriture : crayons ou stylos-bille, feutres à pointe fine, stylos-plume dont on éprouvera tour à tour les caractéristiques et les difficultés'<sup>211</sup>.

Les exercices préparatoires à l'écriture mentionnés par Ajuriaguerra et Auzias comportent des 'tracés libres et sans signification, à peine guidés'<sup>212</sup>. Ces exercices visent l'exploration du matériel et du geste et, s'ils sont 'à peine guidés', ce n'est qu'après une phase d'exploration tout à fait libre par l'enfant. Le dessin libre n'est pas reconnu comme activité préparant spécifiquement à l'écriture en dehors des méthodes globales, mais il permet aussi l'exploration d'outils scripteurs. Lurçat affirme clairement que l'expression libre dans le dessin ne peut suffire à préparer l'apprentissage de l'écriture du fait de la nécessité d'une éducation systématique de la trajectoire. Cependant, l'expression libre doit être préservée, ainsi que l'activité graphique spontanée. L'exploration de divers outils et supports est fondamentale en maternelle, mais n'exclut pas, ponctuellement, des exercices préparatoires à l'écriture. Mais, ni pour Auzias ni pour Lurçat il ne s'agit de commencer les reproductions de trajectoires dès l'entrée à l'école maternelle. Lurçat dit clairement que c'est à partir du moment où l'enfant peut reproduire une croix, c'est-à-dire entre trois et quatre ans, qu'on peut lui proposer de copier des modèles. Elle ne parle pas encore de modèles de lettres car même l'éducation de la trajectoire peut se faire en Grande Section d'abord en dehors de l'alphabet. D'ailleurs, pour Auzias et Lurçat,

<sup>209</sup> LURÇAT, L. : 1985, *op. cit.* p.43.

<sup>210</sup> CHARMEUX, E. : *op. cit.* p.123.

<sup>211</sup> *id.* p.150.

<sup>212</sup> AJURIAGUERRA, J. (de) et AUZIAS, M. : 1960, *op. cit.* p.655.

l'apprentissage des lettres et de leur liaison n'est pas pertinente avant la fin de ce niveau de classe. Pour Lurçat, c'est en s'appuyant sur les capacités de l'enfant repérables dans son activité spontanée que l'enseignant peut lui faire des propositions adaptées.

L'apprentissage 'traditionnel' de l'écriture, avec ses graphismes de base et ses exercices systématiques, est conçu pour aller du simple au complexe. Si l'on choisit de simplifier, c'est, selon Charmeux, pour sécuriser l'enfant. Et c'est une erreur car 'on n'apprend à nager que dans le grand bain' et 'on sait aujourd'hui que la sécurisation dont l'enfant a incontestablement besoin n'en est une que s'il la construit lui-même : toute sécurisation venue de l'extérieur est facteur d'aliénation'<sup>213</sup>. Charmeux se situe donc dans une perspective constructiviste, non seulement en ce qui concerne les apprentissages, mais aussi en ce qui concerne les aspects affectifs du développement de la personnalité, car la sécurisation est bien de cet ordre. Lurçat pense effectivement qu'affronter trop tôt des enfants à la copie de modèles difficiles peut les faire développer des attitudes d'échec. Son souci est donc de faire à l'enfant des propositions adaptées à ses capacités et de ne pas laisser se mettre en place des mauvaises habitudes qui conduiront à devoir entreprendre une rééducation. Auzias insiste aussi sur le fait qu' 'il faut, dans la mesure du possible, éviter les écueils qui le [[l'enfant] guettent lors des premières exécutions de lettres et qu'il ne mette pas trop de temps à trouver, tout seul, les moyens les plus adéquats pour « se tirer d'affaire »'<sup>214</sup>. Si Charmeux pense que l'écriture doit toujours concerner du texte signifiant, Auzias considère que l'enfant peut effectivement copier une phrase simple en fin de Grande Section si on lui en a dit le sens. Mais elle affirme aussi que l'apprentissage 'lettre à lettre' est nécessaire et que, 'contrairement à ce que l'on pense parfois, la plupart des enfants ne sont pas rebutés par cet apprentissage : si l'écriture est un mode d'expression, elle est aussi une technique qui, comme toutes les techniques, s'apprend ; l'enfant en est conscient'<sup>215</sup>.

Le choix du constructivisme ne rend pas aisé le rôle de l'enseignant. 'Il ne faut pas oublier en effet que les difficultés motrices de l'écriture ne peuvent être vaincues que par l'enfant lui-même. Et dans une démarche que l'on ne peut ni hâter, ni aider vraiment sans risque'<sup>216</sup>. Quel peut donc être le rôle de l'enseignant s'il ne peut aider l'enfant sans risques ? Est-ce une invitation à ne rien faire de peur de mal faire ? Absolument pas. Car Charmeux affirme qu'il va falloir aider l'enfant à discipliner son geste, mais en étant vigilant sur le moment de cette aide : 'toute aide anticipée, toute contrainte gestuelle ne peut être qu'un obstacle à la construction de sa compétence'<sup>217</sup>. Au Cours Préparatoire et à la première année du Cours Élémentaire, 'il faut absolument aider l'enfant à dépasser la perception lettre à lettre...'<sup>218</sup>. Donc, si l'aide est risquée, elle n'en est pas moins

<sup>213</sup> CHARMEUX, E. : *op. cit.* p.80.

<sup>214</sup> AUZIAS, M. : *op. cit.* p.5.

<sup>215</sup> *id.* p.12.

<sup>216</sup> CHARMEUX, E. : *op. cit.* p.85.

<sup>217</sup> *id.* p.124.

indispensable.

Mais c'est à l'enseignant de se situer de façon autonome et de construire sa propre pratique pédagogique, ce qui suppose la maîtrise de deux types d'analyse :

l'analyse des données que l'on a à enseigner et donc des objectifs que l'on veut atteindre ;

l'analyse des comportements actuels de enfants<sup>,219</sup>.

Puisque l'enseignant doit construire sa propre pédagogie, il est logique que Charmeux lui donne peu d'indications pratiques. En ce qui concerne la maîtrise du geste, elle est, de plus, convaincue que c'est l'enfant lui-même qui doit la construire. Les éléments perceptivo-moteurs ne font donc pas l'objet d'un travail systématique. C'est la copie de textes signifiants qui permet à l'enfant de dépasser le plaisir spontané [...] et de discipliner son geste en fonction d'une nécessité extérieure et d'une perception visuelle<sup>,220</sup>. Si on doit aider l'enfant à dépasser la perception lettre à lettre, c'est bien pour qu'il accède au sens de ce qu'il écrit. Pour ce faire, on lui demandera de l'écrire d'un seul tenant et ne revenir au modèle qu'à titre de vérification ou pour lever un doute<sup>,221</sup>.

Lurçat donne quelques indications pédagogiques aux enseignants et surtout des informations quant à la genèse de l'acte graphique chez l'enfant. Ces indications sont très concrètes puisqu'elles précisent les modèles les plus pertinents

pour l'apprentissage des lettres. Elles restent cependant relativement peu importantes en quantité. Lurçat invite surtout les enseignants à approfondir leurs connaissances sur la genèse de l'acte graphique chez l'enfant. C'est à partir de ces connaissances qu'ils pourront se situer pour individualiser leur enseignement, donc s'adapter aux capacités individuelles des élèves. Ils pourront ainsi bâtir leur pédagogie dans une certaine autonomie. Auzias, par contre, ne cherche pas à permettre à l'enseignant une quelconque autonomie. Elle fournit les techniques qu'elle a expérimentées avec succès.

### 3.4 A propos de l'évaluation

Bien que soulignant amplement l'intérêt de l'évaluation par leurs travaux sur l'évolution de l'écriture chez l'enfant, ni Auzias ni Lurçat n'aborde la question de l'évaluation de l'écriture par le maître dans le cadre scolaire. On sait pourtant que les enseignants qui enseignent les lettres les unes après les autres au cours de séances d'écriture évaluent les productions des élèves. On peut aussi penser que c'est un élément important de la

<sup>218</sup> *id.* p.81.

<sup>219</sup> *id.* p.81.

<sup>220</sup> *id.* p.124.

<sup>221</sup> *id.* p.150.

Charmeux ne s'exprime guère plus sur ce sujet. Elle affirme cependant qu'il faut laisser du temps à l'enfant pour construire son apprentissage de l'écriture. c'est pourquoi il faut le mettre très tôt en contact avec l'écrit, mais retarder l'exigence de l'acquis. La seule échéance exigible, c'est la fin du C.E.1 : beaucoup d'enfants sembleront l'avoir atteinte beaucoup plus tôt ? Tant mieux pour eux. Mais on ne doit évaluer de façon sommative qu'à la fin de la deuxième année d'école primaire<sup>222</sup>. Mais que s'agit-il d'évaluer à ce moment ? 'Devenir capable de copier rapidement à peu près n'importe quoi, est l'objectif prioritaire à atteindre à la fin du C.E.1'<sup>223</sup>, voilà ce qu'en dit Charmeux. Si l'on se réfère à l'évolution de l'écriture telle qu'elle a été observée par Ajuriaguerra et Auzias, ou par Lurçat, on peut trouver bien précocement cette évaluation sommative, d'autant plus que Charmeux se réfère à la définition qu'en donne G. de Landsheere dans son *Dictionnaire de l'évolution et de la recherche en éducation* : 'Alors que l'évaluation formative revêt en principe un caractère privé, l'évaluation sommative est publique : communication des résultats, attribution d'un certificat ou d'un diplôme, classement éventuel des élèves entre eux, etc. (d'après Bloom)<sup>224</sup>. Il est vrai que les critères d'évaluation ne sont pas indiqués.

L'apport de Zerbato-Poudou au sujet de l'évaluation est particulièrement important. Pour une activité d'apprentissage de l'écrit, elle définit des critères de réussite et des critères de réalisation.

Les critères de réussite comprennent en majorité les règles de fonctionnement de la langue écrite :

- fonctionnement du code (critères d'ordre et de complétude),

- aspects formels (critères d'exactitude dans le tracé des lettres, de linéarité),

- aspects conventionnels (direction gauche-droite et orientation spatiale sur l'espace feuille).

Ces critères relativement stables et collectivement reconnus permettent d'identifier la réussite. C'est-à-dire qu'ils ne peuvent être reconsidérés par l'élève, ils sont '*incontournables*'. Seul le degré d'exigence de l'examineur évolue en cours d'apprentissage notamment pour d'autres critères comme la précision, la fermeté du tracé, la grandeur des lettres, la qualité des liaisons, le ductus des lettres...<sup>225</sup>.

Quant aux critères de réalisation, ils sont individuels et évolutifs. 'Il s'agit des savoir-faire techniques et procédés utilisés par les élèves pour fabriquer le produit'<sup>226</sup>.

<sup>222</sup> CHARMEUX, E. : *op. cit.* p.47.

<sup>223</sup> CHARMEUX, E. : *op. cit.* p.150.

<sup>224</sup> CHARMEUX, E. : *op. cit.* note 22 p.47.

<sup>225</sup> ZERBATO-POUDOU, M.-T. : *op. cit.* p.117.

L'enseignant pose la question : '*Comment il faut faire pour faire...*' et l'enfant indique ses procédures d'exécution. Par exemple, pour faire un L en majuscule d'imprimerie : '*il faut faire un trait qui descend bien droit, puis un petit trait couché accroché en bas du grand*'<sup>227</sup>. Les élèves expriment librement leurs procédures d'exécution, certains termes étant nommés collectivement (par exemple le trait horizontal dit 'couché') ; dans le contexte de la classe, c'est ce qui permet 'au double mouvement de centration-décentration de s'établir. Décentration par rapport au produit, centration par rapport au mouvement'<sup>228</sup>. Le contrôle de l'action se fait d'abord dans l'échange verbal avec l'enseignant, par la description de la tâche à l'aide des critères de réalisation, donc sur le plan inter-psychique pour passer ensuite, par l'intériorisation, sur le plan intra-psychique.

Par l'utilisation de ces critères de réussite et de réalisation, c'est un nouveau rapport à l'évaluation qui est introduit : 'L'évaluation est appréhendée dans sa fonction de régulation plutôt que dans sa fonction de mesure, de contrôle et de conformisation. La situation d'apprentissage proposée sollicite la verbalisation des critères dans le but d'améliorer le fonctionnement des élèves en apprentissage. L'analyse de leurs travaux repose sur une pratique d'évaluation des résultats de l'action mais également de l'action elle-même.

Bien que les critères de réussite permettent l'exercice de la fonction de contrôle, celle-ci n'est pas un but en soi mais un support pour appréhender les critères de réalisation correspondants. L'activité de régulation s'élabore dans les relations qu'entretiennent les deux types de critères'<sup>229</sup>. L'accent n'est donc pas mis seulement sur la trace, mais aussi sur l'acte qui le produit. Et cela est valable pour l'enseignant, mais aussi pour l'enfant qui peut estimer lui-même la qualité de son travail et du résultat obtenu.

Zerbato-Poudou a explicité les critères d'évaluation, ce que n'a pas fait Charmeux pour l'évaluation sommative de la fin du C.E.1. Elle ne l'a pas fait non plus pour l'évaluation qui précède, c'est-à-dire pour 'l'évaluation formative, c'est-à-dire axée essentiellement sur la suite à donner aux activités d'apprentissage et ne comportant ni mesure, ni jugement'<sup>230</sup>. Cette évaluation formative, par son absence de mesure et de jugement, se rapproche davantage de celle proposée par Zerbato-Poudou que l'évaluation sommative. Elle en diffère cependant sur un point fondamental : c'est l'enseignant qui évalue afin de pouvoir proposer à l'enfant des activités qui lui conviennent en fonction de ses capacités ; l'enfant n'est pas invité à évaluer lui-même son travail ni le produit réalisé.

<sup>226</sup> *id.* p.119.

<sup>227</sup> *id.* p.120.

<sup>228</sup> *ibid.*

<sup>229</sup> *id.* p.43.

<sup>230</sup> CHARMEUX, E. : *op. cit.* p.47.

## 4. Discussion

---

Un certain niveau de maturation du système nerveux est nécessaire pour que l'apprentissage de l'écriture puisse se faire. Mais la maturation seule ne suffit pas. Elle doit être complétée par l'exercice fonctionnel. Ainsi se justifie la nécessité d'une préparation à l'écriture. Si l'on admet que l'apprentissage proprement dit de l'écriture commence en fin de Grande Section ou au Cours Préparatoire, c'est donc l'école maternelle qui est chargée de cette préparation. Un certain accord existe entre les auteurs, à l'exception de Zerbato-Poudou qui n'en parle pas comme telle, pour reconnaître une préparation relativement lointaine, faite d'exercices et jeux divers, préparation sensorielle et motrice, psychomotrice, qui prépare à l'écriture tout en éduquant beaucoup plus largement. Cette préparation indirecte est complétée d'une préparation plus directe, plus immédiate, constitué d'exercices graphiques qui permettent de développer la motricité graphique et d'accéder à la capacité à reproduire les lettres. Cette préparation plus directe est reconnue par Auzias, Lurçat et Charmeux, mais non par Zerbato-Poudou qui la juge tout à fait inutile. L'entraînement à reproduire des formes et à respecter des trajectoires est, selon Lurçat, très importante.

La délimitation de cette préparation à l'écriture est difficile. On peut penser, en effet, que tout ce qui permet à la motricité de s'affiner prépare à l'écriture. Charmeux précise toutefois qu'il est également nécessaire que l'enfant se confronte à l'écrit. Auzias et Lurçat paraissent, sur ce point, en accord avec elle, puisqu'elles proposent des exercices graphiques. A moins que l'on ne considère, avec Zerbato-Poudou, qu'il n'y a pas de filiation directe entre les exercices graphiques et l'écriture<sup>231</sup>.

Quoi qu'il en soit, cette préparation doit être stimulante pour l'enfant. Il s'agit de l'intéresser à l'écrit et non de créer du dégoût scolaire. L'aménagement des lieux, le matériel mis à la disposition des enfants, l'intérêt de l'adulte pour les productions enfantines, la médiation sociale qui peut passer par la verbalisation des critères, tous ces éléments proposés par les divers auteurs étudiés peuvent y contribuer.

En ce qui concerne l'enseignement proprement dit de l'écriture, nous avons vu les deux positions opposées des chercheurs : Auzias et Lurçat affirment l'importance d'une éducation du geste graphique, Charmeux considère qu'elle est absolument inutile. Auzias et Lurçat s'appuient sur une étude génétique de l'acte graphique et constatent que l'évolution dépend de la maturation tonique, de l'apprentissage et de l'expérience. Cela les conduit à proposer un enseignement tenant compte de la maturation. C'est ainsi qu'Auzias demande de ne pas commencer trop tôt l'apprentissage de l'écriture. Lurçat se montre, sur ce point, en total accord avec elle. De plus, elle montre comment la maturation permet des apprentissages comme la reproduction des formes puis des trajectoires. Elle préconise aussi l'individualisation de l'enseignement puisque les enfants présentent forcément des caractéristiques individuelles auxquelles il convient de s'adapter. Pour pouvoir mettre en oeuvre une telle individualisation, l'enseignant doit savoir observer ses élèves et connaître les étapes qui précèdent l'apprentissage et celles

---

<sup>231</sup> ZERBATO-POUDOU, M.-T. : 2000, *op. cit.* p.170.

qui le constituent. Les recherches de Lurçat et celles d'Ajuriaguerra et Auzias lui en fournissent les éléments essentiels.

Il est certain que l'analyse sommaire que fait Charmeux de l'acte graphique ne peut remplacer ces recherches. Mais Charmeux ne vise pas l'apprentissage du geste graphique en lui-même car c'est l'enfant qui, selon elle, doit le construire seul. Ce choix radical du constructivisme, elle le pousse à son paroxysme, jusqu'à l'exagération. On peut être d'accord avec elle lorsqu'elle affirme qu'on 'n'apprend à nager que dans le grand bain', mais ce n'est pas l'enfant seul qui, dans son apprentissage de la natation, construit sa sécurisation. On n'apprend pas à nager dans le grand bain sans maître-nageur ! L'adaptation au milieu aquatique est, certes, important ; mais les différents types de nage sont également bien enseignés. Il resterait aussi à voir ce que vaut la comparaison de l'activité natatoire et de l'activité graphique. Peut-être, dans l'esprit de Charmeux, n'est-ce qu'une analogie. Il est, en tout cas, important que l'enfant exerce son geste graphique, qu'il puisse l'entraîner en dehors de toute évaluation de performance de la part de l'adulte. Pour cela, il a besoin de temps ; Charmeux l'a souligné à juste titre. Pourtant, il paraît évident, si l'on prend en compte les résultats des travaux de Ajuriaguerra et Auzias ainsi que ceux de Lurçat, qu'elle lui en laisse trop peu. En effet, elle fixe une exigence de copie rapide et lisible dès la fin du CE1, alors qu'il a été montré que l'évolution de l'écriture se poursuit bien au-delà. A 9 ans encore, 'si l'essentiel de l'écriture est acquis, il reste à l'automatiser'<sup>232</sup>.

L'enfant a donc besoin d'exercer son geste graphique, mais il a aussi besoin d'aide. Auzias et Lurçat font des propositions pédagogiques de préparation et d'apprentissage de l'écriture. Charmeux n'exclut pas des propositions de la part de l'enseignant pour favoriser la préparation à l'apprentissage de l'écriture. Nous avons souligné précédemment l'intérêt de la médiation sociale proposée par Zerbato-Poudou comme élément de stimulation. Mais cet intérêt va plus loin : il concerne l'analyse de l'acte graphique par l'enfant lui-même et l'auto-évaluation de son travail. La distinction de critères de réalisation et de critères de réussite paraît tout à fait judicieuse pour que l'enfant se centre et sur l'acte graphique et sur la trace à laquelle cet acte a abouti. Le dialogue avec l'enseignant est important dans cette pratique qui, par les critères de réalisation, permet une individualisation de l'enseignement. Cette pratique peut, de toute évidence, être étendue aux aspects graphomoteurs que Zerbato-Poudou n'a pas pris en compte dans sa pédagogie.

Si l'enfant doit pouvoir dire comment il faut faire pour réaliser telle ou telle lettre, on peut penser que la pratique de la verbalisation des critères suppose la référence à un modèle d'écriture. Auzias et Lurçat ne remettent globalement pas en cause le modèle d'écriture cursive appris à l'école. Par contre, Charmeux refuse que l'on enseigne un modèle unique d'écriture cursive. Pourtant, même à partir de l'enseignement d'un tel modèle, il est évident que l'on peut parvenir à une personnalisation de son écriture. On voit mal, d'une part comment l'enfant pourrait choisir des formes personnelles d'emblée, d'autre part en quoi l'apprentissage du modèle scolaire constitue une gêne dans son appropriation de l'écriture.

---

<sup>232</sup> AJURIAGUERRA, J. (de) et AUZIAS, M. : 1966, *op. cit.* p.185.

Mais Charmeux semble bien contester tout ce qui est imposition de la part de l'école. Elle soutient qu'il ne faut pas indiquer aux enfants comment former les lettres et les lier. A ce sujet, elle affirme que le geste est différent selon que la lettre est isolée ou qu'elle est insérée dans un mot. Sur quoi s'appuie cette affirmation ? On ne le sait pas. Il semblerait que la taille des unités de programmes idéomoteurs établis par l'individu scripteur augmente peu à peu 'jusqu'à atteindre la taille d'une lettre entière'<sup>233</sup>. Si le programme moteur se limite à la lettre, on peut penser que le geste est identique, que la lettre soit isolée ou inscrite dans un mot. Entre 8 et 10 ans, il est probable aussi que l'enfant gagne en capacité 'à gérer simultanément l'exécution d'un trait ou d'une lettre et la préparation des traits et des lettres qui suivent'<sup>234</sup>. Alors même que l'enfant exécute une lettre, il peut donc préparer mentalement la suivante. Mais l'unité reste encore la lettre. En tout cas, 'au début l'écriture dépend de la mémoire de la forme de chaque lettre apprise selon un modèle didactique. A chaque lettre correspond un acte moteur isolé reproduisant le modèle. Ainsi la mémorisation étant progressivement acquise, une automatisation s'installe peu à peu'<sup>235</sup>. Cette automatisation permettrait effectivement que la forme et la durée de l'écriture d'une lettre dépendent de celles qui l'entourent, notamment pour des ensemble de lettres fréquemment utilisés. Mais ce n'est pas en début d'apprentissage. Nous ne trouvons donc aucun argument en faveur de l'affirmation faite par Charmeux.

Quelques questions qui ont déjà fait l'objet de réflexions de la part des auteurs de manuels ont été abordées par les chercheurs auxquels nous avons fait référence. Mais, alors que les premiers se sont situés dans une perspective prescriptive, les seconds se sont presque tous attachés à établir des faits. Si nous disons 'presque tous', c'est que, d'une part Charmeux constitue une exception sur ce point, d'autre part Auzias a aussi prescrit par son ouvrage *L'apprentissage de l'écriture*.

En ce qui concerne l'âge où l'on peut commencer l'apprentissage de l'écriture, les propos convergents d'Auzias et de Lurçat sont convaincants. La maturation, complétée par l'exercice fonctionnel, permet à l'enfant, à partir de l'âge de 5 ans et demi ou 6 ans, d'apprendre à former les lettres et à les lier. S'il est difficile de délimiter la préparation à l'écriture, celle-ci comporte une éducation motrice et des exercices graphiques. La psychomotricité est citée par Charmeux dans le cadre de cette préparation à l'écriture qui doit être stimulante pour l'enfant.

Ajuriaguerra et Auzias, ainsi que Lurçat, ont montré la pertinence de l'enseignement des aspects formels de l'écriture. Mais le modèle de lettre peut être désencombré de toutes les ornements inutiles. La pédagogie de l'écriture doit comporter une éducation de la motricité graphique. Celle-ci doit prendre en compte le degré de maturation. L'enfant sera ainsi incité à adopter une posture favorable à l'écriture, mais on n'exigera pas de lui un effort de longue durée sur ce point. Lurçat insiste sur la nécessité de l'éducation posturale mais donne beaucoup moins d'indications pédagogiques pour la

---

<sup>233</sup> ZESIGER, P. : *Ecrire - Approches cognitive, neuropsychologique et développementale*, P.U.F., Paris 1995, p.184.

<sup>234</sup> *ibid.*

<sup>235</sup> SERRATRICE, G. et HABIB, M. : *L'écriture et le cerveau. Mécanismes neurophysiologiques*. Masson, Paris 1993, p.165.

mener à bien qu'Auzias.

C'est à partir de l'étude génétique de l'écriture menée avec Ajuriaguerra qu'Auzias élabore avec lui une méthodologie de rééducation de l'écriture puis, seule, un manuel de pédagogie de l'écriture. Nous retrouvons ici le problème que nous avons déjà posé, à partir d'ailleurs des mêmes éléments, celui du passage du champ rééducatif au champ pédagogique. De plus, la rééducation de l'écriture élaborée par Ajuriaguerra et Auzias est, selon eux, une forme de rééducation psychomotrice. Cela n'est pas très étonnant puisque c'est à Ajuriaguerra que l'on doit l'avènement de la psychomotricité en France.

La psychomotricité est donc concernée par la rééducation de l'écriture. Certains éléments de celle-ci ont été repris dans le cadre de la pédagogie de l'écriture. Cela se justifie-t-il ? Nous constatons, en tout cas, que les chercheurs qui se sont intéressés à la pédagogie de l'écriture se trouvent aussi intéressés, impliqués dans la psychomotricité : Ajuriaguerra, nous l'avons dit, et par conséquent Auzias qui a travaillé avec lui, mais aussi Lurçat qui écrit parfois dans la revue *Evolutions psychomotrices*<sup>236</sup> à propos de l'écriture.

Nous avons montré notre intérêt pour la pratique de la verbalisation des critères mise en oeuvre par Zerbato-Poudou. Cette pratique concerne-t-elle la psychomotricité ? En tout cas, elle prend en compte, non seulement la trace, mais aussi le mouvement qui la réalise.

---

<sup>236</sup> revue éditée par la Fédération Européenne de Psychomotricité.



## TROISIEME PARTIE PSYCHOMOTRICITE ET ECRITURE

En 1972, les programmes et instructions officiels émanant du Ministère de l'Education Nationale reconnaissent que les progrès dans l'acte d'écrire sont sous la dépendance des possibilités psychomotrices de l'enfant. C'est pourquoi ils préconisaient de développer l'habileté motrice et la conscience du corps. S'exprimait ainsi une conception fonctionnelle de l'acte moteur selon laquelle la motricité se trouve en situation d'interdépendance avec l'intellect.

Beaucoup de manuels qui traitent de la préparation à l'apprentissage de l'écriture utilisent des concepts de la psychomotricité : schéma corporel, latéralité. Certains utilisent des exercices issus de la rééducation psychomotrice de l'écriture. Calmy préconise une éducation psycho-motrice du geste graphique et s'appuie sur les lois du développement psychomoteur. La méthode du *Bon départ* est à la fois une méthode d'apprentissage de l'écriture et une forme de rééducation psychomotrice.

Quelques chercheurs qui se sont intéressés particulièrement à la pédagogie de l'écriture ont été ou sont encore impliqués dans la psychomotricité. Ainsi en est-il d'Auzias, qui a travaillé avec Ajuriaguerra, et de Lurçat qui écrit parfois dans la revue *Evolutions psychomotrices*, particulièrement sur les problèmes touchant à l'écriture. Charmeux, bien que n'étant pas impliquée dans la psychomotricité, la mentionne cependant comme élément de préparation à l'écriture.

Les psychomotriciens sont consultés par les enfants dysgraphiques. La rééducation

(ou la thérapie) psychomotrice est donc un moyen de parvenir à résoudre les troubles de l'écriture.

La psychomotricité concerne donc, d'une part la rééducation et la thérapie, d'autre part l'école, la pédagogie. Elle est effectivement un domaine professionnel, celui des psychomotriciens. Mais elle a aussi été un domaine de rééducation dans le cadre même de l'Education Nationale : celui des R.P.M., les rééducateurs en psychomotricité. En outre, il s'est développé un courant d'éducation psychomotrice qui a touché particulièrement l'école maternelle, mais aussi l'école élémentaire. S'agit-il de la même chose dans les trois cas ? Des ouvrages ont aussi traité conjointement de l'éducation et de la rééducation psychomotrices, les distinguant peu ou pas du tout. Qu'est-ce donc que la psychomotricité ?

Si la psychomotricité nous intéresse dans le cadre de ce travail, c'est qu'elle est en relation avec la pédagogie de l'écriture. Mais pourquoi concerne-t-elle l'écriture ?

Nous avons vu que certains exercices de préparation à l'apprentissage de l'écriture ont été empruntés à la rééducation élaborée par Ajuriaguerra, Auzias et Denner. Auzias a elle-même proposé, pour l'apprentissage de l'écriture, des techniques qu'elle a utilisées avec succès<sup>237</sup> dans le cadre de la rééducation. Ce transfert de la rééducation à la pédagogie est-il pertinent ?

## CHAPITRE 1 TROUBLES DE L'ÉCRITURE ET REÉDUCATION ET THÉRAPIE PSYCHOMOTRICES

Nous avons vu que, suite à leur étude de l'évolution de l'écriture chez l'enfant, Ajuriaguerra et Auzias ont élaboré avec Denner une méthode de rééducation de l'écriture<sup>238</sup> qu'ils considèrent comme thérapeutique psycho-motrice. C'était en 1964 et 1971. Depuis, la profession de psychomotricien est née, sous l'impulsion d'ailleurs de Ajuriaguerra, et les psychomotriciens se sont occupés du suivi des enfants présentant des difficultés dans leur acquisition de l'écriture. On trouve quelques articles, quelques chapitres de livres et un ouvrage entier<sup>239</sup>, paru en 1993, sur le sujet. Ces écrits posent une question fondamentale concernant l'aide aux enfants dysgraphiques par la psychomotricité : s'agit-il de rééducation ou de thérapie ?

Certes, cette question est plus générale et concerne la psychomotricité dans son ensemble. Elle a même donné lieu à des conflits à l'intérieur de la profession. Mais c'est avant tout l'écriture qui nous intéresse ici. C'est pourquoi nous allons tenter d'identifier ce

---

<sup>237</sup> AUZIAS, M. : 1966, *op. cit.* p.6.

<sup>238</sup> AJURIAGUERRA, J. (de), AUZIAS, M. et DENNER, A. : *L'écriture de l'enfant. II- la rééducation de l'écriture* Delachaux et Niestlé, Paris, 1964, 1971.

<sup>239</sup> DEITTE, J. : *Les maux et l'écrit. La trace écrite et ses désordres en thérapie psychomotrice*. Masson, Paris 1993.

que signifient ces deux concepts de rééducation et de thérapie en ce qui concerne l'aide aux enfants dysgraphiques.

## 1. Compréhension du trouble graphique

'L'écriture est praxie et langage [...] Elle est une gnoso-praxie'<sup>240</sup> écrit Ajuriaguerra. Elle met donc en jeu des aspects moteurs et psychomoteurs, des aspects cognitifs et des aspects langagiers, de communication. C'est cette complexité qui a conduit à comprendre de façons diverses les troubles de l'écriture.

### 1.1 Définitions

L'étude des différentes étapes de l'acquisition de l'écriture chez l'enfant a permis à l'équipe de J. de Ajuriaguerra d'identifier les conditions de cette acquisition. La première condition est le développement de la motricité, l'écriture étant une praxie. La seconde et la troisième conditions tiennent au fait que l'écriture est un langage ; il s'agit du développement mental et du développement du langage. La quatrième condition est le développement socio-affectif, car l'apprentissage de l'écriture à l'école est exigeant et dépend de nombreux facteurs tels que l'appétence scolaire et les relations avec les adultes, maître et parents. 'Une déficience dans chacun de ces domaines peut entraîner des troubles dans l'acquisition de l'écriture'<sup>241</sup>. Le trouble graphique est alors secondaire à un ou plusieurs autres troubles. Mais il ne s'agit pas alors nécessairement de dysgraphie.

En effet, 'est dysgraphique un enfant chez qui la qualité de l'écriture est déficiente alors qu'aucun déficit neurologique ou intellectuel n'explique cette déficience'<sup>242</sup>. Ajuriaguerra considère, de plus, qu'il ne peut y avoir dysgraphie qu'à partir du moment où l'apprentissage de l'écriture est commencé. C'est pourquoi les enfants qu'il a examinés sont au moins au Cours Élémentaire, ceux du Cours Préparatoire étant au stade de l'initiation où on ne peut encore parler de trouble. Gaurier se montre en désaccord sur ce point avec Ajuriaguerra : 'Quand nous parlons de dysgraphie, c'est à une difficulté touchant *la réalisation du graphisme* que nous faisons toutefois allusion, ceci quel que soit l'âge de l'enfant, qu'il ait cinq ans ou bien douze ans'<sup>243</sup>. Selon elle, on peut donc être dysgraphique en Grande Section maternelle. Mais ses propos présentent une ambiguïté car elle estime que certaines difficultés graphomotrices peuvent être considérées comme 'signes précurseurs de dysgraphie'<sup>244</sup>. Si elles constituent des 'signes précurseurs', c'est

<sup>240</sup> AJURIAGUERRA, J. (de) : Introduction à *L'écriture de l'enfant. I- L'évolution de l'écriture et ses difficultés*. 1964, p.5.

<sup>241</sup> AJURIAGUERRA, J. (de) *et al.* : 1964, p.224.

<sup>242</sup> *ibid.*

<sup>243</sup> GAURIER, M. et KAHANE, N. : La rééducation du graphisme et les problèmes de dysgraphie in GUILLARME, J.-J. : *Education et rééducation psychomotrices*. Sermap-Hatier, Paris 1982, pp.201-235, p.202. Martine Gaurier, psychomotricienne, a rédigé la partie de ce chapitre qui concerne la rééducation ; Nicole Kahane, rééducatrice en psychomotricité et Directrice d'établissement spécialisé, la partie de ce chapitre qui concerne la prévention.

qu'elles ne sont pas une dysgraphie, mais l'annoncent seulement. De plus, Gaurier souligne qu'il ne faut pas considérer toute difficulté graphomotrice comme dysgraphie, ni même comme signe précurseur de dysgraphie. Il peut s'agir, en effet, de difficultés transitoires sans conséquences.

La dysgraphie est 'une forme particulière parmi les difficultés de l'écriture'<sup>245</sup>, affirment Ajuriaguerra et ses collaborateurs qui ont montré qu'il ne s'agit pas d'un simple retard dans l'acquisition de l'écriture, mais de difficultés spécifiques. Ils ont examiné des enfants venus consulter à l'hôpital pour difficultés dans l'écriture et des enfants dépistés dans des écoles. Ils ont étudié leurs positions et mouvements au cours de l'écriture et analysé leurs traces graphiques. Ils ont ainsi pu constituer, pour la trace, une échelle spécifique de 25 items affectés de coefficients selon leur pouvoir discriminatoire<sup>246</sup>. Ces items concernent trois rubriques : la mauvaise organisation de la page, la maladresse et les erreurs de formes et de proportions. Cette échelle devient l'outil pour définir la dysgraphie, c'est-à-dire pour rechercher un trouble spécifique de l'écriture. Trouble spécifique ne signifie pas trouble standard. Il existe différents types de dysgraphie. Ajuriaguerra a distingué six groupes principaux, six 'syndromes graphiques'<sup>247</sup> : celui des raides, celui des mous, celui des impulsifs, celui des lents et précis, celui des enfants qui présentent des ébauches de crampe. En ce qui concerne la motricité graphique, les difficultés concernent les positions de la main et des doigts ainsi que la façon d'incliner ou pas la feuille de papier<sup>248</sup>, le tonus musculaire au niveau du bras utilisé pour l'écriture, les mouvements digitaux qui sont absents ou presque, les phénomènes douloureux.

Les travaux de Ajuriaguerra ont été repris par Badefort et Tajan<sup>249</sup> en 1982<sup>250</sup>. Ils ont analysé 256 écritures d'élèves de collèges âgés de 11 à 14 ans. Ils ont constaté un retard dans l'évolution des écritures par rapport à l'étude de Ajuriaguerra et Auzias. Ils ont observé aussi qu'un quart de ces élèves présentaient une dysgraphie selon les critères définis par J. de Ajuriaguerra et coll.. Badefort, complétant cette recherche par 'une rapide analyse portant sur les dysgraphies dans une consultation de CMPP'<sup>251</sup> durant les 25 années passées<sup>252</sup>, remarque qu'il y a 'une diminution constante des corrélations entre

<sup>244</sup> *ibid.*

<sup>245</sup> AJURIAGUERRA, J. (de) *et al.* : 1964, *op. cit.* p.224.

<sup>246</sup> échelle que les auteurs ont dénommée 'échelle Dysgraphie', distincte de l'échelle génétique E, constituée de trente items, échelle que J. de Ajuriaguerra et coll. ont ré-étalonnée à partir de l'échelle de 37 items de H. de Gobineau et R. Perron.

<sup>247</sup> AJURIAGUERRA, J. (de) *et al.* : 1964, *op. cit.* p.277.

<sup>248</sup> 'Les auteurs estimant, d'après une recherche portant sur ce point, que les enfants qui, après 9 ans, tiennent leur feuille de papier 'droite' devant eux témoignent de difficultés d'adaptation grapho-motrices à l'écriture' (Marguerite Auzias, courrier personnel du 31 mai 2001).

<sup>249</sup> Jean-Pierre Badefort est psychomotricien et, comme Alfred Tajan, graphomotricien.

<sup>250</sup> BADEFORT, J.-P. et TAJAN, A. : L'écriture à l'école et au lycée, *Revue de Psychologie Scolaire*, 1983, 46, pp 55-70.

ces dysgraphies et des troubles psychomoteurs<sup>253</sup>. Il constate aussi une augmentation du nombre de consultations pour dysgraphie. Cela l'interroge 'quant à la notion de dysgraphie et à sa délimitation : doit-elle être réservée aux troubles ayant un substrat psychomoteur ou neuropsychologique, ou faut-il intégrer les difficultés d'apprentissage plus ou moins évidentes et prévisibles en raison du décalage entre les conditions pédagogiques actuelles et les exigences de l'apprentissage de l'écriture ?<sup>254</sup>. Il pense que l'approche neuropsychologique et cognitive de l'acte d'écrire pourrait aussi permettre de préciser cette notion de dysgraphie.

D'autres psychomotriciens ont tenté cette précision à partir du modèle neuropsychologique d'analyse de l'écriture proposé par Van Galen. Ils ont ainsi postulé l'existence de dysgraphies indépendantes les unes des autres.

On pourrait trouver :

- des dysgraphies linguistiques où les difficultés se trouveraient dans le choix des mots et des lettres mais n'affecteraient pas la forme des lettres ;

- des dysgraphies spatiales où le traçage des lettres ne serait pas affecté mais où l'organisation générale, l'horizontalité de la ligne et le rapport des mots les uns aux autres seraient perturbés ;

- des dysgraphies motrices où le programme moteur serait lui-même atteint<sup>255</sup>.

Gaurier, de toute évidence, considère comme dysgraphie toute difficulté importante et durable dans la réalisation du graphisme. Elle reprend chez Auzias les caractéristiques des traces graphiques produites par les enfants dysgraphiques. Elle précise aussi qu'à son avis, la dysgraphie est 'un trouble de la communication, donc de la relation, qui peut se traduire par des symptômes nombreux et variés<sup>256</sup>. Cela amène à la question de l'étiologie car, ou la dysgraphie est la difficulté d'écrire ou elle est le trouble de la communication qui se manifeste, sans doute entre autres, par cette difficulté. Nous glissons donc du plan descriptif au plan causal.

## 1.2 Les causes des troubles de l'écriture

<sup>251</sup> Centre Médico-Psycho-Pédagogique.

<sup>252</sup> BADEFORT, J.-P. : Evaluation graphomotrice et graphométrique de l'écriture de l'enfant et de l'adolescent. Quels instruments aujourd'hui ? *Evolutions psychomotrices*, Vol. 8 - n°33, 1996, pp.133-138, p.137.

<sup>253</sup> *ibid.*

<sup>254</sup> *ibid.*

<sup>255</sup> BENOIT, C. et SOPPELSA, R. : *op. cit.* p.123.

<sup>256</sup> GAURIER, M. et KAHANE, N. : *op. cit.* p.202.

Ajuriaguerra et ses collaborateurs se sont donc attachés à définir et caractériser les dysgraphies et à en identifier les différents types. Ils ont ensuite 'abordé le plan causal en recherchant les liens éventuels entre la dysgraphie et d'autres déficiences'<sup>257</sup>. Ils ont ainsi montré que les enfants dysgraphiques présentent souvent des difficultés dans les domaines suivants : le développement moteur, la dominance latérale, l'organisation spatiale, l'orthographe et l'adaptation émotive et affective. Si l'organisation spatiale et l'efficacité motrice sont les plus touchées, tous les enfants n'ont pas de difficultés dans tous les domaines ; il en est même qui ne présentent aucune difficulté. 'Nous voyons donc qu'il est rare qu'on puisse mettre en rapport les désordres de l'écriture présentés par l'enfant avec un facteur unique de causalité'<sup>258</sup>.

Gaurier identifie comme une première cause de dysgraphie 'la maladresse manuelle, notamment celle qui affecte la motricité digitale fine, et les troubles du tonus'<sup>259</sup>. La deuxième cause concerne l'organisation spatio-temporelle. On retrouve donc là les facteurs identifiés par Ajuriaguerra comme les plus touchés. Gaurier ajoute un troisième facteur : les troubles psychologiques. L'écriture étant un outil de communication, 'la dysgraphie peut [...] traduire un trouble relationnel ou une perturbation affective'<sup>260</sup> ou 'apparaître, dans certains cas, comme une forme de refus scolaire, voire comme une forme de refus social'<sup>261</sup>.

Pour Ajuriaguerra<sup>262</sup> également, le trouble graphique accompagne un 'malaise de la personnalité totale'<sup>263</sup>. Troubles concomitants ou rapport de cause à effet ? Il ne se prononce pas sur ce point. Deitte<sup>264</sup>, quant à lui, pense que les perturbations de l'écriture 'peuvent aussi constituer à l'occasion le mode d'expression privilégié d'une souffrance non verbalisée, permettre l'émergence d'une angoisse non dite (mais qui touche néanmoins les mots) et la manifestation apparente des conflits potentiels avec le collectif dont elle est l'outil de communication'<sup>265</sup>. Ajuriaguerra souligne que c'est ce collectif qui fixe, par les parents et le maître, les exigences envers la qualité de l'écriture de l'enfant, exigences souvent trop fortes qui ne tiennent pas suffisamment compte du

<sup>257</sup> *id.* p.281.

<sup>258</sup> *ibid.*

<sup>259</sup> GAURIER, M. et KAHANE, N. : *op. cit.* p.203.

<sup>260</sup> *id.* p.204.

<sup>261</sup> *ibid.*

<sup>262</sup> Dans la suite de notre texte, lorsque nous citons Ajuriaguerra, il faut lui associer Auzias et Denner.

<sup>263</sup> AJURIAGUERRA, J. (de), AUZIAS, M. et DENNER, A. : *op. cit.* p.6.

<sup>264</sup> Jacques Deitte est psychomotricien et psychothérapeute.

<sup>265</sup> DEITTE, J. : *op. cit.* p.7.

'développement moteur de l'enfant et des caractéristiques individuelles'<sup>266</sup>. Il y a alors risque de rejet de ce qui émane de l'école. L'enfant, mis devant des obstacles insurmontables, souffre car 'en classe, l'enfant dysgraphique est constamment dévalorisé à cause de sa mauvaise écriture'<sup>267</sup>.

L'école peut donc favoriser l'apparition de troubles de l'écriture. 'Il est évident que les difficultés graphiques sont intimement liées au problème de l'apprentissage proprement dit'<sup>268</sup> disaient déjà Ajuriaguerra et Auzias en 1960. C'est bien aussi ce qu'affirme Gaurier : 'Il semble bien que le terme de « dysgraphie », tout comme celui de « dyslexie » pour la lecture, recouvre tout ce que l'enfant peut rencontrer comme difficultés face à l'apprentissage de l'écriture. Trois enfants sur cent sont réellement dyslexiques : il n'en est probablement pas plus de dysgraphiques au sens pathologique du mot. Les autres sont des dysgraphiques fabriqués par l'école'<sup>269</sup>. Les erreurs pédagogiques seraient donc à l'origine d'un certain nombre de difficultés dans l'acquisition de l'écriture par l'enfant. Deitte pense aussi que l'école a sa part de responsabilité dans l'apparition de ces difficultés, d'une part parce qu'elle confronte sans doute trop tôt l'enfant à l'apprentissage de l'écriture, d'autre part parce que la relation pédagogique peut être entachée de brimades ou de punitions dans lesquelles l'écriture se trouve impliquée. Il va jusqu'à considérer comme 'responsables de ces désordres : le père, garant de la fonction « légale » et l'enseignant, représentant du collectif et de ses apprentissages'<sup>270</sup>. Il est clair que, pour Bedefort également, l'école est impliquée dans les difficultés graphiques des enfants. Pour lui, les conditions pédagogiques actuelles sont en cause dans l'augmentation des troubles de l'écriture, en lien avec les conditions sociologiques. A son avis, la perte d'importance sociale de l'écrit a entraîné 'un détachement progressif de l'école à l'égard de la lecture et de l'écriture'<sup>271</sup>. Cela peut se voir dès la maternelle où l'on ne respecte pas la progression définie par Lurçat concernant la maîtrise du mouvement, puis de la forme, puis de la trajectoire et où l'on néglige l'apprentissage de la tenue de l'outil scripteur. Ensuite, l'école primaire où l'apprentissage de l'écriture cursive se réduit sur les plans qualitatif et quantitatif. Bedefort affirme pourtant vouloir 'se dégager d'une causalité liée directement aux déterminants scolaires actuels'<sup>272</sup>. Il propose pour cela de compléter les échelles d'écriture de l'équipe de Ajuriaguerra, notamment par une évaluation préalable de l'analyse des ajustements moteurs sans implication du niveau graphémique. Il pense aussi que ces échelles, dont il souligne pourtant qu'elles

<sup>266</sup> AJURIAGUERRA, J. (de), AUZIAS, M. et DENNER, A. : *op. cit.* p.6.

<sup>267</sup> GAURIER, M. et KAHANE, N. : *op. cit.* p.204.

<sup>268</sup> AJURIAGUERRA, J. (de) et AUZIAS, M. : 1960, *op. cit.* p.609.

<sup>269</sup> GAURIER, M. et KAHANE, N. : *op. cit.* p.234.

<sup>270</sup> DEITTE, J. : *op. cit.* p.90.

<sup>271</sup> BADEFORT, J.-P. : *op. cit.* p.136.

<sup>272</sup> *id.* p.138.

'constituent toujours un instrument d'évaluation clinique incomparable pour le spécialiste de la graphomotricité'<sup>273</sup>, devraient être revues au-delà d'un simple réétalonnage. Cela pourrait conduire à se donner de nouveaux moyens d'évaluer la dysgraphie, ce qui revient à en modifier la définition.

Benoît et Soppelsa considèrent qu'une des causes possibles de la lenteur qui se retrouve souvent chez l'enfant dysgraphique est le nombre élevé de pauses dû 'à un défaut d'automatisation du mouvement et à une trop grande utilisation du canal visuel'<sup>274</sup>.

Si, nous l'avons vu dans le chapitre précédent, Ajuriaguerra et Auzias préconisent de simplifier l'écriture en abandonnant toutes les ornements inutiles du point de vue du sens, Badefort affirme qu'il faut même s'interroger sur la pertinence du modèle d'écriture cursive en usage aujourd'hui à l'école.

Tous les auteurs sont donc d'accord pour affirmer que les troubles de l'écriture s'intègrent dans l'ensemble de la personnalité et dans un contexte social, scolaire et pédagogique. Mais ils n'accordent pas tous autant d'importance aux différents facteurs qui provoquent ou accompagnent le trouble de l'écriture. Cela se traduit notamment dans les différents modes d'aide apportée à l'enfant qui présente des difficultés dans l'acte d'écrire, qu'il soit ou non dysgraphique au sens défini par l'équipe de Ajuriaguerra.

## 2. Remédier aux troubles de l'écriture

---

En dehors des enseignants, aucun des professionnels qui interviennent pour aider l'enfant porteur de troubles de l'écriture n'emploie le terme *remédier*. Pourquoi alors l'avoir choisi ? D'une part, parce qu'il s'agit bien de *porter remède à*<sup>275</sup> ces troubles, de permettre à l'enfant de s'en débarrasser ; d'autre part, parce qu'il peut recouvrir les termes *rééducation* et *thérapie*, signifier aussi bien l'un que l'autre. Or, parmi les auteurs consultés, Gaurier et Ajuriaguerra parlent de leur pratique comme étant une rééducation alors que Deitte parle de la sienne comme étant une thérapie. Soubiran et Coste parlent du 'thérapeute en R.P.M.'<sup>276</sup>. Nous allons essayer de percevoir et d'analyser ce qui constitue ces orientations différentes.

### 2.1 L'objectif de l'aide

S'il s'agit pour tous de remédier aux troubles de l'écriture, les orientations du travail effectué pour y parvenir sont très différentes, parfois même divergentes. Ceux qui estiment faire de la rééducation vont proposer à l'enfant des exercices de graphisme et d'écriture. Au contraire, Deitte affirme qu'il s'est 'bien gardé, dès lors qu'il s'agissait de manifestations de dysgraphies ou de difficultés touchant en général à l'écriture, de

<sup>273</sup> *id.* p.137.

<sup>274</sup> BENOIT, C. et SOPPELSA, R. : *op. cit.* p.123.

<sup>275</sup> Dictionnaire *Petit Robert*.

<sup>276</sup> SOUBIRAN, G.B. et COSTE, J.-C. : *op. cit.* p.55. R.P.M. signifie 'rééducation psycho-motrice'.

proposer à ces enfants les objets étroitement associés à leur souffrance ou à leurs échecs : le crayon et la feuille de papier ; ceux-ci restent toutefois disponibles sur mon bureau mais n'ont jamais été utilisés à des fins réparatrices ou rééducatives d'une écriture dont l'image peut se restaurer, non pas par des tentatives d'amélioration de la trace ou la perfection du geste, mais bien d'abord au niveau de ses fonctions culturelle, relationnelle et sociale : celles qui concernent l'héritage, la communication et la préservation des lois<sup>277</sup>. Il y a donc une volonté affirmée de ne pas être à l'origine de l'emploi du crayon en thérapie, sans toutefois l'interdire à l'enfant. Si Ajuriaguerra propose des exercices graphiques et un véritable apprentissage ou réapprentissage des lettres et de leur liaison, il affirme pourtant qu'on ne devra pas s'attaquer aux symptômes comme tels : on ne pourrait alors que les fixer. Il faudra modifier l'ensemble dans lequel le symptôme est inclus<sup>278</sup>. Cela signifie que l'aide aux enfants comportera toute une préparation avant d'en arriver à l'écriture, ce que reprend Gaurier également.

Pour Ajuriaguerra, il s'agit d'entreprendre *la rééducation de l'écriture*<sup>279</sup>, de même que, pour Gaurier, il faut s'occuper de *la rééducation du graphisme*<sup>280</sup>. Benoît et Soppelsa parlent aussi de *rééducation*. S'il ne semble pas pertinent de s'attaquer directement aux symptômes, de mettre l'enfant d'emblée face à ce qui lui pose problème, ces auteurs pensent qu'il faut en venir à traiter le trouble de l'écriture directement en reprenant l'apprentissage. On comprend, dès lors, l'usage du terme *rééducation*. Le but de la rééducation de l'écriture est d'obtenir le maximum d'efficacité avec le minimum de dépense énergétique<sup>281</sup>, ceci dans l'acte graphique, bien entendu. Ce but est également visé par Gaurier, mais celle-ci préconise aussi des séances menées en groupe, qui ont pour but de permettre à l'enfant de mieux se situer dans l'espace et dans le temps, d'établir des relations normales avec les objets et d'harmoniser ses modes de relation avec autrui<sup>282</sup>. N'oublions pas, en effet, qu'elle considère la dysgraphie comme un trouble de la communication.

Soubiran et Coste considèrent l'aide aux enfants dysgraphiques dans le cadre plus large de la *rééducation* psychomotrice, effectuée par un *thérapeute*. Pour eux, les troubles fonctionnels à ce niveau se rattachent à des difficultés plus générales, plus complexes, et ne se limitant pas à la seule fonction concernée qui n'est souvent qu'un symptôme<sup>283</sup>. Deitte est aussi convaincu que les désordres de la trace écrite ne sont que

<sup>277</sup> DEITTE, J. : *op. cit. Avant-propos* p.XI.

<sup>278</sup> AJURIAGUERRA, J. (de), AUZIAS, M. et DENNER, A. : *op. cit.* p.6.

<sup>279</sup> *id.*, sous-titre de l'ouvrage.

<sup>280</sup> GAURIER, M. et KAHANE, N. : *op. cit.* p.201, titre du chapitre.

<sup>281</sup> AJURIAGUERRA, J. (de), AUZIAS, M. et DENNER, A. : *op. cit.* p.5.

<sup>282</sup> GAURIER, M. et KAHANE, N. : *op. cit.* p.206-207.

<sup>283</sup> SOUBIRAN, G.B. et COSTE, J.-C. : *op. cit.* p.71.

des signes d'un trouble plus profond. C'est donc celui-ci qu'il convient de traiter. 'L'objectif premier de la dialectique psychothérapique qui se joue au cours d'une thérapie psychomotrice, c'est bien de mettre des mots sur des maux [...]. Il s'agit donc de reconnecter des circuits langagiers qui, à un moment ou à un autre de l'histoire du patient [...], ont pu connaître des manques, subir des coupures, des dérivations'<sup>284</sup>. Ce travail thérapeutique effectué avec succès doit aboutir, par voie de conséquence, à la disparition du symptôme que constitue la dysgraphie.

Ajuriaguerra précise que la rééducation agit sur les insuffisances elles-mêmes, mais aussi sur le fond psycho-moteur : 'Nous devons agir sur des figures psycho-motrices ou sur le fond psycho-moteur. Notre but est de modifier les figures en tant que symptômes, et le fond qui permet leur apparition, parfois surtout ou uniquement de modifier le fond afin de modifier le corps en tant que système relationnel et système d'orientation'<sup>285</sup>. Il semble bien proche, dans ce dernier cas, de la conception de Deitte. S'agit-il alors toujours de *rééducation* ou est-on passé du côté de la *thérapie* ? Ajuriaguerra est très clair sur ce point : 'La rééducation opère un va-et-vient de la thérapeutique de l'organisation générale à la thérapeutique causale et à la thérapeutique du symptôme ; ces trois ordres de choses étant continuellement en évolution et en perpétuel remaniement, chaque point acquis modifiant l'ensemble, ensemble qui dépend aussi de l'évolution de l'enfant qui grandit'<sup>286</sup>. Il ne perd pas de vue que le problème de l'écriture a motivé la consultation et que la thérapeutique mise en oeuvre doit permettre à l'enfant d'investir le langage écrit comme mode d'expression.

De telles divergences d'objectifs ne peuvent que conduire à des modes d'aide fort différents.

### 2.2 Les moyens mis en oeuvre

Le premier outil utilisé par Ajuriaguerra consiste en un examen initial. Celui-ci comporte : 'anamnèse ; examen psychologique clinique et neurologique ; examen de l'écriture ; examen de la motricité graphique au cours de l'écriture'<sup>287</sup>. S'y ajoutent un questionnaire sur les modalités d'apprentissage de l'écriture par l'enfant et un examen des possibilités sur le plan du dessin et de la peinture. Les résultats de ces examens servent en premier lieu à établir un plan de rééducation et à évaluer les progrès en cours de rééducation, ce qui peut conduire à en reconsidérer le plan initial.

Soubiran et Coste font un examen psychomoteur qui vient compléter le dossier de l'enfant, dossier qui réunit un certain nombre de données concernant l'enfant : motif de la consultation, anamnèse, bilan psychologique, données médicales, scolaires. Ils y adjoignent un test graphomoteur.

---

<sup>284</sup> DEITTE, J. : *op. cit.* p.1.

<sup>285</sup> AJURIAGUERRA, J. (de), AUZIAS, M. et DENNER, A. : *op. cit.* p.337.

<sup>286</sup> *id.* p.335.

<sup>287</sup> *id.* p.9.

Gaurier ne parle pas des investigations qui précèdent la rééducation. Deitte n'en parle qu'incidemment, à propos des 'manifestations d'écriture « en miroir » qui nécessitent bien entendu d'abord une exploration précise des possibilités d'organisation de cette sphère temporo-spatiale<sup>288</sup>.

Ajuriaguerra est également le seul à intervenir auprès des enseignants et des parents pour que soient supprimés les travaux supplémentaires en écriture et les pénalisations pour mauvaise écriture et que l'enfant soit autorisé à utiliser, en classe, des instruments aisés. En tout cas, il est le seul à le faire directement, pour les enfants dont il s'occupe car Deitte, par les propos relatifs à l'école qu'il tient dans son livre, vise sans doute bien à modifier des comportements d'enseignants. Encore faut-il qu'ils lisent son livre. Tous les auteurs reconnaissant une grande part de responsabilité à l'école dans les troubles graphiques, on peut s'étonner que seul Ajuriaguerra préconise une intervention directe auprès de l'enseignant.

En ce qui concerne les moyens concrets de l'aide apportée aux enfants en difficulté dans leur acquisition de l'écriture, deux grandes orientations apparaissent : d'une part celle dite de *rééducation*, d'autre part celle dite de *thérapie*. Le moyen concret dans cette seconde orientation est l'agir, notamment au cours de la relation ludique telle que la concevait Winnicott<sup>289</sup>. Cela signifie que l'utilisation du jeu se fait dans un cadre particulier qui est celui d'une thérapie. Par conséquent est à l'oeuvre une relation transférentielle dans laquelle l'acte peut faire sens tout autant que la parole (pourvu qu'il demeure adhérent au registre symbolique)<sup>290</sup>. La référence de Deitte, de toute évidence, est la psychanalyse.

Ajuriaguerra présente d'abord une méthodologie générale qui comporte des méthodes préparatoires. Celles-ci visent à redonner à l'enfant le goût d'écrire. C'est pourquoi sa relation avec le *rééducateur* est importante. Elle n'est pas ici interprétée comme relation de transfert, mais comme moyen pour que l'enfant soit en confiance et prenne plaisir à venir en *rééducation*.

La première méthode préparatoire est la détente générale, la relaxation. Elle vise à agir sur le fond tonique et les réactions toniques en premier lieu, en vue d'un changement à plus ou moins longue échéance de l'ensemble de la personnalité<sup>291</sup>. Elle est utilisée en cas d'ébauche de crampe, de perturbation de la représentation et de l'utilisation du corps, de mauvaise adaptation tonico-motrice et émotionnelle. Elle se fait d'abord en décubitus dorsal, puis en position assise avec les avant-bras sur les cuisses, enfin en position assise avec les avant-bras sur la table. On se rapproche donc peu à peu de la position de scripteur. Il est signifié à l'enfant que ces exercices sont destinés à l'aider à se débarrasser lui-même de ses difficultés en écriture. La relaxation est suivie d'exercices de

<sup>288</sup> DEITTE, J. : *op. cit.* p.39.

<sup>289</sup> *id.* p.2.

<sup>290</sup> *ibid.*

<sup>291</sup> AJURIAGUERRA, J. (de), AUZIAS, M. et DENNER, A. : *op. cit.* p.13.

respiration rythmée, de dissociations, de dialogue en veillant à conserver un état de calme, et d'exercices picto-graphiques et scripto-graphiques tout en restant détendu.

L'apprentissage comporte donc des techniques picto-graphiques mises au point par Denner. Elles sont détaillées dans l'ouvrage. Certaines sont destinées à favoriser l'expression de la personnalité de l'enfant : peinture et dessin libres, associés progressivement à des commentaires verbaux et écrits. La détente, l'amélioration de la posture et des positions, la maîtrise du geste et la restructuration tonique sont recherchées dans des exercices à la peinture puis dans des exercices au crayon ou à la plume. Vient enfin un travail de composition, de mise en page et d'utilisation des données esthétiques appliquées tant à la peinture et au dessin qu'à l'écriture. Denner propose des progressions précises d'utilisation de ces diverses techniques.

Les techniques scripto-graphiques élaborées par Auzias viennent compléter les précédentes. Elles tendent à l'amélioration des positions et des mouvements graphiques. Elles n'abordent pas encore directement l'écriture. Il s'agit de techniques « papier-crayon » qui s'exécutent sur une table et en station assise, comme pour l'écriture<sup>292</sup>. Les grands tracés glissés visent l'assouplissement et l'amélioration des positions en cours de mouvement. Ils sont complétés d'exercices de grande progression qui mettent en jeu les segments proximaux (bras, avant-bras) et les deux articulations de l'épaule et du coude. La petite progression met en jeu les segments plus distaux : la main et l'articulation du poignet<sup>293</sup>. Enfin viennent les exercices d'inscription qui visent à développer l'efficacité des doigts.

Ces méthodes préparent à la rééducation de l'écriture qui comporte l'apprentissage ou le réapprentissage des lettres et leur intégration dans le mouvement cursif de progression. Les formes favorisant l'écriture sont travaillées : l'inclinaison à droite, les liaisons, la régularité et, pour les adolescents, la dextrogyrité<sup>294</sup>. L'enfant est aussi rendu attentif à la pression qu'il doit rendre régulière et légère et au rythme de l'écriture dont l'éducation est particulièrement importante pour les enfants dont la progression se fait par saccades avec blocages, hésitations fines, etc.<sup>295</sup>. Tous ces éléments concourent à la vitesse de l'écriture. La rééducation ne vise pas une standardisation de l'écriture. Au contraire sa personnalisation est recherchée.

La méthodologie générale proposée par Ajuriaguerra est suivie d'une diversité méthodologique destinée à adapter la rééducation en fonction des formes cliniques de troubles : débiles moteurs, enfants maladroits, infirmes moteurs cérébraux, enfants présentant des troubles de la représentation et de l'utilisation du corps, enfants atteints de

---

<sup>292</sup> AJURIAGUERRA, J. (de), AUZIAS, M. et DENNER, A. : *op. cit.* p.66.

<sup>293</sup> *id.* p.90.

<sup>294</sup> Le terme est utilisé par Ajuriaguerra pour désigner la progression vers la droite. D'autres ont préféré *dextroverse*, ce qui nous paraît plus juste étant donné que dextrogyrité, par son étymologie, renvoie à un mouvement circulaire et non à une progression le long de la ligne.

<sup>295</sup> AJURIAGUERRA, J. (de), AUZIAS, M. et DENNER, A. : *op. cit.* p.159.

troubles de l'orientation ou de la structuration spatiale, enfants dyslexiques ou dysorthographiques, enfants présentant des troubles du comportement, enfants ayant des ébauches de crampe lors de l'écriture. Sont enfin étudiés les problèmes particuliers posés par la gaucherie<sup>296</sup>. Les désordres de l'organisation motrice peuvent conduire à envisager une rééducation psychomotrice préalable ou conjointe à la rééducation de l'écriture. Pour les enfants qui présentent des troubles de l'organisation spatio-temporelle ou des ébauches de crampe, Ajuriaguerra propose des exercices destinés à y remédier, en plus des exercices graphiques. Les dyslexiques et dysorthographiques peuvent être aidés par un orthophoniste, souvent en complément d'une rééducation grapho-motrice. Les troubles du comportement posent la question du moyen thérapeutique pertinent : psychothérapie et/ou rééducation de l'écriture ; la réponse ne peut être théorique, le choix se fait au cas par cas.

Les exercices préparatoires à la rééducation de l'écriture proposés par Ajuriaguerra sont repris par Gaurier : détente, exercices de motricité manuelle pour lutter contre les syncinésies, exercices de dissociation. Gaurier reprend aussi des exercices picto-graphiques et scripto-graphiques, ainsi que l'apprentissage des lettres et de leur liaison, travail qui a été également proposé par l'équipe de Ajuriaguerra.

Soubiran et Coste font des exercices de contrôle et de décontraction des différents segments du membre supérieur, mais interviennent 'surtout', disent-ils, directement 'au niveau de la posture et des positions pour écrire, notamment l'utilisation des doigts préhenseurs'<sup>297</sup>. Ils utilisent aussi les techniques picto-graphiques et scripto-graphiques de l'équipe de Ajuriaguerra. Ils invitent à imaginer et créer d'autres exercices car, 'en recherchant la détente motrice et l'aisance du mouvement, nous obtenons un enrichissement du graphisme et des moyens d'expression'<sup>298</sup>. Le travail est entrepris au niveau corporel global avant de se centrer sur le graphisme et l'écriture.

Kahane envisage aussi les moyens de prévention en Grande Section d'école maternelle. Elle commence par favoriser la détente et indique en note qu'elle se réfère aux exercices proposés par Ajuriaguerra. Cette détente permet d'améliorer la prise de conscience du corps qui se poursuit par la 'prise de conscience des mouvements globaux ou fins'<sup>299</sup>. Sont utilisés pour cela la prise de positions sur imitation ou sur consignes verbales, l'exécution de mouvements dissociés qui contribue à atténuer syncinésies et hypertonie, un travail sur l'organisation spatiale et des exercices de motricité digitale avec du papier, de la pâte à modeler, des jetons, des baguettes. Viennent ensuite les exercices graphiques avec différents outils, sur grande feuille de papier, qui conduiront bientôt à l'apprentissage des lettres dont les ornements inutiles sont supprimés. Progressivement, la taille de l'écriture se réduit et les mots s'allongent. C'est au cours du

<sup>296</sup> Au sens vrai du terme, c'est-à-dire de latéralité gauche.

<sup>297</sup> SOUBIRAN, G.B. et COSTE, J.-C. : *op. cit.* p.128.

<sup>298</sup> *ibid.*

<sup>299</sup> GAURIER, M. et KAHANE, N. : *op. cit.* p.216.

troisième trimestre que des cahiers au format 21 x 27 cm sont fournis aux enfants, ce qui leur apprend à utiliser un tel support en commençant sur la page de gauche et en tournant les pages dans le bon sens. Le diamètre des crayons est réduit également et on apprend à 'canaliser l'écriture entre deux lignes progressivement rapprochées'<sup>300</sup>.

Avec Kahane, nous avons quitté le domaine rééducatif pour passer à nouveau du côté de la pédagogie. Pourtant, nous retrouvons les mêmes contenus de travail. Une nouvelle fois se pose la question du transfert entre rééducation et pédagogie, cette fois directement en rapport avec la psychomotricité.

Benoît et Soppelsa qui, comme nous l'avons vu précédemment, se sont intéressés aux modèles neuropsychologiques de compréhension de l'acte d'écriture, en ont déduit quelques actions rééducatives.

Le fait de constater le nombre élevé de pauses dans l'écriture du dysgraphique les a conduits à concevoir 'un travail de stimulation du système tactilo-kinesthésique des doigts'<sup>301</sup>. Ce travail vise donc à améliorer la vitesse d'écriture en diminuant les pauses et à développer le contrôle proactif du mouvement scripteur, 'c'est-à-dire que les corrections que peut faire l'individu se font postérieurement au mouvement'<sup>302</sup>.

L'invariance des effecteurs, c'est-à-dire 'l'existence d'une constance dans la forme des lettres, dans l'inclinaison et l'allure générale de la trace graphique et dans le mouvement quand le sujet écrit avec différentes parties du corps ou différents instruments scripteurs, a été montrée par Maarse et Thomassen'<sup>303</sup>. Benoît et Soppelsa font donc travailler l'écriture avec différents effecteurs. 'On peut penser, disent-ils, que cela demande un accroissement de programmation et donc que cela améliorera le programme moteur dans les conditions normales de l'écriture'<sup>304</sup>.

L'isochronie est une autre caractéristique de l'écriture : les rapports de taille et de vitesse évoluent simultanément, ce qui fait que la durée est constante pour l'écriture d'une lettre quelle que soit sa taille. Benoît et Soppelsa pensent donc que le changement d'effecteurs pour écrire permet aussi de faire varier la taille des lettres et peut contribuer à accroître la vitesse de l'écriture. Pour les enfants dysgraphiques, cela présente l'avantage d'une situation inhabituelle d'écriture, moins synonyme d'échec que celle qu'ils pratiquent à l'école.

La preuve faite d'un effet de fréquence lexicale, 'qui permet au scripteur entraîné de programmer, comme étant une unité, un ensemble de lettres souvent utilisé'<sup>305</sup>, conduit Benoît et Soppelsa à faire travailler l'enfant sur des groupes de lettres que l'on rencontre

<sup>300</sup> *id.* p.219.

<sup>301</sup> BENOIT, C. et SOPPELSA, R. : *op. cit.* p.123.

<sup>302</sup> *id.* p.122.

<sup>303</sup> MAARSE, F.J. et THOMASSEN, A.J.W.M. : Produced and perceived writing slant : difference between up and down stroke, *Acta Psychologica*, 1983, 54, pp.131-147.

<sup>304</sup> BENOIT, C. et SOPPELSA, R. : *op. cit.* p.123.

fréquemment. Il peut s'agir par exemple de mots comme *les*, *et*, *des*, ou des terminaisons telles que *ent* ou *ant*. Le but est, ici encore, de gagner en vitesse.

Comme il a été montré que 'la forme d'une lettre dans un mot est dépendante des lettres qui l'entourent'<sup>306</sup>, Benoît et Soppelsa repèrent, chez les enfants dysgraphiques, les lettres mal formées. Lorsque la déformation est associée à l'association avec une lettre voisine, ils font travailler l'enfant sur cette association.

Les troubles de l'écriture constituent un motif fréquent de consultation du psychomotricien. Le décret de compétence des psychomotriciens précise effectivement qu'ils sont habilités à accomplir la rééducation des 'troubles de la graphomotricité'<sup>307</sup>. L'ouvrage de Ajuriaguerra fait mention de rééducateurs spécifiques de l'écriture. On comprend que certains types de troubles associés aux troubles graphiques entraînaient une rééducation psychomotrice préalable ou conjointe à la rééducation de l'écriture puisqu'il y avait deux types de rééducateurs. Certains exercices aujourd'hui utilisés par les psychomotriciens l'étaient alors par les rééducateurs de l'écriture. La rééducation psychomotrice différait donc de la rééducation de l'écriture, même si celle-ci était aussi considérée par Ajuriaguerra comme une forme de rééducation psychomotrice.

Aujourd'hui, l'aide apportée aux enfants qui présentent des troubles de l'écriture se fait dans le cadre d'une rééducation ou d'une thérapie psychomotrice. Nous avons vu que certains psychomotriciens, tels Deitte, parlent de thérapie et utilisent le jeu symbolique comme moyen thérapeutique. Certes, Deitte n'interdit pas à l'enfant l'usage du crayon, mais celui-ci reste tout de même sur son bureau ; on peut s'interroger quant à la liberté de l'enfant d'aller l'y chercher, le bureau pouvant être évocateur du bureau du maître. D'autres utilisent des exercices psychomoteurs généraux et des exercices graphiques. Benoît et Soppelsa ne parlent que de ceux-ci, mais dans le cadre d'un article centré sur l'apport de la neuropsychologie à la rééducation des troubles de l'écriture ; ce n'est donc pas l'ensemble de leur pratique relative à ce type de rééducation qu'ils décrivent. Tous les auteurs reconnaissent, en tout cas, que ces troubles doivent être compris en considérant l'ensemble de la personnalité ainsi que le contexte pédagogique et socio-affectif. Les pratiques sont étayées par les résultats de travaux de recherche et/ou par des éléments théoriques.

Le fait que les troubles de l'écriture fassent partie des indications de la rééducation ou de la thérapie psychomotrice nous conduit à considérer de manière particulière l'évaluation initiale. En psychomotricité, celle-ci est réalisée à travers l'examen psychomoteur. Certains, tels Soubiran et Coste, y ajoutent un test graphomoteur. Pour notre part, l'évaluation graphomotrice fait partie intégrante de l'examen psychomoteur. Quoi qu'il en soit, en cas de troubles de l'écriture, ce n'est pas seulement l'acte d'écrire qui est examiné, mais tout l'ensemble psychomoteur dans lequel il s'inscrit.

Une part importante de responsabilité de l'école dans l'apparition des troubles de

<sup>305</sup> *ibid.*

<sup>306</sup> *id.* p.122.

<sup>307</sup> Journal Officiel du 8 mai 1988.

l'écriture est aussi reconnue par les différents auteurs. Lorsqu'une rééducation est envisagée, une intervention de l'équipe thérapeutique auprès des enseignants et des parents peut permettre d'éliminer les sanctions pour difficultés et d'autoriser à l'enfant l'usage d'outils variés : c'est ce que suggèrent Ajuriaguerra et ses collaborateurs. Des recommandations sont aussi apportées aux enseignants par les différents auteurs. Certains suggèrent de travailler en maternelle à la prévention. Celle-ci se fait par l'utilisation des moyens mêmes qui servent à la rééducation, ce qui pose la question, que nous avons déjà rencontrée, de la spécificité des domaines thérapeutique et pédagogique.

La psychomotricité est un domaine rééducatif et thérapeutique mais comporte aussi un versant pédagogique qui concerne l'école. C'est celui-ci que nous allons maintenant explorer. Nous l'étudierons dans un premier temps dans ses aspects généraux avant de nous intéresser plus particulièrement à la façon dont y est envisagée la pédagogie de l'écriture.

## CHAPITRE 2 LA PSYCHOMOTRICITE À L'ECOLE PRIMAIRE

Si nous nous interrogeons sur la psychomotricité et la pédagogie de l'écriture c'est, d'une part qu'elle s'est occupée des troubles de l'écriture mais aussi que, d'autre part, elle ne s'est pas limitée au domaine rééducatif et thérapeutique. Elle a, dès son origine, été au carrefour du médical et du scolaire et tout un courant d'éducation psychomotrice s'est développé en France dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle.

Ce courant est né simultanément des travaux de Picq et Vayer et de ceux du Docteur Le Boulch. Celui-ci a voulu donner une nouvelle orientation à l'éducation physique et a cherché à élaborer une *Science du mouvement humain*. C'est ainsi qu'il a créé la psychocinétique qui est une éducation psychomotrice lorsqu'elle s'adresse à l'enfant de l'école primaire. C'est certainement lui qui a effectué les recherches les plus nombreuses et les plus approfondies au sujet de l'éducation psychomotrice puisque, depuis la création de la psychocinétique à partir de sa thèse de médecine en 1960, il n'a cessé de s'interroger sur ce sujet et a publié son dernier ouvrage le concernant en 1998.

Picq et Vayer ne se sont pas situés en référence à l'éducation physique, mais sur un plan psychopédagogique plus général. Vayer et d'autres auteurs ont contribué à poursuivre l'élaboration de cette orientation psychopédagogique, mais la présence de la majorité d'entre eux sur le champ de l'éducation psychomotrice a été beaucoup plus éphémère.

### 1. La psychocinétique du Docteur Le Boulch

---

Professeur d'éducation physique, entraîneur de basket-ball et d'athlétisme, ayant été lui-même sportif international universitaire, Le Boulch est Docteur en médecine,

spécialiste de réhabilitation fonctionnelle et de psychomotricité. Tout cela explique qu'il s'est intéressé à l'acte moteur et à l'éducation physique, non seulement dans le second degré, mais dès l'école primaire (maternelle et élémentaire). Contestant les orientations des Instructions Officielles, il a élaboré sa méthode d'éducation psychomotrice qu'il a étayée solidement sur le plan théorique. La psychocinétique donne ainsi des indications très concrètes pour les enseignants, des exercices qu'ils peuvent faire réaliser à leurs élèves ; mais elle est aussi une *Science du mouvement humain*. Depuis près d'un demi-siècle que Le Boulch travaille sur ce sujet, il est bien évident que sa pensée a évolué, s'est précisée. Nous prendrons en compte cette dimension historique en ce qui concerne la conception même de la psychocinétique en tant qu'éducation psychomotrice. Nous constaterons aussi l'évolution des finalités et objectifs que Le Boulch lui a attribués. Par contre, nous considérerons les données théoriques uniquement dans leur état d'élaboration actuel étant donné leur complexité et la nécessité pour nous d'être relativement bref. Nous ferons de même en ce qui concerne les moyens concrets mis en oeuvre dans le cadre de la psychocinétique du fait de notre souci de les mettre en lien avec les données théoriques.

### 1.1 La psychocinétique : une éducation psychomotrice

Le Boulch a d'emblée présenté la psycho-cinétique<sup>308</sup> comme 'une éducation psycho-motrice lorsqu'elle s'applique à des enfants de moins de douze ans'<sup>309</sup>. Elle nous intéresse donc particulièrement puisqu'elle concerne l'enfant de l'école primaire.

'La méthode psycho-cinétique est une méthode générale d'éducation qui utilise comme matériau pédagogique le mouvement sous toutes ses formes'<sup>310</sup>. Voilà la première définition que donne Le Boulch de la psycho-cinétique en 1966. Méthode générale d'éducation, donc 'ensemble de voies et de moyens qu'on adopte, d'une façon expresse et réfléchie, pour accomplir une oeuvre quelconque, pour mener à bien une entreprise'<sup>311</sup>. Il est donc question des fins et des moyens. Mais 'qui dit méthode, en un mot, dit avant tout un système de principes rationnels et de règles générales'<sup>312</sup>. Le Boulch veut poser de nouvelles bases pour l'éducation, rejetant fondamentalement le dualisme corps-esprit qui sous-tend l'éducation traditionnelle. Cela signifie que l'éducation psychomotrice investit tout le champ éducatif, car il est impossible de faire cohabiter une éducation niant ce dualisme et une autre reposant sur ce même dualisme.

Le problème, c'est que Le Boulch souhaite que la psycho-cinétique soit aussi une 'quatrième discipline de base'<sup>313</sup> aux côtés de la lecture, de l'écriture et du calcul. Or,

<sup>308</sup> Le trait d'union sera supprimé plus tard. Le terme *psychomotricité* connaîtra la même évolution orthographique.

<sup>309</sup> LE BOULCH, J. : *L'éducation par le mouvement*, E.S.F., Paris 1966, p.16.

<sup>310</sup> *id.* p.15.

<sup>311</sup> BUISSON, F. : *Dictionnaire de pédagogie*, Hachette, Paris 1887, p.1898.

<sup>312</sup> *id.* p.1899.

aucune discipline d'enseignement ne peut être méthode générale d'éducation. Pourquoi ce problème se pose-t-il ? Simplement parce que Le Boulch, professeur d'éducation physique, conteste les orientations ministérielles pour cette discipline et en propose une nouvelle conception. Puisqu'il utilise le mouvement comme matériau pédagogique et que la psycho-cinétique a besoin d'un espace de temps pour être mise concrètement en oeuvre, c'est l'horaire d'E.P.S.<sup>314</sup> qu'il investit, sans doute par défaut. En effet, il ne considère pourtant pas la psycho-cinétique comme une nouvelle méthode d'éducation physique.

L'instauration du tiers-temps pédagogique à l'école primaire est l'occasion pour Le Boulch de faire paraître, en 1971, une nouvelle édition complètement refondue et augmentée de *L'éducation par le mouvement*. Il n'y définit plus la psychocinétique<sup>315</sup> comme méthode générale d'éducation, mais comme 'une théorie générale du mouvement qui débouche sur l'énoncé de principes méthodologiques permettant d'envisager son utilisation comme moyen de formation'<sup>316</sup>.

Le Petit Robert<sup>317</sup> nous donne cette définition du mot "théorie" : "Ensemble d'idées, de concepts abstraits, plus ou moins organisés, appliqué à un domaine particulier". Dans son Dictionnaire actuel de l'éducation<sup>318</sup>, Renald Legendre cite la définition donnée par Sauvé : "Ensemble structuré et cohérent de concepts, de définitions, de propositions, de modèles, de principes et de lois concernant un objet ou un phénomène dans le but de décrire, d'expliquer, de prédire ou de prescrire".

En 1971, Le Boulch vient de publier *Vers une science du mouvement humain* au moment de la refonte de *L'éducation par le mouvement*. C'est ce premier ouvrage qui justifie l'appellation de "théorie" pour la psychocinétique car Le Boulch y fait une synthèse des connaissances sur le mouvement humain, synthèse qui va lui permettre de "prescrire", c'est-à-dire de dégager des principes méthodologiques et des contenus de formation. La psychocinétique est donc avant tout une "théorie" ou encore, comme dit Le Boulch, "une conception générale d'utilisation du mouvement comme moyen d'éducation globale de la personnalité"<sup>319</sup>. Il y a donc glissement d'un ensemble de moyens utilisant le mouvement vers un ensemble conceptuel.

Le Boulch ne situe plus la psychocinétique comme la "quatrième discipline de

---

<sup>313</sup> LE BOULCH, J. : *op. cit.* p.25.

<sup>314</sup> Education physique et sportive.

<sup>315</sup> qui a perdu son trait d'union... ou gagné son unité.

<sup>316</sup> LE BOULCH, J. : *L'éducation par le mouvement*, E.S.F., Paris 1971, p.19.

<sup>317</sup> édition 1986.

<sup>318</sup> 2ème édition, 1993.

<sup>319</sup> LE BOULCH, J. : *Vers une science du mouvement humain*, E.S.F., Paris 1971, p.35.

<sup>320</sup> qui manque à l'école. Le problème de l'impossibilité pour la psychocinétique d'être à la fois méthode générale d'éducation et discipline d'enseignement se trouve ainsi résolu. Elle n'est plus ni l'une ni l'autre : elle est une théorie qui débouche sur l'énoncé de principes méthodologiques et dont l'objet est le mouvement humain.

Pourtant, Le Boulch commence son ouvrage en situant la psychocinétique en opposition à l'éducation physique qui ne peut rester, selon lui, qu'une discipline mineure : "N'ayant jamais rompu avec le dualisme, l'éducation physique ne s'est jamais imposée comme moyen fondamental d'éducation"<sup>321</sup>. Alors que l'E.P.S. est "centrée sur un certain nombre d'activités"<sup>322</sup> et notamment le sport, la psychocinétique "s'inspire plus de certains principes d'éducation psychomotrice"<sup>323</sup> ; elle se centre sur l'enfant dont l'éducateur doit tenter "de suivre fidèlement le développement psychomoteur"<sup>324</sup>. Opposée à l'E.P.S., elle garde cependant en commun le même "objet" de travail, à savoir le mouvement humain. Comment vont-elles donc pouvoir se situer l'une par rapport à l'autre ? Le Boulch a supprimé le passage de l'édition de 1966 qui affirmait qu'il suffisait de "revoir le contenu de l'éducation physique"<sup>325</sup> pour que la psychocinétique trouve sa place à l'école élémentaire. Mais le schéma destiné à situer "la psychocinétique dans le cadre du tiers-temps pédagogique"<sup>326</sup> laisse la question entière, même s'il montre que d'autres domaines d'enseignement sont concernés. De plus, Le Boulch envisage l'organisation des séances de la façon suivante :

***"Sur les 6 heures prévues par les instructions officielles, l'instituteur peut envisager 3 à 4 heures d'éducation psychomotrice, ce qui permet de prévoir une séance de 40 minutes environ chaque jour. Le reste de l'horaire peut être consacré aux jeux et activités d'expression libre."***<sup>327</sup>

Les six heures prévues par les instructions officielles ne sont pas des heures de psychocinétique mais d'éducation physique et sportive. Le Boulch continue donc tout simplement à occuper les horaires de l'éducation physique pour que la psychocinétique puisse être utilisée à l'école élémentaire.

Un nouveau problème apparaît, relatif à la situation de la psychocinétique par rapport à l'éducation psychomotrice. En effet, alors que Le Boulch définit la psychocinétique à

<sup>320</sup> LE BOULCH, J. : 1966, *op. cit.* p.25.

<sup>321</sup> LE BOULCH, J. : *L'éducation par le mouvement*, 1971, p.19.

<sup>322</sup> *id.* p.20.

<sup>323</sup> *ibid.*

<sup>324</sup> *ibid.*

<sup>325</sup> LE BOULCH, J. : *L'éducation par le mouvement*, 1966, p.27.

<sup>326</sup> cf. annexe.

<sup>327</sup> LE BOULCH, J. : *op. cit.* p.42.

l'école primaire comme une éducation psychomotrice, il affirme aussi qu'elle s'inspire de "certains principes d'éducation psychomotrice". Alors, est-elle ou non une éducation psychomotrice ?

Où en sommes-nous en 1971 ? La psychocinétique, qui "est une théorie générale du mouvement" et non pas "une nouvelle méthode d'éducation physique", investit les horaires de l'éducation physique et sportive. Donc, bien que Le Boulch ne le dise plus, c'est bien le contenu de l'E.P.S. qu'il transforme de façon à le rendre compatible avec sa théorie du mouvement. D'ailleurs, dans son ouvrage *Vers une science du mouvement humain*, il dit clairement que l'application des principes méthodologiques issus de la psychocinétique "intéresse des domaines aussi différents que l'éducation physique scolaire, la kinésithérapie et la rééducation psychomotrice..."<sup>328</sup>. L'éducation physique est donc le domaine scolaire concerné par la psychocinétique. Mais celle-ci est-elle une éducation psychomotrice ou s'en inspire-t-elle seulement ? C'est une question importante puisque c'est en tant qu'éducation psychomotrice qu'elle nous intéresse.

En 1977, Le Boulch fait le bilan de son histoire conflictuelle avec les instances ministérielles au sujet de l'éducation physique. De nouvelles instructions officielles concernant cette discipline paraissent à partir de 1977 pour l'école élémentaire, puis en 1980 pour l'école maternelle. Le Boulch continue le dialogue avec le législateur par la publication de deux nouveaux ouvrages : en 1981, *Le développement psychomoteur de la naissance à 6 ans*, par lequel la psychocinétique concerne l'enfant de l'école maternelle ; puis, en 1984, *L'éducation psychomotrice à l'école élémentaire* pour l'enfant à l'âge de la scolarité obligatoire.

En 1985 paraissent d'autres instructions officielles puis, suite à la Loi d'orientation adoptée sous le Ministère de Monsieur Jospin, un référentiel de compétences est édité, suivi en 1995 de nouveaux programmes. En 1989, Le Boulch fait publier un ouvrage dont la parution était déjà annoncée en 1978 : *Sport éducatif*. Il ne se situe donc pas en réaction aux programmes et instructions de 1985, mais dans le prolongement de ses ouvrages précédents. En 1995, il publie *Mouvement et développement de la personne* qui constitue une nouvelle formulation de la théorie psychocinétique. Enfin, en 1998, son dernier ouvrage, *Le corps à l'école au XXI<sup>e</sup>* situe l'apport de la psychocinétique dans l'histoire récente de la pédagogie et de l'éducation physique et envisage des perspectives d'avenir.

En 1981, Le Boulch revient une nouvelle fois sur la définition de la psychocinétique. Les grandes lignes de la définition donnée en 1971 demeurent, mais certaines différences apparaissent. Ainsi, la psychocinétique reste une "théorie générale du mouvement qui débouche sur l'énoncé de principes méthodologiques", mais ceux-ci, alors qu'ils permettaient "d'envisager son utilisation comme moyen de formation"<sup>329</sup>, sont maintenant "propres à servir de base à une conception globale de l'éducation"<sup>330</sup>. Que signifie cette modification ? Que la psychocinétique n'est plus un moyen de formation ? Certainement pas, car Le Boulch précise qu'il s'agit même d'une "formation de base indispensable à

<sup>328</sup> LE BOULCH, J. : *Vers une science du mouvement humain*, p.262.

<sup>329</sup> LE BOULCH, J. : *L'éducation par le mouvement*, 1971, p.19.

tout enfant"<sup>331</sup>. Il est certainement davantage question de mettre l'accent sur l'aspect global d'une conception éducative. En effet, jusqu'à présent, Le Boulch ne s'était préoccupé de la psychocinétique que dans un cadre bien spécifique, celui de l'éducation physique à l'école élémentaire. En investissant le terrain de l'école maternelle, il ne peut rester dans un cadre aussi restreint, surtout que la circulaire n° 80-068 et 80-035/B du 8 février 1980 a affirmé la globalité de la personne de l'enfant et s'est plainte à la fois d'une limitation de l'éducation physique aux "séances dites de psychomotricité" et d'une "conception un peu étroite de la psychomotricité"<sup>332</sup>. Une conception globale de l'éducation apparaît donc seule capable de prendre en compte la globalité de l'être humain. Comment cela peut-il se traduire concrètement ? Si le Docteur Le Boulch conserve une grande place à l'éducation physique et mentionne des exercices spécifiques à cette discipline, il en propose aussi concernant la géométrie et le graphisme ; il continue à en proposer aussi dans le domaine musical, mais celui-ci a toujours partiellement concerné l'éducation physique. Il se distingue là d'une conception globale de l'éducation présentée par les textes ministériels et qui a conduit à considérer ensemble les exercices corporels et les activités d'éveil à cause de finalités et d'objectifs généraux qui leur sont communs. La psychocinétique étant une théorie générale du mouvement peut naturellement trouver son application dans tous les domaines scolaires où le mouvement est impliqué, c'est-à-dire dans toute l'éducation. Elle "traverse" donc toutes les disciplines ; elle est transdisciplinaire.

Le Boulch souligne fortement que la psychocinétique est une éducation psychomotrice lorsqu'elle "s'applique à l'âge préscolaire et à l'école élémentaire"<sup>333</sup>. La psychocinétique concerne toujours l'école élémentaire, mais aussi l'enfant dès sa naissance, par conséquent l'école maternelle. Il n'y a pas là véritablement de changement de définition de la psychocinétique qui a, dès son origine, été une forme d'éducation psychomotrice dès lors qu'elle s'adressait à l'enfant de moins de douze ans. Le Boulch souligne ici cependant qu'il s'agit de l'âge préscolaire autant que de l'âge scolaire.

En 1998, Le Boulch réaffirme que la psychocinétique, 'initialement destinée à fonder une éducation physique scientifique, [...] a couvert un champ beaucoup plus large et est devenue une science du mouvement humain appliquée au développement de la personne"<sup>334</sup>. Si, pour l'essentiel, la théorie psychocinétique est exposée dans *Mouvement et développement de la personne*, Le Boulch invite les enseignants à une recherche-action. Pour lui, 'cette démarche est conforme à la conception épistémologique

<sup>330</sup> LE BOULCH, J. : *Le développement psychomoteur de la naissance à 6 ans ; La psychocinétique à l'âge scolaire*. E.S.F. 1981, p.12.

<sup>331</sup> *id.*

<sup>332</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE : Circulaire n° 80-068 et 80-035/B du 8 février 1980, Recommandations pour les activités d'éducation physique à l'école maternelle, *B.O. n°10 du 13.03.1980*.

<sup>333</sup> *op. cit.* p.23.

<sup>334</sup> LE BOULCH, J. : *Le corps à l'école au XXI<sup>e</sup> siècle*, P.U.F., Paris 1998, p.115.

de Bachelard : partir d'une théorie scientifique initiale, la confronter aux expériences pratiques et, compte tenu des résultats, y apporter les modifications qui s'imposent<sup>335</sup>. La théorie psychocinétique est donc élaborée mais non figée définitivement ; elle est appelée à évoluer. Le Boulch pense que c'est 'la science de l'éducation pluridisciplinaire et en pleine évolution [qui constitue] un cadre suffisamment flexible pour offrir une structure d'accueil à la psychocinétique'<sup>336</sup>. Celle-ci ne peut en effet pas se référer à un seul domaine scientifique. Elle se réfère aussi bien aux sciences humaines qu'aux sciences biologiques, particulièrement aux neurosciences. De plus, elle est une science appliquée. Elle 'présente [donc] deux versants. L'un théorique qui correspond à l'analyse fonctionnelle dont le centre d'intérêt est occupé par le module psychomoteur. L'autre, pratique, représenté par l'intervention dans les différents champs où les mouvements du corps sont engagés de façon principale'<sup>337</sup>. Son champ d'application en milieu scolaire reste essentiellement 'l'éducation physique intégrée aux programmes scolaires'<sup>338</sup>.

La psychocinétique demeure une éducation psychomotrice 'à l'école maternelle et au cycle des apprentissages fondamentaux'<sup>339</sup>. Le Boulch restreindrait-il l'âge auquel elle s'adresse ? Il ne le semble pas puisqu'il affirme aussi que, 'jusqu'à la puberté, la transversalité passe par l'éducation psychomotrice'<sup>340</sup> et qu'il développe un chapitre sur 'l'éducation psychomotrice au cycle des approfondissements'<sup>341</sup>.

Le Boulch précise que la psychocinétique vise le développement de la personne. C'est ce qui lui donne son sens, sa finalité ultime. Mais, pour l'atteindre, il lui faut se donner des objectifs plus concrets, plus immédiats et des moyens pour les atteindre, car la psychocinétique est une science appliquée.

### 1.2 Finalités et objectifs

Si la psycho-cinétique est une méthode générale d'éducation, et c'est bien ainsi que Le Boulch la définit en 1966, la question des fins qu'elle poursuit 'se ramène [...] à un petit nombre d'indications. Le but suprême est d'élever l'enfant aussi près que possible de la perfection humaine'<sup>342</sup>. Il est bien difficile de dire ce qu'est la perfection humaine ; d'aucuns diront qu'elle n'est pas de ce monde. Mais on peut admettre que c'est ce que

<sup>335</sup> *id.* p.382.

<sup>336</sup> *id.* p.33.

<sup>337</sup> *id.* p.104.

<sup>338</sup> *id.* p.105.

<sup>339</sup> *id.* p.381.

<sup>340</sup> *id.* p.138.

<sup>341</sup> *id.* Titre du chapitre qui s'étend de la page 221 à la page 246.

<sup>342</sup> BUISSON, F. : *op. cit.* p.1900.

Le Boulch : 'Le but que nous assignons à l'éducation est de favoriser un épanouissement humain qui permette à l'homme de se situer et d'agir dans le monde en transformation'<sup>343</sup>. L'éducation psychomotrice qu'est la psychocinétique doit donc contribuer à atteindre ce but.

Pour ce faire, elle se donne les objectifs généraux suivants :

· une meilleure connaissance et acceptation de soi.

· un meilleur ajustement de la conduite.

· une véritable autonomie et l'accès à la responsabilité dans le cadre de la vie sociale'<sup>344</sup>.

La résolution des difficultés scolaires et, mieux, leur prévention peuvent certes contribuer à cet épanouissement et aider la personne à s'adapter au monde. La psycho-cinétique est, à ce sujet, 'la pièce maîtresse de l'édifice pédagogique qui permet à l'enfant de résoudre plus facilement les problèmes actuels de sa scolarité'<sup>345</sup>. En 1971, Le Boulch précise qu'elle 'aboutit à des possibilités « d'apprentissage rapide » dans le respect du développement de l'enfant'<sup>346</sup>. Propédeutique aux apprentissages scolaires, la psychocinétique prépare aussi aux apprentissages sportifs, aux loisirs, à la vie professionnelle. Elle devrait se situer antérieurement par rapport à l'éducation physique et sportive qui serait le domaine de professeurs spécialisés. Elle développe en effet 'toutes les aptitudes motrices et psychomotrices'<sup>347</sup> alors que 'la pratique sportive globale ne développe que très imparfaitement les facteurs psycho-moteurs et même les facteurs d'exécution nécessaires à la maîtrise corporelle'<sup>348</sup>.

Quand Le Boulch conçoit la psychocinétique pour le jeune enfant d'âge préscolaire, il affirme qu'elle doit 'assurer le développement fonctionnel tout en tenant compte des possibilités de l'enfant et aider son affectivité à s'épanouir et à s'équilibrer par l'échange avec son environnement'<sup>349</sup>. La notion de développement est mise au premier plan pour le jeune enfant, développement qu'il faut favoriser en s'appuyant sur ce qu'il en est déjà. Il s'agit donc de prendre en compte le développement existant pour l'aider à se poursuivre au mieux. Pour la période de l'école maternelle, il est nécessaire de 'permettre à l'enfant

<sup>343</sup> LE BOULCH, J. : 1966, *op. cit.* p.16.

<sup>344</sup> *ibid.*

<sup>345</sup> *id.* p.27.

<sup>346</sup> LE BOULCH, J. : 1971, *Vers une science du mouvement humain*, p.23.

<sup>347</sup> LE BOULCH, J. : *Face au sport*, E.S.F., Paris 1977, 2<sup>ème</sup> édition 1978, p.43.

<sup>348</sup> *id.* p.36.

<sup>349</sup> LE BOULCH, J. : 1981, *op. cit.* p.12.

aisance dans l'exercice de la motricité spontanée prolongée par l'expression verbale et graphique<sup>350</sup>. C'est sous ses deux aspects : expressif et praxique<sup>351</sup> que la motricité doit se développer et devenir aisée.

La prévention des difficultés scolaires demeure un objectif de la psychocinétique dès l'école maternelle qui doit préparer le passage à l'école élémentaire dans les meilleures conditions pour l'enfant. Pour cela, elle doit aider l'enfant à disposer d'une image du corps opératoire à partir de laquelle pourra s'exercer sa disponibilité<sup>352</sup>.

Si l'école maternelle est concernée par le niveau sensori-moteur et le niveau de la structuration perceptive de l'organisation du comportement, l'école élémentaire est, en plus, concernée par le niveau de la représentation mentale qui débouche sur la symbolisation et la conceptualisation<sup>353</sup>. Les dernières fonctions mises en jeu ne remplacent pas les précédentes mais les complètent.

En 1998, Le Boulch précise que la psychocinétique cherche à redonner la priorité à l'action et faire du mouvement le fil directeur du développement [...] autour duquel se forgera l'unité de la personne corporelle et mentale, affective et intellectuelle<sup>354</sup>. Il n'en néglige pas pour autant la fonction symbolique dont l'épanouissement sera également favorisée à partir de l'action motrice. Si, jusqu'alors, il avait mentionné un objectif de prévention ou de remédiation vis-à-vis des difficultés scolaires, il affirme aujourd'hui que l'objectif, à court terme, est la lutte contre l'illettrisme qui est une première urgence et le respect de la créativité de chacun<sup>355</sup>.

La mise en oeuvre de la psychocinétique devrait aussi, à plus longue échéance, se traduire par :

- le passage de la passivité à plus d'esprit d'initiative ;
- l'amélioration de l'intérêt pour l'étude et pour l'effort en général ;
- le développement de la capacité d'attention ;
- la possibilité de coopérer et de dialoguer<sup>356</sup>.

<sup>350</sup> *id.* p.128.

<sup>351</sup> *ibid.*

<sup>352</sup> *id.* p.16.

<sup>353</sup> LE BOULCH, J. : *L'éducation psychomotrice à l'école élémentaire*, E.S.F., Paris 1984, p.34.

<sup>354</sup> LE BOULCH, J. : 1998, *op. cit.* p.17-18.

<sup>355</sup> *id.* p.18.

Et Le Boulch conclut : 'Plus généralement, une meilleure situation relationnelle devrait s'instaurer à l'école, ayant comme conséquence la baisse de l'agressivité<sup>357</sup>. La lutte contre la violence est devenue un sujet d'actualité et un objectif de l'éducation psychomotrice.

A la fin de l'école primaire, l'enfant devrait avoir atteint un équilibre qui 'se traduira concrètement par la conquête progressive de l'autonomie motrice dont dépend la possibilité :

- de disposer d'une motricité globale susceptible de répondre efficacement et sans réflexion aux situations d'urgence ;

- de contrôler le niveau d'énergie mis en jeu dans l'action par le réglage de son tonus et le contrôle de ses réactions émotionnelles ;

- d'intervenir intentionnellement pour modifier un détail d'un automatisme déjà acquis, en vue d'améliorer son efficacité<sup>358</sup>.

Il devra aussi avoir acquis une capacité de transposer sa propre orientation spatiale chez autrui. Cette décentration contribuera à la socialisation dans la mesure où il pourra comprendre le point de vue d'autrui. Il situera mieux l'ensemble d'une configuration et les mouvements de ses différentes parties.

Ces objectifs ne s'atteindront pas par un entraînement précoce. Ce sont des objectifs de la fin de scolarité primaire.

C'est par des moyens concrets adaptés aux possibilités des enfants que ces finalités et ces objectifs peuvent être atteints. Nous l'avons dit, la psychocinétique est une science appliquée. Elle est donc concrète. Mais elle comporte aussi une théorie qu'a élaborée Le Boulch. Nous allons d'abord en présenter les éléments essentiels afin de mieux comprendre ensuite les moyens concrets employés.

### 1.3 Principales données théoriques de la psychocinétique

Elles trouvent leur source dans diverses sciences, humaines et biologiques. Mais la recherche de Le Boulch ne s'inscrit totalement dans aucune d'elles. 'La nécessité de faire appel dans ma recherche à la physiologie, à la neurologie, à la psychologie, à la sociologie, à l'anthropologie m'a confronté à l'impérialisme de ces différentes disciplines souvent en lutte entre elles afin d'instaurer leur propre prévalence<sup>359</sup>. C'est ainsi que Le

<sup>356</sup> *ibid.*

<sup>357</sup> *ibid.*

<sup>358</sup> *id.* p.223.

<sup>359</sup> *id.* p.33.

pluridisciplinaire<sup>360</sup>. Ses données théoriques sont donc diverses, plurielles. Elle s'appuie sur les sciences humaines pour définir ses finalités. Cependant, pour apporter des solutions concrètes aux problèmes posés par l'utilisation éducative du mouvement, le recours à la biologie, et plus spécifiquement aux neurosciences, est incontournable<sup>361</sup>.

La psychocinétique part de l'existence corporelle comme unité primordiale. C'est par le corps qu'est assurée notre présence au monde dans chacune de nos conduites. L'organisme ne se développe que dans l'interaction avec son environnement humain. C'est pourquoi le mouvement réalise cette présence du corps au monde et est le fil conducteur du développement autour duquel se forge l'unité de la personne corporelle et mentale<sup>362</sup>. C'est ce qui justifie de prendre le mouvement comme moyen fondamental d'éducation.

L'organisme est un ensemble de systèmes fonctionnels interdépendants. Les organes sensoriels, le système musculaire strié, le système nerveux central et ses liaisons avec les organes récepteurs et effecteurs précédents, constituent le module psychomoteur, dont le rôle est central dans le processus de développement. Le système nerveux central définit les réponses de l'organisme en fonction des informations en provenance de l'environnement et des informations internes. C'est la fonction opérative qui s'exprime par le langage et le mouvement. Elle est tournée vers l'extérieur et repose sur les voies nerveuses de conduction sensorielle et du système moteur. Il existe trois niveaux de traitement de l'information sensorielle : un niveau réflexe qui met en jeu la moelle épinière et le tronc cérébral, un niveau automatique qui implique le système limbique et les noyaux gris centraux, un niveau intentionnel qui requiert l'activité du cortex cérébral. Ce dernier niveau implique une plus grande participation des fonctions cognitives<sup>363</sup>. La fonction opérative dans son ensemble dépend d'une autre plus primitive dite énergétique.

La fonction énergétique correspond à l'activité du système réticulé. Son versant corporel s'exprime par le tonus musculaire de base, prolongé par la posture et la mimique, sa traduction mentale se manifeste par la fonction d'éveil, les différents aspects de la vigilance, les composantes affectives de la conduite et l'intentionnalité<sup>364</sup>. L'énergie provient de l'activité métabolique des neurones et de la stimulation sensorielle. Son accumulation produit un état de tension qui se traduit par la fonction d'éveil s'il concerne les structures perceptives et par un besoin de mouvement s'il s'applique aux structures motrices.

'Le système nerveux central assure donc deux ensembles de fonctions :

<sup>360</sup> *ibid.*

<sup>361</sup> *id.* p.118.

<sup>362</sup> LE BOULCH, J. : *Mouvement et développement de la personne*, Vigot, Paris 1995, p.45.

<sup>363</sup> *id.* p.52.

<sup>364</sup> *id.* p.50.

les unes énergéto-affectives de nature psychomotrice, supports de l'intentionnalité, de l'éveil et de la vigilance, des attitudes affectives et de l'émotivité,

les autres opératives, à la fois psychomotrices et cognitives : les praxies et le langage en sont les traductions objectives<sup>365</sup>.

C'est ce qu'illustre le tableau suivant, extrait de *Mouvement et développement de la personne*, p.64.

C'est donc sur ces ensembles que va agir l'éducation fonctionnelle par l'utilisation du mouvement. Pour que l'apprentissage influence le développement, il faut qu'il soit 'la conséquence d'une confrontation active de l'organisme avec son environnement. Ce qui importe dans un apprentissage n'est pas le savoir qui en résulte, mais l'activité fonctionnelle mise en jeu pour l'acquérir<sup>366</sup>. La première fonction à mettre en oeuvre est par conséquent celle que Le Boulch a appelée la **fonction d'ajustement**, basée sur la labilité des connexions nerveuses. Elle évolue 'en fonction des stades de développement du schéma corporel<sup>367</sup>. Celui-ci, d'abord inconscient, permet l'ajustement postural et moteur puisqu'il correspond au traitement des informations proprioceptives. Celles-ci sont aussi analysées dans le lobe pariétal du néocortex, où elles sont d'emblée associées aux informations visuelles et tactiles, ainsi qu'à l'activité de neurones moteurs. 'Cependant, cette prise de conscience du corps exige un effort particulier qui correspond à une forme spécifique de vigilance consistant à déplacer son attention de l'environnement sur son propre corps<sup>368</sup> : c'est ce que Le Boulch appelle la **fonction d'intériorisation**. Le développement de celle-ci est nécessaire pour qu'advienne une 'image du corps opératoire<sup>369</sup>, base de l'apprentissage moteur par programmation mentale.

Entre le deuxième et le troisième mois après la naissance, la fonction d'éveil et la fonction d'ajustement vont arriver à maturité et commencer leur évolution. C'est à partir de la fonction d'éveil que l'enfant va établir des relations avec son milieu humain et physique et que, par conséquent, vont pouvoir apparaître la fonction sémiotique et la fonction praxique. Le dialogue corporel entre la mère et l'enfant va, s'il est positif, favoriser chez celui-ci la confiance en son environnement. La fonction d'éveil entretient donc l'intérêt que l'enfant, se vivant en sécurité, va porter à cet environnement et qu'il va explorer, mettant en jeu la fonction d'ajustement. Ainsi confronté à des situations nouvelles, il va pouvoir inventer des réponses adaptées et passer progressivement d'un ajustement impulsif à un ajustement contrôlé.

<sup>365</sup> *id.* p.52. La fonction d'intériorisation émerge vers l'âge de 3 ans. Elle va permettre à l'enfant

<sup>366</sup> *ibid.*

<sup>367</sup> *id.* p.56.

<sup>368</sup> *ibid.*

<sup>369</sup> *id.* p.57.

de découvrir ses caractéristiques corporelles, d'élaborer son schéma corporel conscient. 'Cette attention portée sur le corps ne sera pas, à la période préopératoire, véritablement intentionnelle. Elle s'exercera à l'occasion des ajustements globaux impliquant un effort particulier de telle ou telle partie du corps'<sup>370</sup>. Ce schéma corporel conscient se développe pendant plusieurs années. L'enfant acquiert vers 6-7 ans, 'une image du corps opératoire [qui] correspond à l'image visuelle du corps, orientée et verbalisée, associée à l'ensemble des sensations tactiles et kinesthésiques intériorisées'<sup>371</sup>. Il devient alors capable de contrôler les différentes parties de son corps qu'il prend aussi comme référent pour se situer dans l'espace. Le schéma corporel va encore évoluer et l'enfant va pouvoir passer d'une 'image statique du corps à une **image anticipatrice** dans laquelle le corps devient lui-même un objet de l'espace qui peut être imaginé à un autre lieu de l'espace et à un autre moment du temps'<sup>372</sup>. L'évolution du schéma corporel aboutit donc à ce que Piaget appelle 'décentration' et qui permet l'entrée dans la coopération.

Il y aurait certainement encore beaucoup à dire sur les données théoriques de la psychocinétique. Nous sommes contraint, dans le cadre de notre recherche, de nous limiter. Nous nous sommes efforcé de sélectionner ce qui nous permet de comprendre le choix des moyens utilisés en psychocinétique pour atteindre les finalités et objectifs qu'elle s'est fixés.

### 1.4 Les moyens

'Au cours du développement interfèrent de façon constante les deux composantes de la conduite, la fonction énergétique et la fonction opérative. L'affectivité qui découle de la première déclenche et oriente l'activité transitive. Inversement, l'efficacité praxique est un facteur de l'équilibre affectif. L'éducateur doit donc répondre à cette double exigence'<sup>373</sup>. Pour ce faire, il lui est indispensable de pouvoir situer l'enfant dans son développement dont il doit respecter la chronologie. Cela nécessite de connaître ce développement et de savoir observer l'enfant. La stratégie éducative s'appuie sur l'analyse fonctionnelle.

A l'école maternelle, 'la priorité revient à la formation des attitudes affectives et à l'équilibre de la fonction énergétique'<sup>374</sup>. Le jeu libre au cours duquel les enfants seront en interaction et les activités d'expression comme la danse et l'expression dramatique seront utiles pour le renforcement de l'équilibre énergétique. Le jeu permet de consolider l'activité intentionnelle : l'enfant explore les objets, se confronte ainsi au milieu physique, invente, crée. L'enseignant favorise cette exploration, cette intentionnalité de l'enfant, par une attitude 'non directive'. Le matériel qu'il met à la disposition des élèves a aussi son

---

<sup>370</sup> *id.* p.243.

<sup>371</sup> *id.* p.259.

<sup>372</sup> *id.* p.262.

<sup>373</sup> *id.* p.62.

<sup>374</sup> LE BOULCH, J. : 1998, *op. cit.* p.162.



corps en faisant réaliser à l'enfant des imitations d'animaux ou d'attitudes corporelles. L'attention portée sur les différentes parties du corps au cours d'activités diverses favorise leur prise de conscience. Les différentes acquisitions concernant l'espace 'doivent être appliquées et verbalisées au cours des jeux'<sup>379</sup>. La perception des formes géométriques permet le passage de l'espace topologique à l'espace euclidien ; d'où l'importance de la manipulation des blocs logiques ou autre matériel adapté et de leur symbolisation graphique.

Le langage sera associé aux actions et perceptions. En effet, la 'structuration du schéma corporel, liée à la structuration spatio-temporelle des données extérieures, se fait toujours en interaction avec le langage et sollicite la fonction symbolique'<sup>380</sup>. La verbalisation aide à la prise de conscience et à l'intégration du schéma corporel et des données spatio-temporelles.

Au cycle des apprentissages fondamentaux, qui va de la Grande Section maternelle jusqu'à la seconde année de l'école élémentaire, l'enfant arrive en principe avec une image du corps orientée, avec une latéralité bien établie qui l'aide à situer gauche et droite. Cette orientation gauche-droite du corps propre est encore insuffisamment intégrée par certains enfants de ce cycle ; des exercices peuvent les aider à développer leur fonction d'intériorisation à son sujet.

La structuration spatio-temporelle de l'espace graphique constitue un élément important du travail du cycle des apprentissages fondamentaux. 'L'organisation de l'espace graphique implique la bonne visualisation des formes, leur reproduction et surtout la possibilité de respecter leur succession'<sup>381</sup>. L'enseignant pourra donc demander aux enfants de reproduire des signes diversement orientés, de situer la gauche et la droite d'une feuille, de reproduire des trajectoires qui favorisent l'intégration de l'automatisme de balayage visuel de gauche à droite et d'associer dans l'espace graphique les notions gauche-droite et avant-après.

'L'enfant de 3 à 6 ans devrait disposer d'une motricité globale harmonieuse et rythmique'<sup>382</sup>. Cela s'acquiert 'par la pratique d'une motricité ludique globale'<sup>383</sup> qu'il convient de favoriser encore au cycle des apprentissages fondamentaux. Elle sera complétée par la pratique d'évolutions accompagnant les chants, de danses et de jeux chantés. L'utilisation de percussions associées au mouvement peut se faire 'dès que l'enfant a découvert les rythmes naturels de locomotion, marche, course, sautillé, galop et sauts successifs'<sup>384</sup>. Cette rythmicité du corps vécu est importante. 'Mais lors des

<sup>379</sup> *id.* p.179.

<sup>380</sup> *id.* p.182.

<sup>381</sup> *id.* p.187.

<sup>382</sup> *id.* p.191.

<sup>383</sup> *id.* p.192.

<sup>384</sup> *id.* p.194.

apprentissages scolaires de base et en particulier dans la compréhension du langage oral et sa mémorisation, et plus tard dans l'analyse des phonèmes successifs correspondant à la lecture, la perception des structures rythmiques représente un prérequis fondamental<sup>385</sup>. Cette perception pourra être travaillée à partir des comptines et d'exercices de reproduction de structures rythmiques.

Parmi les apprentissages fondamentaux, l'écriture représente un véritable travail psychomoteur qui s'appuie sur ce qui a déjà été acquis à l'école maternelle. Il contribue à faire évoluer l'ajustement global vers un ajustement cognitif, c'est-à-dire programmé mentalement<sup>386</sup>. Il sollicite l'ajustement postural avec prise de conscience, le contrôle tonique de l'axe du corps et des membres, le développement de la motricité manuelle, l'orientation droite-gauche. Nous reviendrons plus en détail sur cet apprentissage au paragraphe 3 de ce chapitre.

La psychocinétique est née dans le cadre de l'éducation physique. Le Boulch continue, bien évidemment, à s'intéresser à cette discipline à laquelle il donne toujours une orientation psychomotrice. L'action motrice y conservera son caractère global et ludique. L'attention de l'enfant au cours des situations-problèmes sera, comme à l'âge précédent, centrée sur le but à atteindre ; l'aspect procédural, c'est-à-dire les détails de la programmation motrice, doit demeurer inconscient<sup>387</sup>. C'est par l'ajustement postural sollicité lors de l'apprentissage de l'écriture que l'ajustement deviendra cognitif, ce qui est possible parce que l'enfant est dans des conditions statiques. Cependant, la programmation mentale interviendra dans les ajustements séquentiels nécessitant l'enchaînement d'une succession de praxies dans un ordre donné et dans des limites de temps<sup>388</sup>, par exemple dans un enchaînement gymnique simple ou un parcours d'agilité. A travers les jeux de règles, l'éducateur dispose [...] d'une activité privilégiée tant sur le plan du développement des fonctions opératives psychomotrices et cognitives que sur celui de la régulation et de l'équilibre de la fonction énergétique<sup>389</sup>. Il faut qu'il se centre sur la régulation des relations au sein du groupe et non sur les aspects techniques. L'aide nécessaire à certains enfants sur le plan fonctionnel sera apportée à un autre moment. L'enseignant doit, pendant le jeu de règles, observer les enfants et analyser les difficultés qu'ils rencontrent.

L'éducation psychomotrice s'effectue également par l'expression dramatique qui s'appuie sur la disponibilité corporelle et fait intervenir le travail postural. Elle se fait aussi à travers l'éducation musicale qui demande un contrôle de l'attitude, un travail de relaxation différentielle et de développement de la motricité fine pour la pratique instrumentale comme pour l'écriture. Le chant permet aussi le contrôle respiratoire en lien

<sup>385</sup> *id.* p.195.

<sup>386</sup> *id.* p.198.

<sup>387</sup> *id.* p.209.

<sup>388</sup> *id.* p.210.

<sup>389</sup> *id.* p.213.

avec l'éducation du schéma corporel conscient ; la fonction d'intériorisation y est particulièrement sollicitée. 'La disponibilité motrice recherchée dans le travail de l'ajustement global a pour conséquence l'harmonie du mouvement. Le rythme ainsi inscrit dans le corps sera le point de départ à l'expression de la pulsation et au respect des contraintes rythmiques imposées par l'enseignement musical'<sup>390</sup>. On retrouve cet aspect rythmique dans la danse qui permet aussi l'imagination et l'expression ; il faut donc permettre la spontanéité du mouvement accompagnant la musique et ne pas lui substituer un apprentissage de pas codifiés.

L'éducation psychomotrice se poursuit au cycle des approfondissements, dernier cycle de l'école primaire. 'Cette période de 8 à 11 ans doit [...] être consacrée à faire parvenir l'enfant à l'autonomie motrice. Pour cela, d'une part le faire passer de l'ajustement global à l'ajustement cognitif, d'autre part compléter son éducation perceptive'<sup>391</sup>.

Les automatismes acquis précédemment peuvent avoir besoin d'être adaptés. La représentation mentale de son propre corps et la possibilité de localiser la modification souhaitée permettront cette adaptation. C'est donc l'image opératoire du corps et la fonction d'intériorisation qui sont mises en jeu. Cela s'est fait au cycle précédent en situation statique et peut, à partir de 8 ans, être étendu 'aux activités pratiques en déplacement [...] parce qu'à cet âge il sera susceptible de déplacer son attention du but à atteindre vers la partie du corps concernée par l'action pyramidale intentionnelle (fonction d'intériorisation)'<sup>392</sup>.

Les capacités nouvelles sur le plan de la structuration spatio-temporelle que sont les capacités d'orientation relative et de décentration et les capacités de représentation mentale du mouvement, permettent de proposer aux enfants 'soit des situations-problèmes empruntées à l'athlétisme et aux sports de raquettes, soit des modèles analogiques des situations complexes rencontrées en sports collectifs'<sup>393</sup>.

Des notions mathématiques seront vécues corporellement : verticalité, vitesse, accélération, appréciation de la vitesse d'un partenaire, appréciation des trajectoires.

La danse permet de s'exprimer lorsque le corps peut se laisser emporter par la musique sans effort conscient. L'enfant du cycle des approfondissements peut en être capable. 'Cet effort particulier d'intériorisation concerne la découverte d'un corps énergétique au niveau duquel la prise de conscience ne se définit pas en termes de localisation mais bien en termes d'augmentation, d'allègement, de déplacement de l'énergie. Ainsi se consolidera une image du corps que l'on pourrait appeler énergétique, support de l'attitude, toile de fond de l' « image du corps opératoire »'<sup>394</sup>. La danse en groupe contribuera à développer la coordination de ses déplacements avec ceux des

---

<sup>390</sup> *id.* p.217.

<sup>391</sup> *id.* p.221.

<sup>392</sup> *id.* p.224.

<sup>393</sup> *id.* p.228.

partenaires, par conséquent ajustement à l'espace et représentation mentale de cet espace. L'apprentissage partira de l'ajustement global pour intégrer ensuite la dimension collective qui suppose aussi, dans la danse folklorique, l'apprentissage de pas.

Le sport collectif introduit la compétition. L'enseignant doit toujours accorder la priorité aux relations dans le groupe. Le respect de l'adversaire est indispensable ; le respect de la règle et des décisions de l'arbitre également : l'enfant développe ainsi sa capacité à se contrôler. L'enfant doit aussi apprendre à passer de la participation affective à la participation intellectuelle au groupe de jeu : ainsi, il doit davantage prendre en compte la position spatiale d'un joueur plutôt que sa personne. C'est la décentration à l'oeuvre. A travers les jeux de coopération ou le sport collectif, l'enfant développe sa décentration, le contrôle de la fonction énergétique, l'ajustement global contrôlé et les fonctions posturales.

La psychocinétique s'adresse aussi aux élèves de collège et à tout un chacun bien au-delà encore. Cependant, nous n'allons pas en poursuivre la présentation puisque nous nous intéressons ici à l'école primaire.

## 1.5 Discussion

Nous avons accordé une place particulière à la psychocinétique, d'une part en quantité, d'autre part en la considérant à part des autres formes d'éducation psychomotrice. Cela nous semble justifié tout d'abord par l'importance des travaux de Le Boulch qui s'étalent sur un demi-siècle. D'où une dimension historique que nous ne trouvons pas chez les autres auteurs qui ont écrit plus ponctuellement sur le sujet de l'éducation psychomotrice. Cela nous semble justifié aussi par l'orientation spécifique que seul lui donne Le Boulch par la psychocinétique, à savoir son application à l'école dans le cadre de l'éducation physique presque exclusivement.

Nous avons vu, en effet, combien il a été difficile pour Le Boulch de situer la psychocinétique dans le cadre scolaire. Luttant sans cesse contre les orientations officielles de l'éducation physique et sportive, il n'est jamais totalement parvenu à l'en dégager pour en faire une véritable méthode générale d'éducation. Y ayant apparemment renoncé, il l'a définie comme 'science du mouvement humain appliquée au développement de la personne'<sup>395</sup> dont le champ scolaire d'application reste essentiellement l'éducation physique que Le Boulch souhaite voir 'intégrée aux programmes scolaires'<sup>396</sup>. L'ambiguïté n'est pas levée. Les programmes scolaires sont définis dans le cadre des différentes disciplines. L'éducation physique en étant une elle-même, on voit mal comment elle pourrait s'intégrer aux programmes. Certes, Le Boulch affirme que l'éducation psychomotrice est la condition de la transversalité, mais il lui donne l'éducation physique comme champ d'application scolaire.

<sup>394</sup> *id.* p.231-232.

<sup>395</sup> LE BOULCH, J. : 1998, *op. cit.* p.115.

<sup>396</sup> *id.* p.105.

Cependant, les finalités de la psychocinétique dépassent largement les acquisitions de techniques motrices. Elles concernent aussi bien la socialisation que la motivation pour l'étude et les capacités d'attention. A la fin de la scolarité primaire, l'équilibre de l'enfant doit lui permettre l'autonomie motrice et la décentration. La psychocinétique vise le développement de la personne. Mais on peut en dire autant de toutes les disciplines scolaires. Cela ne lui donne pas le statut de discipline transversale ; cela ne la rend pas transdisciplinaire.

Le Boulch définit l'éducation psychomotrice comme propédeutique aux apprentissages scolaires. Parmi ceux-ci, il considère celui de l'écriture comme un travail psychomoteur. Comment peut-elle être à la fois l'un et l'autre ? L'éducation psychomotrice ne peut se préparer elle-même. Et pourtant on peut concevoir que ce qui est fait en maternelle et que l'on peut considérer comme éducation psychomotrice prépare les acquisitions ultérieures. Et l'on peut aussi admettre que l'apprentissage de l'écriture est un travail psychomoteur. Il faut alors considérer que l'éducation psychomotrice n'est pas une discipline d'enseignement, mais une orientation pédagogique qui prend corps dans le cadre des différentes matières. En ce sens, elle est transversale, transdisciplinaire. Cela suppose qu'elle ne soit pas qu'une orientation de l'éducation physique seule. Ce n'est pas parce que la motricité est l'objet même de celle-ci qu'elle n'est pas présente dans toutes les autres matières. L'enfant n'existe pas sans sa corporéité.

Pour Le Boulch, les finalités de la psychocinétique sont définies à l'aide des sciences humaines, ses moyens concrets trouvent leur justification dans les neurosciences. C'est essentiellement sur ces dernières qu'il s'appuie pour élaborer la *science du mouvement humain*. En effet, l'analyse fonctionnelle du système nerveux constitue un modèle explicatif du fonctionnement et du développement humains qui débouche sur la pratique psychocinétique. Le Boulch introduit des concepts nouveaux : la fonction d'ajustement, la fonction d'intériorisation, l'image du corps opératoire. Mais on peut se demander quelle est leur valeur heuristique. Il n'apparaît pas non plus avec évidence que les finalités sont définies par les sciences humaines et les moyens concrets d'action par les sciences biologiques. Il semble bien que les finalités ne peuvent être définies que sur un registre philosophique et que les moyens d'action sont issus autant des sciences humaines que des sciences biologiques.

La psychocinétique est une éducation psychomotrice. Elle met le mouvement au centre du processus éducatif. Elle contribue donc, comme toute la psychomotricité, à introduire le corps dans les préoccupations éducatives et rééducatives. Elle offre un modèle qui permet de mieux comprendre le développement de l'enfant et des propositions éducatives concrètes selon les niveaux de la scolarité. Elle constitue un courant de l'éducation psychomotrice en France depuis cinquante ans.

Un autre courant d'éducation psychomotrice a existé en France : le courant psychopédagogique. C'est lui que nous allons maintenant étudier.

## 2. Approches psychopédagogiques de l'éducation psychomotrice

---

Si la psychocinétique a été et demeure d'une importance capitale en ce qui concerne

l'éducation psychomotrice à l'école primaire, un courant psychopédagogique s'est aussi développé pendant deux périodes : d'une part entre 1971 et 1978, d'autre part entre 1985 et 1999. On retrouve Pierre Vayer à ces deux époques ; d'abord professeur d'éducation physique, directeur du Centre d'Education Physique spécialisée de Sens, il est attaché de recherches à l'Université de Haute-Bretagne (Rennes) au moment de la parution de ses ouvrages destinés à l'école maternelle et élémentaire. Lorsqu'il écrit avec Charles Roncin en 1988, il est docteur ès lettres, directeur de recherches à l'Institut Piaget de Lisbonne. Roncin est docteur en psychologie, maître de conférences à l'Université de Haute-Bretagne (Rennes II). Lorsqu'il écrit avec Cécile Saint-Pierre, il est docteur en psychologie et docteur d'état en sciences de l'éducation. Cécile Saint-Pierre possède un baccalauréat en éducation physique et une maîtrise en éducation. Mais il ne faut pas oublier que c'est d'abord avec Louis Picq que Vayer a initié, parallèlement à Le Boulch, l'éducation psychomotrice. Cependant, leur travail s'étant établi avec les enfants 'arriérés'<sup>397</sup>, nous ne le présenterons pas ici. Lagrange, qui a fait paraître en 1974 un seul ouvrage d'éducation psychomotrice, est diplômé de l'école normale supérieure d'éducation physique et, au moment où il écrit cet ouvrage, directeur de deux centres de rééducation spécialisée. Lapiere et Aucouturier, dont les écrits sur l'éducation psychomotrice se situent uniquement dans la première période, sont alors tous deux professeurs d'éducation physique et Directeurs d'un Centre d'Education Physique Spécialisée, André Lapiere à Gap, Bernard Aucouturier à Tours. Sylvie Donnet, qui se réfère à ce dernier, est institutrice en classe maternelle. On constate ainsi que la plupart de ceux qui ont élaboré l'éducation psychomotrice ont été engagés dans la rééducation.

En ce qui concerne les auteurs belges, Lucie Staes est maître de Formation à l'Institut Parnasse – Deux Alices de Bruxelles, où elle coordonne la section de psychomotricité ; cet institut forme des éducateurs en éducation physique et des paramédicaux dont des psychomotriciens. Après avoir été instituteur primaire, Bruno De Lièvre a passé un doctorat de psychologie à l'Université de Mons où il est actuellement maître assistant. Quant à Auguste de Meur, il a dirigé les publications du Centre Pédagogique de Mons, mais nous n'avons pu avoir d'autres informations le concernant.

## 2.1 Définitions de l'éducation psychomotrice

La notion de globalité revient chez la plupart des auteurs pour définir l'éducation psychomotrice. Ainsi, pour Vayer, elle est 'un mode d'abord global de l'enfant, c'est un état d'esprit'<sup>398</sup>. C'est donc la conception éducative de l'enseignant qui est ou non psychomotrice. Lorsque Vayer, avec Roncin, délaissera le terme *psychomoteur* parce qu'il 'a été victime de son succès et réduit à désigner certaines activités particulières'<sup>399</sup>, c'est encore du fait de ce souci de conception globale de l'enfant 'appréhendé dans son unité fonctionnelle'<sup>400</sup>. Lagrange, qui a davantage voulu faire un 'essai de simplification et de

<sup>397</sup> PICQ, L. et VAYER, P. : *op. cit.*

<sup>398</sup> VAYER, P. : *Le dialogue corporel*, Doin, Paris 1971, 2<sup>ème</sup> éd. 1976, p.181.

<sup>399</sup> VAYER, P. et RONCIN, C. : *Les activités corporelles chez le jeune enfant*, P.U.F., Paris 1988, p.12.

synthèse<sup>401</sup> qu'apporter du nouveau, affirme que l'éducation psychomotrice est 'une attitude d'esprit face aux problèmes de l'éducation dans son aspect global'<sup>402</sup>. Pour De Meur et Staes et De Lièvre et Staes, elle est aussi un regard englobant qui perçoit les interactions constantes entre la motricité et le psychisme et entre l'individu et le milieu, mais elle est aussi une technique. Ce regard englobant est également exprimé par Donnet pour qui l'éducation psychomotrice reconnaît 'l'enfant globalement dans une rencontre du corps, du mouvement et leur signification affective'<sup>403</sup>.

Nous pouvons constater que cette notion de globalité est utilisée pour qualifier parfois l'enfant, parfois le regard qu'on lui porte, parfois l'éducation. Si l'enfant est considéré comme une unité, dans sa globalité, il est certain que l'éducation psychomotrice ne peut être une discipline d'enseignement isolée, juxtaposée à d'autres qui ne seraient pas psychomotrices. Elle concerne nécessairement toute l'éducation. Elle est 'une formation globale, affective, pratique, intellectuelle'<sup>404</sup> et il est tout à fait inconcevable que se côtoient 'une éducation qui soit psychomotrice et une qui ne le soit pas'<sup>405</sup>.

Cependant, il faut bien que l'éducation psychomotrice se traduise dans le concret et qu'elle s'inscrive dans le temps, un temps qui est pris à l'école sur une ou plusieurs disciplines. Ou bien il faut aboutir, comme le dit Arnaud à 'la disparition de toutes les disciplines et à la reconnaissance d'une seule discipline, qui est l'éducation psychomotrice'<sup>406</sup>. C'est le point de vue de Vayer, en tout cas pour l'école maternelle, 'champ d'application idéal de l'éducation psychomotrice [qui] ne doit pas [y] être considérée comme une discipline à part ou comme une activité à côté des autres activités, elle doit être l'activité éducative de l'enfant'<sup>407</sup>. En ce qui concerne l'école élémentaire, elle 'doit constituer le dénominateur commun à toutes les activités médiatisées par l'adulte',<sup>408</sup> car elle est la 'base de la dynamique de l'éducation'<sup>409</sup>. On

<sup>400</sup> *id.* p.11.

<sup>401</sup> LAGRANGE, G. : *L'éducation globale*, Casterman, Paris 1974, p.11.

<sup>402</sup> *id.* p.39.

<sup>403</sup> DONNET, S. : *L'éducation psychomotrice de l'enfant*, Privat, Toulouse 1973, p.17.

<sup>404</sup> LAGRANGE, G. : *op. cit.* p.229.

<sup>405</sup> VAYER, P. : *L'enfant face au monde*, Doin, Paris 1972, 2<sup>ème</sup> éd. 1978, p.193.

<sup>406</sup> ARNAUD, P. : *Les savoirs du corps, Education physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français*, Presses universitaires de Lyon, Lyon 1983, p.40.

<sup>407</sup> VAYER, P. : 1976, *op. cit.* p.202.

<sup>408</sup> VAYER, P. : 1978, *op. cit.* p.74.

<sup>409</sup> *id.* p.71

retrouve des propos similaires chez Lapierre et Aucouturier qui préconisent une 'éducation à base psychomotrice'<sup>410</sup>. Lagrange affirme que l'éducation psychomotrice 'ouvre ses portes à l'interdisciplinarité'<sup>411</sup> 'en s'imbriquant dans les acquisitions scolaires pour leur servir de support et inversement'<sup>412</sup>. Donnet adopte une position moins tranchée : d'une part, elle précise qu'à l'école maternelle, la psychomotricité se limite à des séances spécifiques, d'autre part elle reconnaît que sa pratique psychomotrice a eu une incidence sur toute sa pratique professionnelle d'enseignante. Le regard qui conduit à prendre l'enfant en compte dans toutes ses dimensions, dans sa globalité, ne peut donc se cantonner dans les séances spécifiques dites de psychomotricité.

## 2.2 Finalités et objectifs

Si Vayer défend l'idée d'une éducation psychomotrice à l'école, c'est qu'il s'oppose au fonctionnement du système scolaire dont les normes de la nature et des modalités des apprentissages 'constituent un barrage à la connaissance'<sup>413</sup>. L'éducation psychomotrice permettrait d'abandonner le modèle d'apprentissage mis en oeuvre par le système scolaire pour le remplacer par un modèle de développement de la personne. Il s'agit donc de favoriser ce développement, cette croissance personnelle, de permettre l'expression et le développement des potentialités<sup>414</sup>. C'est ce que Vayer réaffirme avec Roncin quelques années plus tard : les activités corporelles, qui participent à l'éducation et se donnent par conséquent les finalités de celle-ci, s'intègrent au projet de l'école pour l'enfant, qui 'n'est pas tant d'apprendre des données formelles ou des connaissances issues d'une tradition que de favoriser son développement et son adaptation à un monde en évolution'<sup>415</sup>.

Dans un premier temps, Lapierre et Aucouturier ont donné une orientation plus intellectuelle à l'éducation psychomotrice. En effet, celle-ci consistait à étudier systématiquement les contrastes fondamentaux 'pour aller vers la découverte de l'abstraction'<sup>416</sup>. Le rôle qu'ils reconnaissaient à l'école primaire était en effet 'd'apprendre à percevoir, et à « penser » à partir de ces perceptions ; de fournir [à l'enfant] une somme d'expériences vécues qui lui permette de former les structures mentales indispensables à l'acquisition ultérieure de connaissances réelles et non seulement livresques'<sup>417</sup>.

<sup>410</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : *La symbolique du mouvement*, épi, Paris 1975, p.13.

<sup>411</sup> LAGRANGE, G. : *op. cit.* p.227.

<sup>412</sup> *id.* p.39.

<sup>413</sup> VAYER, P. : 1978, *op. cit.* p.41.

<sup>414</sup> VAYER, P. : 1976, *op. cit.* p.50.

<sup>415</sup> VAYER, P. et RONCIN, C. : *op. cit.* p.11.

<sup>416</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : *Education vécue, du concret à l'abstrait à travers l'éducation psychomotrice, Tome 1, Les contrastes et la découverte des notions fondamentales*, Doin, Paris 1973, p.12.

L'acquisition de connaissances découle donc, dans cette perspective, du développement de l'intelligence favorisé par l'éducation psychomotrice. Dans un second temps, Lapierre et Aucouturier placent 'l'épanouissement de la personne'<sup>418</sup> au premier plan. Certes, l'éducation psychomotrice continue à faciliter les apprentissages scolaires, mais ce n'est pas là son but premier, car 'il ne s'agit plus [...] d'acquérir des connaissances sur le mode de l'avoir, mais des possibilités sur le mode de l'être'<sup>419</sup>. Ce qui est important, en effet, c'est de 'développer la disponibilité et l'esprit critique de l'enfant en eux-mêmes, au niveau de son être, pour que son autonomie intellectuelle ne s'exerce pas seulement face aux matières scolaires, mais dans la vie elle-même et dans la société'<sup>420</sup>. La finalité de l'éducation psychomotrice est le 'développement des potentialités propres à chaque enfant'<sup>421</sup>, le 'développement harmonieux de la personnalité de chacun'<sup>422</sup>. Ce sont des structures de pensée qu'il faut former et non mettre en place des stéréotypes, qu'ils soient moteurs ou intellectuels.

Lagrange, qui a tenté une synthèse des premières approches psychomotrices, n'a pas pu prendre en compte la deuxième orientation de Lapierre et Aucouturier puisque son ouvrage a précédé le leur. Comme Le Boulch et Vayer, il situe l'éducation psychomotrice en opposition à l'éducation physique et aux conceptions traditionnelles de l'éducation. Pour lui, l'éducation psychomotrice contribue à l'éducation globale dont le but est de donner à l'enfant 'une formation, donc des possibilités d'adaptation active'<sup>423</sup>. Cela suppose 'apporter à l'enfant le maximum de schèmes de comportement et surtout lui apprendre à les associer'<sup>424</sup>. Si la notion de formation et l'importance de l'adaptabilité sont présentes chez tous les auteurs qui ont travaillé précédemment sur l'éducation psychomotrice, l'apport de schèmes de comportement semble bien spécifique à Lagrange. Selon lui, c'est à partir de 'schèmes moteurs et psycho-moteurs'<sup>425</sup> transférables que sont facilitées les acquisitions scolaires, professionnelles, sportives. S'il est question de transfert, c'est, comme l'a montré Le Boulch, que nous sommes dans une perspective d'apprentissage et non de formation, contrairement à ce que souhaite Lagrange. Paradoxalement, il veut en effet apporter sa contribution à l'éducation 'en

<sup>417</sup> *ibid.*

<sup>418</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : 1975, *op. cit.* p.106.

<sup>419</sup> *id.* p.9.

<sup>420</sup> *id.* p.106.

<sup>421</sup> *id.* p.17.

<sup>422</sup> *id.* p.19

<sup>423</sup> LAGRANGE, G. : *op. cit.* p.20.

<sup>424</sup> *id.* p.22.

<sup>425</sup> *ibid.*

conférant souplesse d'esprit, plasticité de pensée et de comportement, aptitude au jugement et au choix<sup>426</sup>. Une ambiguïté se retrouve dans d'autres propos de cet auteur qui, par son éducation psychomotrice, veut fournir à l'enfant 'des possibilités d'adaptation', mais aussi 'des habitudes sociales par le travail de groupe [et] des connaissances'<sup>427</sup>. A travers le mouvement sont visés des buts qui se situent dans les domaines du raisonnement, du langage, de la représentation mentale, de la socialisation, du jugement esthétique, de la connaissance de soi, de l'adaptabilité par transfert des acquis. Mais il n'est question ni de développement harmonieux ni d'épanouissement de la personne.

De Meur et Staes et De Lièvre et Staes pensent que l'éducation psychomotrice est destinée à favoriser les acquisitions scolaires et sportives et à remédier aux difficultés dans ces domaines. Elle fournit à l'enfant des pré-requis psychomoteurs pour les acquisitions scolaires que sont l'écriture, la lecture et les mathématiques. Ces pré-requis concernent le développement moteur, le schéma corporel, la latéralité, la structuration spatiale et temporelle. Les acquis notionnels sont mis au premier plan : 'Les exercices psychomoteurs visent à faire acquérir une notion corporelle ou spatiale bien précise'<sup>428</sup>.

Mais l'éducation psychomotrice est aussi un facteur important du développement personnel. De Lièvre et Staes mentionnent les objectifs communs à l'éducation physique, au sport et à l'éducation psychomotrice : épanouissement de la personne ; éducation corporelle, psychologique et sociale ; réponse aux besoins corporels de mouvement, de jeu et de détente, aux besoins cognitifs de connaissance et de compréhension, aux besoins psychologiques de reconnaissance de soi, de valorisation et de communication. Outre ces objectifs, l'éducation psychomotrice en poursuit d'autres qui lui sont propres. De Lièvre et Staes les classent en plusieurs catégories :

- les aptitudes motrices : équilibre dynamique, coordination et dissociation de mouvements, force et inhibition motrice ;

- l'équipement sensoriel et l'organisation des informations extéroceptives et intéroceptives ;

- la maîtrise de l'espace et du temps ;

- l'équilibre psychologique et social : confiance en soi, maîtrise émotionnelle,

- communication et collaboration ;

<sup>426</sup> id. p.38.

<sup>427</sup> id. p.227.

<sup>428</sup> DE MEUR, A. et STAES, L. : *Psychomotricité, Education et rééducation*, Belin, Paris 1985, p.22.

des capacités d'attention, de mémoire, de compréhension, de stratégie et de représentation mentale.

Nous retrouvons Aucouturier par la préface du livre de Donnet dans laquelle il indique les finalités de l'éducation psychomotrice qu'elle met en oeuvre. Il y affirme que la 'pratique de l'expressivité psychomotrice [vise la] prévention du blocage ou de l'envahissement de l'émotionnel et de l'imaginaire'<sup>429</sup>. C'est ce qui permettra la disponibilité cognitive qui se fonde 'sur l'évolution harmonieuse des pulsions, des affects et des fantasmes vers une décentration bien intégrée qui conditionne les compétences à analyser et à opérer'<sup>430</sup>. L'éducation psychomotrice doit ainsi permettre un développement harmonieux de la personne de l'enfant, un équilibre affectif qui constitue un pré-requis pour les apprentissages cognitifs, pour l'accès à 'une pensée qui soit opératoire'<sup>431</sup>.

Pour Sylvie Donnet, l'enfant peut aussi, par l'exercice de sa motricité, prendre confiance en ses possibilités d'action. Il explore les sensations, vit positivement son corps dans une situation en dehors de toute évaluation. Il structure ainsi son schéma corporel et développe ses capacités motrices et de maîtrise de soi. Il peut aussi retrouver des sensations et émotions archaïques et combler des manques. Il apprend à vivre avec les autres dans le respect des règles. Il structure l'espace, le temps, d'où découlent des notions de logique. Il organise son environnement et 'aborde différentes notions fondamentales pour son développement intellectuel'<sup>432</sup>. Ainsi, les séances de psychomotricité l'aident à développer toutes les composantes de sa personnalité : motrices et psychomotrices, affectives, sociales et intellectuelles.

### 2.3 Fondements théoriques et concepts de base

Tous ceux qui ont écrit à propos de l'éducation psychomotrice ont exprimé d'une façon ou d'une autre leur rejet du dualisme corps-esprit. Ce rejet les a conduits à s'appuyer sur des données provenant de champs théoriques divers : psychanalyse, psychologie du développement, neurophysiologie, phénoménologie. Le souci premier est de prendre en compte la globalité de l'être considéré dans son unité.

Si Vayer rejette le dualisme corps-esprit, il reproche à Le Boulch de voir le corps 'comme un objet ou un instrument, à la fois la condition de l'apprentissage et un moyen pour apprendre et s'exprimer'<sup>433</sup>. Il n'accepte pas davantage la conception psychanalytique du corps qui n'est alors considéré que dans ses aspects symboliques ; le reproche s'adresse ici à Lapierre et Aucouturier. Il propose donc un troisième courant de

---

<sup>429</sup> AUCOUTURIER, B. : préface de l'ouvrage de DONNET, S. *op. cit.* p.13.

<sup>430</sup> *ibid.*

<sup>431</sup> DONNET, S. : *op. cit.* p.18.

<sup>432</sup> *id.* p.142. On retrouve là la première conception de l'éducation psychomotrice exprimée par Lapierre et Aucouturier.

<sup>433</sup> VAYER, P. : 1976, *op cit.* p.10.

pensée qui est l'approche existentielle : 'l'éducation psychomotrice doit s'efforcer de développer sa propre originalité qui est celle du corps et de l'action corporelle comme langage fondamental dans la communication enfant-monde'<sup>434</sup>. Originalité ne signifie pas opposition totale aux autres courants de pensée auxquels Vayer n'hésite pas à se référer. Certains des éléments de la psychocinétique sont présents dans sa conception de l'éducation psychomotrice. Ainsi, il souligne l'intérêt de la connaissance du système nerveux qui est nécessairement impliqué dans toute activité ; il considère le concept de schéma corporel comme un concept central de l'éducation psychomotrice ; il prend en compte l'unité fonctionnelle de l'être. Il met cependant davantage l'accent sur la relation, à soi, au monde des objets et au milieu humain : 'Organisation de soi et du monde autour de soi, c'est la même chose puisque l'une n'est possible sans l'autre'<sup>435</sup>.

Cet accent mis sur la relation au monde se retrouve chez Lapierre et Aucouturier, particulièrement à partir de *La symbolique du mouvement*. Mais si, comme Vayer, ils pensent que les connaissances s'acquièrent à partir d'un engagement de la personne tout entière, ils accordent une importance particulière à la dimension symbolique du vécu. Ils s'opposent donc, d'une certaine manière à Vayer et à Le Boulch dont ils jugent la 'conception essentiellement normative et rationaliste'<sup>436</sup>. L'éducation psychomotrice doit, selon eux, accepter et favoriser la régression 'pour permettre de revivre sous un aspect sécurisant les étapes et les conflits antérieurs'<sup>437</sup>. La référence psychanalytique est très prégnante chez eux et elle le sera aussi chez Donnet. Cela n'a rien d'étonnant puisqu'elle s'inscrit dans la ligne des travaux d'Aucouturier. Celui-ci écrit, dans la préface de son livre : 'La culture psychanalytique est présente, discrète mais toujours très vivante'<sup>438</sup>.

Par contre, la première conception de l'éducation psychomotrice de Lapierre et Aucouturier visait davantage l'accès à l'abstraction et l'expérience vécue consistait alors en une approche des notions fondamentales par l'activité corporelle. La finalité était, de toute évidence, plus cognitive. Il s'agissait alors de développer une organisation perceptive considérée comme acquise par l'école alors qu'elle ne s'est jamais souciée de la développer. Lapierre et Aucouturier s'appuyaient alors sur les écrits de Piaget, Wallon, Merleau-Ponty et Ajuriaguerra. Dans leur seconde orientation de l'éducation psychomotrice, ils n'abandonnent pas ces références. Il ne s'agit pas pour eux 'de tenter une impossible synthèse entre ces différents éclairages, mais d'utiliser, selon les circonstances, les concepts qui nous paraissent, à nous éducateurs, à nous animateurs, s'adapter le mieux à la situation vécue et sont susceptibles de la faire évoluer'<sup>439</sup>.

<sup>434</sup> *ibid.*

<sup>435</sup> *id.* p.25.

<sup>436</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : 1975, *op. cit.* p.14.

<sup>437</sup> *id.* p.92.

<sup>438</sup> AUCOUTURIER, B. : préface de l'ouvrage de DONNET, S. *op. cit.* p.12.

<sup>439</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : 1975, *op. cit.* p.11.

Lagrange, voulant faire une synthèse des travaux des autres auteurs, n'a pu prendre en compte, en ce qui concerne Lapierre et Aucouturier, que leur première orientation. Comme eux et Vayer, il exprime un rejet du dualisme corps-esprit, mais dans une expression profondément dualiste puisqu'il affirme que l'éducation 'doit s'adresser à l'enfant dans sa « globalité », corps et esprit<sup>440</sup>. Nous avons d'ailleurs constaté ce dualisme dans l'expression des finalités et des moyens que Lagrange attribue à l'éducation psycho-motrice (qu'il écrit avec un trait d'union). Le vécu corporel est, en effet, destiné au développement des capacités intellectuelles.

Pour Lagrange, l'enfant en pleine période de développement va s'épanouir dans une 'relation adaptative structurante avec le milieu'<sup>441</sup>. La notion d'épanouissement apparaît ici, mais dans une note de bas de page et citée par un autre auteur. Quant à 'la relation adaptative structurante', rien n'indique qu'il s'agit de la structuration réciproque entre l'individu et le milieu, notion wallonienne citée par Le Boulch. Si c'était le cas, Lagrange se situerait dans une perspective constructiviste. Or, pour lui, 'le comportement est la manière de réagir face à une situation donnée [et] l'enfant le fait à partir de « schèmes », c'est-à-dire de souvenirs qu'il a emmagasinés dans son cerveau, un peu comme un ordinateur et ses fiches perforées'<sup>442</sup>. L'éducation psychomotrice est là pour lui apporter ces schèmes et, quand on voit la rigueur, voire la rigidité, des exercices et de la méthodologie de Lagrange, il est bien difficile de concevoir qu'elle laisse une place quelconque à l'auto-construction de soi et du milieu par l'enfant en relation avec son environnement.

Pourtant, Lagrange fait référence aux mêmes auteurs que Vayer, Le Boulch, Lapierre et Aucouturier : Wallon surtout, mais aussi Piaget, Gesell, Erikson. Il utilise les mêmes concepts qu'eux. Le schéma corporel constitue alors un concept central de la psychomotricité, avec l'organisation perceptive. Le vécu corporel, le corps vécu et existentiel, tiennent aussi une place importante dans son ouvrage. Mais ce sont les commandes motrices, sensori-motrices et perceptivo-motrices que l'enfant doit apprendre à maîtriser à travers les exercices précis que l'adulte lui fait exécuter selon une 'recette' en treize points.

Les auteurs belges, Staes et ses deux co-auteurs De Meur puis De Lièvre, présentent une conception de l'éducation psychomotrice assez proche de celle de Lagrange. Ils n'expriment pas réellement le rejet du dualisme corps-esprit, mais affirment que 'la psychomotricité veut précisément dégager le rapport qui existe entre la motricité, le mental et l'affectivité, et favoriser par une technique l'approche globale de l'enfant'<sup>443</sup>. Même si des auteurs comme Wallon, Gesell, Le Boulch sont cités en bibliographie, il est difficile de percevoir en quoi ils ont pu influencer les auteurs belges. Certes, on retrouve

---

<sup>440</sup> LAGRANGE, G. : *op. cit.* p.21.

<sup>441</sup> LERBET, cité par LAGRANGE : *id.* Note p.20.

<sup>442</sup> LAGRANGE, G. : *id.* p.20.

<sup>443</sup> DE MEUR, A. et STAES, L. : *op. cit.* p.5.

chez eux des notions classiques de la psychomotricité : schéma corporel, latéralité, structuration spatiale, orientation temporelle. Mais certaines définitions posent problème. Ainsi, celle du schéma corporel : 'L'élaboration du « moi », de la personnalité de l'enfant, c'est-à-dire le développement du *schéma corporel*, par lequel l'enfant prend conscience de son corps et des possibilités de s'exprimer au moyen de ce corps'<sup>444</sup>. La présentation des étapes de la structuration spatiale se situe dans une optique on ne peut plus dualiste, avec une primauté de la connaissance des notions sur le vécu corporel : par exemple, 'quand l'enfant maîtrise les divers termes spatiaux, on lui apprend à s'orienter'<sup>445</sup>.

Ainsi, bien qu'ayant apparemment les mêmes références théoriques et les mêmes concepts de base, les conceptions de l'éducation psychomotrice sont diverses, voire parfois opposées. Les pratiques éducatives qui en découlent le sont-elles aussi ? C'est ce que nous allons examiner maintenant.

## 2.4 Pédagogie psychomotrice

Une pédagogie psychomotrice implique une qualité de relation, d'écoute de l'enfant, de disponibilité envers lui. Cela signifie-t-il une non-directivité absolue ? Personne ne la préconise. Même si Lapierre et Aucouturier deviennent beaucoup moins directifs dans leur seconde orientation, ils affirment que l'éducateur peut jouer sur les contrastes de liberté et de directivité, d'implication et de retrait, de sécurité et d'insécurité. Car, si le maître suit l'imagination des enfants, il peut aussi orienter l'action, aider l'enfant à approfondir sa recherche en lui proposant des modifications de la situation. Ce qui est fondamental, c'est la compréhension de ce que fait l'enfant afin que les propositions qui lui sont faites s'articulent à son désir. La non-directivité peut être utilisée, car elle crée une insécurité et des comportements réactionnels chez les enfants ; cela pourrait paraître négatif, mais l'attitude empathique de l'éducateur permet d'en prendre conscience, de les déculpabiliser et de les dépasser pour retrouver une liberté réelle qui n'est plus opposition mais indépendance et disponibilité'<sup>446</sup>.

Vayer souhaite dépasser le problème, car 'directivité et non-directivité peuvent être définies comme les deux aspects opposés d'une relation d'aide mal comprise'<sup>447</sup> ; il s'agit pour l'adulte de permettre, mieux de favoriser l'auto-directivité. L'éducateur se met à l'écoute de l'enfant et du groupe, ce qui le conduit à 's'effacer pour permettre l'émergence d'un autre pouvoir, celui de l'enfant'<sup>448</sup>. Car la question de la directivité, c'est celle du pouvoir, du rapport dominant-dominé. Il est aisé pour l'enseignant de se donner le rôle du premier terme de ce rapport et d'attribuer le second à l'enfant. Mais, pour Vayer, il est clair

<sup>444</sup> *id.* p.6.

<sup>445</sup> *id.* p.14.

<sup>446</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : 1975, *op. cit.* p.22.

<sup>447</sup> VAYER, P. : 1976, *op. cit.* p.55.

<sup>448</sup> VAYER, P. : 1978, *op. cit.* p.22.

que ce n'est pas une attitude pédagogique. Quelques années plus tard, il préconise avec Roncin un apprentissage non dirigé, au moins à certains moments, car 'ce n'est pas l'apprentissage dirigé qui permet aux potentialités de devenir des capacités, c'est l'apprentissage non dirigé, celui où l'enfant fait personnellement et à son rythme sa propre expérience<sup>449</sup>. Pour Lagrange, il faut une certaine directivité tout en laissant aux enfants la possibilité de prendre des initiatives. Mais 'faut-il parler de directivité, de non-directivité, de pédagogie institutionnelle ? Je crois, dit-il, que c'est mal poser le débat. L'important me semble être la *qualité* plutôt que le *mode* de relation<sup>450</sup>. Il prend une position moyenne, à moins qu'il n'élude la question car, si l'on examine ses propositions concrètes de déroulement de séance, il se montre très directif. De même, De Meur et Staes et De Lièvre et Staes engagent l'éducateur à moduler ses interventions de la non-directivité totale à une directivité plus forte mais toujours sans excès, mais leurs propositions concrètes vont davantage vers la directivité.

Donnet se montre favorable à une alternance de directivité et de non-directivité. Les séances qu'elle propose commencent en effet par un temps de jeu très libre et l'activité se structure peu à peu. L'adulte introduit des ponctuations dans la séance, des ruptures dans le jeu : il s'agit de temps d'arrêt des activités au signal émis par l'enseignante qui propose aux enfants de faire silence, de découvrir leur corps, de nuancer leur gestualité. Les séances sont structurées mais laissent une place importante à l'initiative de l'enfant.

La non-directivité n'est, en tout cas, pas un but en soi. Vayer pense qu'elle permet de 'favoriser l'émergence et le développement des connaissances qui sont issues de la dynamique interactionnelle en relation avec le développement des personnes d'enfants et non de s'installer dans une position sociale de force<sup>451</sup>. D'où la nécessité aussi d'éviter la sélection permanente qui est le fait du système scolaire traditionnel, car il entrave la communication. L'échec ne doit donc pas être sanctionné afin qu'il puisse devenir un stimulant positif. La communication concerne l'élève et le maître, mais aussi le groupe de pairs qui permet de faire émerger des projets d'apprentissage. Vayer et Roncin n'excluent pas que l'enseignant propose projets et expériences adaptés aux capacités des enfants, mais il doit surtout avoir le souci de leur laisser le maximum d'initiative. Quand, lors des activités corporelles, 'le projet est déterminé, l'adulte n'a pas à intervenir dans l'activité de l'enfant, si ce n'est pour éviter les développements dangereux<sup>452</sup>. Il devra aussi lutter contre la tendance à s'intéresser au résultat, 'tendance qui conduit l'adulte à centrer son intervention sur des activités déterminées, c'est la notion de contenu ; également à les classer et à les structurer, c'est la notion de didactique. C'est là tout le problème, il ne faut pas confondre l'objectif qui est le développement des capacités et les moyens qu'on va utiliser pour faciliter ce développement<sup>453</sup>. Si cela ne paraît pas trop compliqué dans les classes maternelles, il en va tout autrement à l'école élémentaire. Pourtant, pour Vayer et

---

<sup>449</sup> VAYER, P. et RONCIN, C. : *op. cit.* p.96.

<sup>450</sup> LAGRANGE, G. : *op. cit.* p.41.

<sup>451</sup> VAYER, P. : 1978, *op. cit.* p.69.

<sup>452</sup> VAYER, P. et RONCIN, C. : *op. cit.* p.37.

Roncin, la conception des apprentissages y reste identique : 'la classe de cours préparatoire a pour objet de faciliter les interactions et les interrelations enfant-monde, tout particulièrement les échanges sociaux [...]. Les apprentissages formels deviennent une conséquence, ils ne sont plus une donnée première'<sup>454</sup>. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est considéré comme une activité psychomotrice qui met en jeu l'organisation perceptive et l'attention liées à l'organisation du schéma corporel et à l'équilibre tonico-émotionnel. Les activités corporelles s'intègrent à la vie de la classe pour prendre sens dans un contexte global de communication. 'Dans une approche éducative véritablement globale, l'unité de la personne ne réside pas dans la juxtaposition de certaines activités corporelles aux activités dites intellectuelles mais dans une dialectique entre le Moi subjectif et la réalité objective du monde présent'<sup>455</sup>.

Lapierre et Aucouturier soulignent également l'importance de la relation, notamment au sein du groupe. C'est pourquoi la pédagogie psychomotrice peut s'appuyer sur 'une dynamique d'affirmation de la personne au sein du groupe social [car] le désir d'apprendre n'est que l'une des composantes du désir d'agir, du désir d'être'<sup>456</sup>. Le cloisonnement disciplinaire n'a, dans cette perspective, pas de sens. L'éducateur est attentif à exploiter les situations spontanées, ce qui fait 'aboutir, selon la personnalité des enfants et des motivations du moment, à des formes d'expression et à des degrés d'abstraction très différents'<sup>457</sup>. La question des contenus d'enseignement devient secondaire. Il en est de même des méthodes, car 'les problèmes de méthodes sont de faux problèmes. Ce qui est essentiel, c'est que l'enfant conserve, au niveau intellectuel, la dynamique de son désir d'affirmation et que soit mis à sa disposition le maximum d'éléments propres à stimuler ce désir et à y répondre'<sup>458</sup>. Il est clair que Lapierre et Aucouturier portent, comme Vayer et Roncin, un regard critique sur l'enseignement traditionnel. 'Repenser l'éducation, c'est inverser totalement les valeurs. C'est accorder la priorité à l'être et non à l'avoir. [...] Dans ce type d'éducation, le processus essentiel, celui sur lequel est concentrée constamment l'attention de l'éducateur, ce n'est plus le processus d'enseignement, de transmission de savoirs, mais le processus d'évolution de la personne'<sup>459</sup>.

D'où la notion de *dynamique*, reprise aussi par Donnet qui pense que l'enseignant doit être attentif à ce 'que l'enfant s'inscrive dans une dynamique d'expérimentation, de

<sup>453</sup> *id.* p.45.

<sup>454</sup> *id.* p.75.

<sup>455</sup> *ibid.*

<sup>456</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : 1975, *op. cit.* p.106.

<sup>457</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : 1973, *op. cit.* p.27.

<sup>458</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : 1975, *op. cit.* p.123.

<sup>459</sup> *id.* p.130.

communication, de création et de représentation<sup>460</sup>. De Meur et Staes et De Lièvre et Staes, même s'ils proposent davantage d'activités, considèrent aussi que la créativité est nécessaire à l'épanouissement de l'enfant car, 'lorsque l'enfant crée, toutes ses facultés participent à sa « création » : son intelligence, sa volonté, sa sensibilité, sa mémoire, son imagination, sa liberté, son être corporel...<sup>461</sup>. D'où leur souhait de permettre voire de favoriser l'expression des pulsions, à la condition cependant que cela reste dans des limites acceptables par tous. L'enseignant doit rester garant de la sécurité des enfants, porteur de loi. Comme le dit Donnet, il 'offre un cadre, une écoute et une sécurité qui encouragent l'enfant dans ses recherches<sup>462</sup>.

Mais il ne suffit pas à l'enseignant de garantir la sécurité. Il organise le milieu et oriente les activités pour répondre aux besoins de l'enfant. La pédagogie psychomotrice est en effet une pédagogie de la situation. C'est ainsi que l'enfant est mis en contact avec une réalité adaptée à son degré de maturité. C'est ce qu'affirment Vayer, Lapierre et Aucouturier, Lagrange, Vayer et Roncin, Donnet ; seuls De Meur et Staes et De Lièvre et Staes accordent un rôle bien plus important aux exercices qu'ils indiquent, même s'ils veillent à ce qu'ils soient adaptés au niveau des enfants. De Lièvre et Staes vont en effet jusqu'à affirmer que le développement psychomoteur est la conséquence des exercices qu'ils proposent. La pédagogie de la situation mise en oeuvre par Lagrange n'est pas non plus sans poser question. En effet, il suffit d'examiner avec un tant soit peu d'attention les consignes des exercices qu'il nomme 'situations psychomotrices' pour se rendre compte qu'il ne s'agit que d'une apparence. Prenons un exemple dans lequel il s'agit d'aborder la notion de régularité. Voici le descriptif fait par Lagrange :

**'Je dispose les plots à intervalles réguliers. Tu marches en mettant un pied à côté de chaque plot. Constater (selon la distance entre les plots) : je fais toujours des grands pas, ou toujours des petits pas - Eh bien ! quand il y a la même longueur entre chaque plot, c'est régulier. Maintenant, c'est toi qui places les plots de manière à ce que la longueur ne soit pas toujours égale - Ce n'est plus régulier, c'est...<sup>463</sup>.**

Donnet indique qu'elle met en place trois espaces pour ses séances de psychomotricité : un espace sensori-moteur, un espace de jeu symbolique, un espace de la représentation ; ces trois espaces permettent à l'enfant de tâtonner, de vivre des situations diverses en fonction de ses possibilités et de ses besoins, en fonction de son niveau de développement.

L'observation constitue aussi une activité essentielle de l'enseignant. Elle permet de percevoir les centres d'intérêt de l'enfant, d'adapter les propositions qui lui sont faites à ses possibilités. Tous les auteurs le reconnaissent. Mais Donnet distingue les rôles

---

<sup>460</sup> DONNET, S. : *op. cit.* p.121.

<sup>461</sup> DE LIEVRE, B. et STAES, L. : *La psychomotricité au service de l'enfant*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles 1992 ; Belin, Paris 1992, p.301.

<sup>462</sup> *id.* p.110.

<sup>463</sup> LAGRANGE, G. : *op. cit.* p.93.

d'animateur et d'observateur qui doivent, selon elle, être tenus par des personnes différentes. Lapierre et Aucouturier et, à leur suite, Lagrange, s'opposent à l'utilisation de tests alors que Vayer préconise un examen psychomoteur dont il indique les composantes. Avec Roncin, il souligne la nécessité pour l'enseignant de connaître le développement de l'enfant : 'La mise en oeuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain

implique, quand il s'agit de l'enfant, la connaissance de la réalité de son développement<sup>464</sup>. D'où l'intérêt pour la psychologie génétique, mais aussi les neurosciences puisque 'le sujet de l'activité n'est pas un corps et une âme, il est un ensemble de systèmes ouverts sur le monde, lesquels sont régulés [...] par un système particulier : le système nerveux'<sup>465</sup>. L'observation ne peut se faire qu'en référence à ces connaissances.

Par ses travaux avec C. Saint-Pierre, Vayer élabore des outils d'observation afin d'apprécier les capacités de l'enfant et non ses compétences. 'Il convient, écrivent-ils, de bien différencier les deux termes, [...] car ils n'ont pas tout à fait le même sens :

Emergeant de l'activité intentionnelle et autonome, les capacités d'agir, de communiquer, d'établir des relations entre les éléments du monde matériel..., ont une valeur générale. Cela signifie que dans un même champ elles peuvent s'exprimer de façons diverses.

C'est parce que les capacités existent que, sous l'influence du monde extérieur, celles-ci vont devenir des compétences particulières. Une compétence est le pouvoir acquis, par imposition ou répétition, de réaliser convenablement tel ou tel type d'action ou de s'exprimer de telle ou telle façon précise.<sup>466</sup>

Le but est de situer l'enfant dans la construction de sa personnalité, dans son développement, par l'élaboration d'un examen psychomoteur constitué d'épreuves discriminatives (différences significatives par tranches d'âges de 6 mois<sup>467</sup>) et qui permettent d'évaluer l'évolution de l'enfant 'sans utiliser les références d'âges'<sup>468</sup>. Vayer et C. Saint-Pierre refusent, en effet, les évaluations normatives. Cet examen est composé d'épreuves provenant de tests existants, parfois adaptées et portant sur les domaines suivants : contrôle postural et segmentaire, dessin de la figure humaine, stratégies cognitives, dessin de formes géométriques, latéralité. Mais l'observation ne s'impose que pour l'enfant qui rencontre vraiment des problèmes dans son développement ou dans sa relation aux autres<sup>469</sup> et l'examen psychomoteur est forcément réduit au jardin

<sup>464</sup> VAYER, P. et SAINT-PIERRE, C. : *L'observation des jeunes enfants. Révision de l'examen psychomoteur*. Editions CGC,

<sup>465</sup> *id.* p.30.

<sup>466</sup> VAYER, P. et SAINT-PIERRE, C. : *L'observation des jeunes enfants. Révision de l'examen psychomoteur*. Editions CGC, Sherbrooke, et Brunet/Chastel, Paris 1999.

<sup>467</sup> *id.* p.36.

<sup>468</sup> *id.* p.34.

<sup>470</sup> (soit, en France, à l'école maternelle).

## 2.5 Types et domaines d'activités, démarches

Vayer propose une progression pour l'école maternelle. Il s'agit de favoriser d'abord l'exploration et les découvertes de ses possibilités par l'enfant. Ensuite, l'adulte va faciliter le développement d'activités intentionnelles. Enfin, l'enfant va pouvoir coordonner ses actions, les comparer, les exprimer, bref effectuer une réflexion sur soi. A l'école élémentaire, il continuera à développer la découverte, la conscience et le contrôle de soi. Cela se fait à travers trois classes d'activités : l'organisation de soi, l'enfant devant le monde des objets, l'enfant devant le monde d'autrui. Concrètement, Vayer propose des exercices qu'il faut considérer comme des suggestions qu'il appartient à chacun de développer, de transposer et de réinterpréter<sup>471</sup> et non comme un programme à appliquer. Bon nombre de ces exercices se retrouvent chez Le Boulch : équilibre, coordinations, espace-temps, éducation de la respiration, jeux et activités libres. Mais Vayer en propose aussi d'autres : jeux corporels dans une relation interpersonnelle adulte-enfant, contrastes vécus (bruit-silence, fort-faible), organisation de l'espace graphique, travail sur les couleurs et les sons, sur les quantités et les qualités des objets. La démarche consiste à partir des activités fonctionnelles vécues pour passer à l'activité intentionnelle qui suppose la représentation mentale et le projet idéo-moteur pour aller enfin vers l'activité réfléchie et l'expression verbale, picturale, graphique. Cela peut aboutir aux notions mathématiques et de langage écrit, donc aux activités scolaires traditionnelles, mais qui restent toujours en lien avec l'action, avec le vécu et qui ainsi prennent sens dans le projet de l'enfant ou du groupe d'enfants.

Les contrastes sont repris par Lapiere et Aucouturier et constituent la base de leur première forme d'éducation psychomotrice. C'est à partir de l'activité motrice spontanée que les contrastes fondamentaux sont perçus, analysés, organisés et mémorisés, car une perception est spontanément privilégiée lorsqu'elle se trouve en opposition avec une perception de même ordre et de sens contraire qui lui succède ou la précède<sup>472</sup>. Les contrastes sont complétés par l'étude, toujours à partir du vécu, des associations de contrastes, des structures et des rythmes, des nuances, des associations de nuances et des nuances du rythme. Tout ce travail conduit l'enfant à la conscience, à la connaissance et à la maîtrise de son corps dans l'espace et le temps et en relation avec le milieu physique et humain. La démarche est très proche de celle de Vayer puisque le point de départ est l'activité motrice spontanée que l'enseignant fera exprimer sous différentes formes, corporelle, graphique, verbale.

*La symbolique du mouvement* ne présente pas d'exercices comme les ouvrages

<sup>469</sup> *id.* p.122.

<sup>470</sup> *ibid.*

<sup>471</sup> VAYER, P. : 1976, *op. cit.* p.60.

<sup>472</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : 1973, *op. cit.* p.45.

précédents des mêmes auteurs qui s'inquiétaient déjà de la rigueur de la structure pédagogique qui y était présentée. C'est d'ailleurs pourquoi ils avaient inséré, au dernier moment, un chapitre sur l'activité motrice spontanée. Celle-ci devient ici l'essentiel. Ayant mis divers objets à la disposition des enfants, l'éducateur observe 'la façon dont ils les utilisent, dont ils les investissent progressivement'<sup>473</sup>. Le vécu corporel est suivi d'autres modes d'expression et de communication symboliques à travers lesquels l'enfant parvient peu à peu à une distanciation par rapport à son vécu. Lapière et Aucouturier se sont engagés 'dans la voie des pulsions, des désirs primitifs, de l'inconscient, et y [ont rencontré] le corps, le mouvement, dans leur signification affective, ce « corps érogène » (S. Leclaire) que toute l'éducation s'efforce d'ignorer'<sup>474</sup>. L'enseignant prend en compte ces pulsions, ces désirs primitifs pour les faire évoluer jusqu'aux moyens d'expression les plus abstraits auxquels appartiennent la langue orale et surtout écrite, mais aussi le langage mathématique. Vayer et Roncin préconisent aussi une démarche qui s'appuie sur l'activité spontanée de l'enfant à partir d'un matériel mis à la disposition du groupe. Mais c'est la relation à l'objet et aux autres qui est prise en considération et, même si l'affectivité entre nécessairement en jeu, la lecture des comportements ne s'appuie pas autant sur les données psychanalytiques. L'éducation psychomotrice élaborée par Donnet va davantage dans le sens de *La symbolique du mouvement*. Fondée sur l'expressivité motrice, elle vise en effet l'évolution affective harmonieuse, base de la disponibilité relationnelle et cognitive. L'enseignant organise le milieu et intervient pour structurer l'espace-temps de la séance, pour faire évoluer les choses à partir de l'activité spontanée des enfants jusqu'à la représentation.

Il est clair que Lagrange se situe dans une optique différente puisqu'il vise à faire acquérir des notions à travers des exercices qui sont très dirigés et, nous l'avons vu précédemment, les mots sont mis par l'adulte sur une situation qu'il a totalement organisée. De Meur et Staes et De Lièvre et Staes se situent dans une optique similaire. Bien qu'ils affirment la nécessité de partir du vécu corporel, cela se présente aussi chez eux de façon rigide, figée. Les étapes qu'ils définissent sont rigoureuses et possèdent des frontières bien étanches. Ainsi, 'il est conseillé de ne pas employer les termes « gauche » et « droite » avant que la latéralité ne soit bien installée'<sup>475</sup>. A l'opposé, dans leur démarche, la connaissance précède souvent l'action : l'enfant doit, par exemple, connaître la topographie corporelle pour se mettre en mouvement ; la prise de conscience et la connaissance sont premières dans le développement du schéma corporel qui, bien que comportant divers aspects sensoriels et moteurs, se trouve défini comme 'la prise de conscience, par l'enfant, de son corps, de ses possibilités motrices et de ses possibilités d'agir et de s'exprimer'<sup>476</sup>. Les relations entre les acquis psychomoteurs et les apprentissages scolaires paraissent quelquefois conçues de manière un peu étroite.

<sup>473</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : 1975, *op. cit.* p.21.

<sup>474</sup> *id.* p.9.

<sup>475</sup> DE MEUR, A. et STAES, L. : *op. cit.* p.12.

<sup>476</sup> *id.* p.13.

Ainsi, De Lièvre et Staes recommandent de tester 'la praxie digitale en vue de l'écriture [...] en demandant à l'enfant d'opposer successivement le pouce aux autres doigts de la main'<sup>477</sup>. Si l'habileté digitale est certes nécessaire à la maîtrise de l'acte graphique, elle ne se limite pas à l'opposition du pouce aux autres doigts qui, de plus, n'est pas une praxie.

Il existe donc, chez ces auteurs belges, un double mouvement contradictoire : d'une part une affirmation de la nécessité du vécu corporel pour parvenir à la connaissance abstraite ; d'autre part une approche cognitive de l'activité corporelle. De plus, il est souvent difficile de percevoir le lien entre le vécu corporel global proposé et la notion abstraite qu'elle est censée développer. Comment comprendre en effet que le saut de 'brique' à 'brique' favorise l'intégration de la notion de 'ligne droite' ? Il y a là une conception instrumentaliste de la psychomotricité qui repose sur une conception dualiste de l'homme. La notion de vécu corporel ne recouvre pas la même réalité chez Lagrange et les auteurs belges que chez les autres auteurs.

### 2.6 Discussion

Au cours des paragraphes précédents, nous avons déjà émis un certain nombre de critiques à l'égard notamment de Lagrange, de De Meur et Staes et de De Lièvre et Staes. Leur conception de l'éducation psychomotrice est très normative. Le verbal domine et parfois précède le vécu corporel. L'acquisition notionnelle est mise au premier plan. Il y a une surestimation des effets des exercices. La conduite directive des activités par l'adulte ne leur permet pas d'être le support d'un véritable vécu corporel. Cette dernière remarque nous paraît aussi s'appliquer à certaines activités médiatisées par l'adulte proposées par Vayer aux enfants de maternelle, bien qu'il le nie : 'Il s'agit là, malgré les apparences formelles, de situations globales vécues par l'enfant sur le mode autonome'<sup>478</sup>.

Ce rejet du formalisme et du normatif par Vayer l'ont conduit à essayer de modifier les modalités d'observation de l'enfant. Pourtant, le nouvel examen psychomoteur qu'il propose avec C. Saint-Pierre pour pallier à ce que l'ancien avait encore de normatif, ne le semble pas moins. Comment, en effet, peut-on simultanément vouloir des épreuves discriminatives par tranches d'âge de 6 mois et refuser d'utiliser les références d'âges ? On peut s'interroger aussi sur ce qu'évalue réellement cet examen en termes de capacités ou de compétences car les épreuves consistent bien en des actions précises.

Vayer vient lui-même très fortement questionner l'éducation psychomotrice qu'il a élaborée. Il décrit ainsi les idées et sentiments qui l'animaient dans sa pratique avec des enfants handicapés : 'nous pouvons affirmer qu'il est fort pénible de s'apercevoir que nos actions ou nos exercices ne servent manifestement à rien puisque nous devons les reprendre d'une année sur l'autre.

[...]

---

<sup>477</sup> DE LIÈVRE, B. et STAES, L. : *op. cit.* p.127.

<sup>478</sup> VAYER, P. : 1976, *op. cit.* p.105.

Pourquoi autant de difficultés ? Nous avons toujours pensé que notre projet d'apporter quelque chose à l'enfant devait être pris au sens littéral de dotation pour compenser ce qui manquait. Apporter quelque chose doit au contraire être pris au sens figuré d'apporter une autre façon de comprendre la présence, ce qui va permettre à l'enfant de se retrouver<sup>479</sup>. Vayer en vient donc à remettre totalement en cause la pertinence des exercices qu'il proposait. La dimension technique disparaît, le relationnel peut s'en passer.

L'éducation psychomotrice est définie par les auteurs cités comme un regard englobant. Ce regard sur l'enfant ne se limite pas aux activités corporelles et conduit à des choix pédagogiques qui concernent tout l'enseignement et sur lesquels les auteurs s'étendent longuement. Il y a une négation de l'importance des disciplines scolaires et des contenus d'apprentissage sous prétexte du développement de la personne en termes de relation chez Vayer et de dynamique du désir chez Lapierre et Aucouturier. Il est certes légitime de se préoccuper de ces dimensions relationnelle et pulsionnelle, mais elles ne doivent pas occulter l'importance de la dimension intellectuelle. Car si, de la connaissance, de l'affectivité et de l'action, on favorise l'hypertrophie d'un élément au détriment des deux autres : on aura alors le cognitivisme, qui fait passer à la trappe le désir sensible de l'enfant et sa liberté créatrice, le relationnisme, qui tendrait à oublier qu'il est là pour apprendre et pour agir, l'activisme, qui tendrait à le transformer en une machine à fabriquer<sup>480</sup>. On voit bien que le premier terme et le troisième, mais à un moindre degré, sont délaissés par Vayer, comme par Lapierre et Aucouturier. Pour ces derniers, l'activité spontanée, mise au premier plan, doit permettre une évolution aussi spontanée du pulsionnel jusqu'aux moyens d'expression abstraits. L'apprentissage moteur n'est considéré que comme moyen de développement affectif et intellectuel.

Nous avons présenté les orientations diverses de l'éducation psychomotrice en France. C'était une étape importante pour bien comprendre ce qui constitue l'éducation psychomotrice. Nous reviendrons sur ces données générales dans notre quatrième partie. Mais, auparavant, nous allons examiner plus précisément comment se situent les auteurs dont nous venons de parler en ce qui concerne l'apprentissage de l'écriture.

### 3. Education psychomotrice et apprentissage de l'écriture

Donnet, qui expose sa pratique des séances de psychomotricité qu'elle réalise, et Vayer et Roncin, qui présentent et analysent des séances d'éducation corporelle, ne parlent pas du tout de l'apprentissage de l'écriture. Lagrange n'en parle que pour affirmer les aptitudes nécessaires pour que cet apprentissage puisse se faire, aptitudes qu'il cherche à développer par son éducation psychomotrice. C'est donc, d'une part chez Le Boulch, d'autre part chez Vayer, chez De Meur et Staes et De Lièvre et Staes, ainsi que chez Lapierre et Aucouturier que nous trouvons une réflexion et des indications pratiques concernant cet apprentissage. Comme précédemment, nous allons centrer notre attention

<sup>479</sup> VAYER, P. et SAINT-PIERRE, C. : *op. cit.* p.118.

<sup>480</sup> SOETARD, M. : *op. cit.* p.112.

sur les données de la psychocinétique, puis nous étudierons les autres écrits psychomoteurs.

### 3.1 Psychocinétique et apprentissage de l'écriture

C'est dans *Mouvement et développement de la personne* que Le Boulch indique les éléments théoriques qui justifient ses propositions pratiques relatives à l'apprentissage de l'écriture.

L'écriture est une activité motrice volontaire qui met en jeu les fibres rapides pyramidales, issues des cellules de Betz. Ces fibres sont le support de la motricité fine de la main et des doigts, motricité 'liée étroitement à la cognitivité'<sup>481</sup>. Si c'est à partir 7-8 ans que cette motricité cognitive pyramidale débute en ce qui concerne l'apprentissage pratique plus global, 'elle se manifeste beaucoup plus précocement au niveau du module de la motricité fine manuelle. Les débuts de la motricité graphique intentionnelle, dès le deuxième stade de développement du schéma corporel, forment la première expression d'un apprentissage moteur cognitif qui va aboutir à l'écriture, précisément vers 6-7 ans'<sup>482</sup>. L'apprentissage de l'écriture est déjà un aboutissement et ne devient possible qu'au terme de nombreuses étapes.

L'exercice non dirigé de la motricité fine doit être favorisé à l'école maternelle à travers le jeu libre et le dessin libre. Il favorise la structuration perceptive qui 'implique une activité cérébrale qui confronte en permanence une image anticipatrice, modèle actuel de la réalité, et l'information sensorielle analysée au niveau des aires spécifiques du cortex qui enrichit le modèle initial'<sup>483</sup>. Cette activité cérébrale va permettre l'évolution du dessin. Quand l'enfant, entre trois et cinq ans, passe de l'espace topologique à l'espace euclidien, il devient capable de tracer des angles, des droites, des figures géométriques et différents types d'arabesques. En Grande Section maternelle, il est intéressant de lui proposer la reproduction de différents tracés qui favoriseront les coordinations fines de la main et des doigts et la rythmicité motrice indispensables à l'écriture. 'La pratique de ces exercices de pré-écriture qui ont leur place à la fin de l'école maternelle, et qui sont orientés de gauche à droite, font acquérir au niveau vécu un élément important du code graphique : la liaison arbitraire gauche-avant, droite-après qui définit l'orientation du tracé dans l'espace'<sup>484</sup>. Ils aident aussi l'enfant gaucher oculaire à développer l'automatisme de poursuite visuelle dans le sens de l'écriture alors que son automatisme spontané va dans le sens contraire.

C'est l'intervention de l'hémisphère cérébral gauche qui va permettre de passer de l'activité graphique expressive du dessin libre à l'écriture. En effet, l'analyse perceptive, nécessaire pour apprendre à écrire, relève de cet hémisphère. L'apprentissage de l'écriture est donc d'emblée cognitif, 'c'est-à-dire que l'intentionnalité n'est pas seulement

<sup>481</sup> LE BOULCH, J. : 1995, *op. cit.* p.174.

<sup>482</sup> *ibid.*

<sup>483</sup> *id.* p.251.

<sup>484</sup> *id.* p.252.

relative au but à atteindre, mais intervient également dans le choix et le contrôle de modalités d'effectuation du programme moteur<sup>485</sup>. L'enfant se représente mentalement les formes et trajectoires qu'il doit réaliser et guide à chaque instant son activité motrice à partir des afférences visuelles correspondant à la continuité du tracé. Cela nécessite l'intervention de la fonction d'intériorisation qui résulterait des sensations provoquées par la mise en jeu intentionnelle des boucles sensori-motrices cortico-corticales. Les aires 5 et 7 de Brodman, qui ont comme voie effectrice les cellules de Betz, auraient un rôle fondamental dans cette organisation. 'L'aire 5 est parfois appelée tacto-gnosique<sup>486</sup>. Tout ce qui contribue à développer la fonction d'intériorisation et le schéma corporel conscient favorise l'accès à l'apprentissage de l'écriture. 'Au stade préscolaire, le passage d'un schéma corporel inconscient à un schéma corporel conscient, prépare la personne à l'efficacité opérative sur le milieu (stade des opérations concrètes de Piaget) et sur son propre corps. Elle sera utilisée dans l'apprentissage de l'écriture qui implique **la dissociation des mouvements de la main et des doigts**<sup>487</sup>. A l'école élémentaire, des exercices de dissociation peuvent être utilisés pour favoriser l'affinement de la motricité graphique. Ce travail vise la précision et le contrôle tonique.

L'écriture résulte d'un ensemble de synergies complexes, toniques et phasiques. En ce qui concerne le tonus, on distingue le tonus de base et le tonus d'action. Le premier, sous la dépendance du système diffus réticulé, permet de stabiliser sa posture par son action sur l'axe corporel et les ceintures. Le tonus d'action concerne plus spécifiquement les muscles qui vont participer à l'action. C'est d'abord sur le tonus de base qu'il faudra agir afin d'assurer la stabilisation posturale, par l'exercice du contrôle du faisceau inhibiteur descendant d'origine frontale, exercice qui peut commencer dès l'âge de trois ans. 'A ce stade de l'apprentissage, l'effort cognitif porte donc sur le contrôle global du tonus de base et sur la prise de conscience des sensations accompagnant les mouvements des doigts<sup>488</sup>. La régulation du tonus d'action est plus tardive.

L'apprentissage de l'écriture suppose donc une motricité spontanée coordonnée et rythmique, une habileté manuelle, une organisation suffisante du schéma corporel, 'un ajustement postural contrôlé par la fonction d'intériorisation<sup>489</sup>. L'éducation psychomotrice qui le prépare et l'accompagne dépasse donc largement les activités graphiques.

C'est en favorisant le développement harmonieux de la personne que l'école maternelle assure la préparation à l'écriture. 'L'action spécifique du travail corporel portant sur l'équilibre de la fonction énergétique et sur la modulation des attitudes affectives se prolonge donc par l'amélioration des fonctions psychomotrices opératives, porte d'entrée à la rationalité<sup>490</sup>. Il s'agit d'entretenir et d'élargir la disponibilité motrice à travers des jeux

<sup>485</sup> *id.* p.174.

<sup>486</sup> *id.* p.175.

<sup>487</sup> *id.* p.254.

<sup>488</sup> *id.* p.178.

<sup>489</sup> *id.* p.261.

libres que l'adulte peut faire évoluer en fonction des difficultés perçues. Il peut aussi proposer des situations problèmes pour aider les enfants, sollicitant ainsi la fonction d'ajustement. La fonction d'intériorisation sera également sollicitée pour aboutir 'à la structuration d'un schéma corporel conscient prolongé par son émergence mentale, l'image du corps opératoire'<sup>491</sup>. Concrètement, des jeux et activités quotidiennes seront l'occasion de rechercher la prise de conscience du corps et de ses différentes parties, ainsi que de faire appliquer et verbaliser les acquisitions dans le domaine de l'organisation topologique de l'espace. Le passage à l'espace euclidien sera favorisé par 'la manipulation des blocs logiques ou d'un matériel adapté [qui] apporte une aide à la reconnaissance des formes [et] leur symbolisation graphique [qui] donne l'assurance que le passage entre la perception et la représentation mentale a été réalisé'<sup>492</sup>.

Au cycle des apprentissages fondamentaux, il peut être nécessaire de renforcer la dominance latérale et l'orientation droite-gauche qui en résulte. L'espace graphique devra être appréhendé dans son organisation spatio-temporelle, faisant intervenir la perception des formes et l'orientation spatiale. Les exercices graphiques favoriseront cette appréhension. Le Boulch considère qu'au cycle des apprentissages fondamentaux l'apprentissage de l'écriture constitue un travail psychomoteur. 'Il contribue à faire évoluer l'ajustement global vers un ajustement cognitif, c'est-à-dire programmé mentalement'<sup>493</sup>. Il sollicite l'ajustement postural conscient, le contrôle tonique de l'axe corporel, la relaxation différentielle et l'habileté manuelle. Des exercices participent au développement de ces fonctions psychomotrices. L'ajustement postural en position assise fera l'objet d'un travail spécifique qui sera complété par la découverte des possibilités de mouvements des membres supérieurs. La motricité fine de la main et des doigts peut être développée par les travaux manuels de modelage, découpage, collage, etc., et par des exercices de jonglerie. Mais la prise de conscience fine des mouvements est également nécessaire. Elle peut se réaliser par de petits exercices moteurs, éventuellement rythmés, ainsi que par l'imitation de gestes qui favorise la mise en relation de l'image visuelle et de l'image kinesthésique du corps.

Les automatismes personnels acquis par le jeu de la fonction d'ajustement sont parfois d'une efficacité relative. En psychocinétique, il ne s'agit pas de chercher à les remplacer par d'autres, mais de partir d'eux pour en modifier seulement des détails en s'appuyant sur l'image du corps opératoire et la fonction d'intériorisation. 'Au cycle des apprentissages fondamentaux, nous avons appliqué cette méthodologie à l'apprentissage de l'écriture en partant des différentes praxies manuelles et en utilisant comme agent de la modification la motricité fine analytique de la main et des doigts. C'est l'utilisation intentionnelle du faisceau pyramidal qui commande directement les motoneurons alpha responsables de la mise en jeu des différentes unités motrices de la main et des doigts,

---

<sup>490</sup> LE BOULCH, J. : 1998, *op. cit.* p.172.

<sup>491</sup> *id.* p.177.

<sup>492</sup> *id.* p.180.

<sup>493</sup> *id.* p.198.

dont dépendent la finesse du mouvement et l'absence de syncinésies<sup>494</sup>. A partir de 8 ans, cette méthodologie peut être étendue à d'autres activités praxiques. C'est sur cette extension que Le Boulch porte son attention en ce qui concerne le cycle des approfondissements. Il ne parle plus de l'écriture. On peut penser que cette méthodologie peut toujours lui être appliquée puisqu'elle n'est qu'étendue aux autres activités.

### 3.2 Les écrits psychomoteurs psychopédagogiques et l'apprentissage de l'écriture

Deux grandes orientations se distinguent très nettement dans les écrits psychomoteurs psychopédagogiques à propos de l'apprentissage de l'écriture : l'apprentissage technique en lui-même et le graphisme comme moyen de communication et d'expression.

De Meur et Staes et De Lièvre et Staes se situent exclusivement sur le registre technique. 'Les premiers exercices de préécriture visent à donner aux enfants la force musculaire et la souplesse articulaire nécessaires aux différents mouvements de l'écriture'<sup>495</sup>. Il s'agit donc d'agir sur le système effecteur, à partir de l'âge de 4 ans, par des jeux moteurs, certains mettant en jeu particulièrement les épaules, d'autres les poignets, d'autres encore les doigts. Comme le travail de modelage, ils précèdent le graphisme proprement dit. Des exercices graphiques sont réalisés sur plan vertical puis sur plan horizontal. Ce n'est qu'à partir de 5 ans que 'les enfants sont invités à s'asseoir et à travailler avec le crayon'<sup>496</sup>. L'enseignant veillera à la bonne tenue de celui-ci par chacun. Les exercices faits en grand précédemment sont repris en plus petit. 'Pour les exercices exigeant un déplacement latéral, les enfants travailleront le coude libre, c'est-à-dire sans poser le coude sur la table ; ainsi ils acquerront un mouvement latéral correct au niveau de l'épaule. Cette habitude étant prise, les enfants poseront alors naturellement le coude sur la table en conservant le mouvement de l'épaule. Normalement, le tracé sera correct, il ne descendra pas en fin de ligne'<sup>497</sup>. C'est sur le plan biomécanique que se situe l'apprentissage graphique.

La préparation à l'apprentissage de l'écriture comporte cependant le développement de pré-requis qui appartiennent aux registres psychomoteur et cognitif. Certains de ceux-ci concernent la motricité : tonus postural et tonus du membre scripteur, coordination du membre supérieur, capacité d'inhibition des mouvements de ce même membre, coordination oculo-manuelle. D'autres concernent ce que De Lièvre et Staes appellent le 'niveau instrumental'<sup>498</sup> : schéma corporel notamment au niveau digital, latéralité, structuration spatiale et temporelle. D'autres enfin concernent le niveau cognitif :

<sup>494</sup> *id.* p.224.

<sup>495</sup> DE MEUR, A. et STAES, L. : 1985, *op. cit.* p.193.

<sup>496</sup> *id.* p.200.

<sup>497</sup> *ibid.*

<sup>498</sup> DE LIÈVRE, B. et STAES, L. : *op. cit.* p.126.

compréhension du langage et niveau intellectuel, symbolisme, décomposition des mots et des phrases, concentration. Mais l'éducation psychomotrice de Staes et ses collaborateurs ne se limite pas au développement de ces pré-requis. Elle fait acquérir des formes de base : lignes droites, lignes croisées, vagues, ponts, boucles, lignes brisées. Pour cela, elle fait d'abord agir l'enfant globalement, dans des exercices moteurs ; puis, elle lui fait manipuler des objets ; enfin, elle met en jeu le 'niveau perceptivo-moteur' par des tracés. Le sens gauche-droite sera travaillé de la même manière à ces trois niveaux 'moteur', 'manipulé' et 'perceptivo-moteur' distingués par De Lièvre et Staes.

Pour Vayer, 'le jeune enfant communique essentiellement avec le monde qui l'entoure sur le mode tonico-gestuel et l'activité graphique est un aspect de cette communication'<sup>499</sup>. L'apprentissage de l'écriture ne peut donc être pensé en termes de normes que l'adulte imposerait à l'enfant, que ce soit dans la façon de tenir son crayon ou dans la façon de dessiner tel ou tel objet. Pourtant, il est nécessaire d'aider l'enfant dans sa conquête de l'activité graphique, sur le plan moteur comme sur le plan cognitif, 'ce qui ne peut se réaliser que dans des activités globales et dans des actions vécues sur le mode autonome'<sup>500</sup>. Tenant compte de la loi proximo-distale du développement neuro-moteur, des jeux et manipulations dans le sable ou la glaise, des jeux avec la pâte à modeler et l'activité graphique au tableau feront intervenir les différentes articulations du membre supérieur. Les graphismes en grande dimension sur plan vertical et sur plan horizontal sont à la fois éducation de la main, éducation visuo-motrice, organisation dans l'espace du tableau puis de la feuille de papier, tout en apportant aux enfants les moyens de la représentation dirigée et de l'expression spontanée.

Mais tout ne s'apprend pas en autonomie et, 'si l'activité du tout jeune enfant était essentiellement exploration et découverte, chez l'enfant après 3 ans l'intervention de l'adulte dans l'activité graphique prend des aspects nécessairement normatifs car elle vise à apporter à l'enfant les moyens de maîtriser l'activité'<sup>501</sup>. C'est alors que l'on recherchera l'affinement du tracé et la tenue correcte de l'outil. A partir de 4-5 ans, l'adulte va orienter l'activité avec le souci de préparer l'enfant aux impératifs socio-scolaires. 'D'où les aspects formels de l'activité et des modalités proposées par l'adulte qui visent à la fois à l'organisation perceptive et à l'installation des habitudes neuro-motrices impliquées dans l'apprentissage de la langue écrite. Il convient alors de s'attacher à ce que les tracés, les reproductions... se déroulent de la gauche vers la droite, à ce que les boucles tournent dans le sens sénestogyre (celui qui conduit vers la droite) et à ce que l'enfant apprenne à tenir convenablement les différents outils'<sup>502</sup>. La représentation graphique d'actions motrices globales ou d'objets est complétée par des exercices réalisés à la peinture au doigt, au pinceau, au crayon. Avec ce dernier outil, l'enfant trace des boucles, grandes et petites, des cycloïdes allongées, des alternances de grandes et petites boucles, des traits

<sup>499</sup> VAYER, P. : 1976, p.136.

<sup>500</sup> *id.* p.137.

<sup>501</sup> *id.* p.141.

<sup>502</sup> *id.* p.143.

verticaux ou des boucles sur une pulsation régulière, avec des temps forts et des temps faibles, etc. Tout un travail technique est donc proposé à l'enfant d'école maternelle.

Il en est de même à l'école élémentaire où l'activité corporelle rythmée sera prolongée par des exercices graphiques également rythmés à base de boucles, de ponts à l'envers et de traits verticaux. Car, 'avant d'être chargée de signification et de devenir le langage écrit, l'écriture est essentiellement une coordination de mouvements fins et précis en relation avec l'organisation séquentielle des signes<sup>503</sup>. C'est pourquoi elle demande des capacités de contrôle neuro-musculaire, d'inhibition et d'indépendance segmentaire, de coordination oeil-main, d'indépendance segmentaire et 'des habitudes neuro-motrices correctes et bien établies<sup>504</sup> concernant la transcription de la gauche vers la droite, le respect du sens sénestrogyre des formes arrondies et la tenue correcte de l'outil.

Les aspects techniques de l'apprentissage sont donc inévitables. La normativité est indispensable. Mais Vayer insiste sur le fait que la contrainte doit être évitée parce qu'elle ne facilite pas l'apprentissage. L'écriture doit être comprise par l'enfant comme 'un moyen d'acquérir son autonomie et de communiquer personnellement avec la société et avec sa culture<sup>505</sup>. Il faut s'appuyer sur la dynamique du désir, qui revêt de multiples formes : désir d'identification à l'adulte, désir de connaissance et de compréhension, désir de participation à la vie sociale. Pour que cette dynamique puisse se maintenir, il est nécessaire que l'adulte propose des activités compatibles avec les capacités de l'enfant. La fonction graphique est donc liée, 'dans son organisation et son usage, [...] à toute l'organisation de soi et du monde autour de soi par l'enfant<sup>506</sup>.

Lapierre et Aucouturier affirment aussi l'importance de la relation, du 'besoin de communication [qui] est la motivation première indispensable, d'où vont naître tous les moyens d'expression abstraits<sup>507</sup>. Le graphisme sera souvent utilisé en pédagogie comme mode d'expression des notions fondamentales découvertes en premier lieu par le biais du corps : 'notions d'intensité, de grandeur, de vitesse, de direction, de situation, d'orientation et de relation<sup>508</sup>. Au cours de cette utilisation, l'enseignant veillera à permettre l'acquisition du sens gauche-droite de l'écriture. 'On favorisera de même la rotation sénestrogyre dans les évolutions (la ronde), les représentations circulaires, les graphismes<sup>509</sup>. Afin que la trace graphique reste moyen d'expression, il est nécessaire que la miniaturisation ne soit pas imposée trop tôt à l'enfant. 'la dimension de l'espace

<sup>503</sup> VAYER, P. : 1978, *op. cit.* p.51.

<sup>504</sup> *ibid.*

<sup>505</sup> VAYER, P. : 1978, *op. cit.* p.171.

<sup>506</sup> *id.* p.172.

<sup>507</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : 1973, *op. cit.* p.33.

<sup>508</sup> *id.* p.32.

<sup>509</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : 1974, *op. cit.* p.25.

graphique doit permettre une participation de tout le corps, favorisée encore par la verticalité du support. La réduction progressive de l'espace pourra ensuite concentrer ce geste, jusqu'à la finesse de la main, sans en altérer profondément le potentiel expressif, car le geste continue à être vécu au niveau de tout le corps dans des tensions toniques minima inconscientes<sup>510</sup>. C'est ainsi que la personnalisation de l'écriture adviendra. Le geste graphique peut aussi être l'expression du rythme sonore.

Les éléments techniques sont relégués au second plan par Lapiere et Aucouturier qui ne donnent que peu d'indications pédagogiques concernant l'apprentissage de l'écriture. C'est l'expression qui, pour eux, est importante. Cette expression, nécessairement corporelle, met d'abord en jeu le corps dans son ensemble, dans des gestes larges. La motricité fine manuelle, digitale, correspond à une réduction progressive de l'amplitude qui ne doit pas conduire à une perte d'expression.

L'apprentissage de l'écriture est considéré par Le Boulch comme un apprentissage psychomoteur. La démarche qu'il préconise trouve sa justification dans le cadre de la théorie psychocinétique. Au-delà des activités graphiques, l'éducation psychomotrice prépare et accompagne cet apprentissage de l'écriture. C'est ainsi qu'elle vise la régulation tonique, le renforcement de la dominance latérale, l'organisation spatio-temporelle et le développement de la motricité fine.

De Meur et Staes et De Lièvre et Staes considèrent aussi ces éléments comme des pré-requis importants pour l'apprentissage de l'écriture. Mais ils visent en premier lieu le développement des aspects biomécaniques. Les exercices graphiques qu'ils proposent consistent à faire acquérir des formes de base alors que, pour Le Boulch, il s'agit de favoriser l'organisation spatiale et le mouvement de poursuite visuelle.

Si Vayer considère d'abord l'écriture et son apprentissage dans le cadre de la relation de l'enfant avec son environnement, il accorde aussi une certaine importance aux aspects techniques. Le guidage du geste graphique doit, selon lui, être éduqué. Il faut veiller au sens dextroverse (de la gauche vers la droite) de l'écriture et au sens sénestrogyre des formes rondes. Cependant, les aspects normatifs doivent avoir un sens aux yeux de l'enfant : ils sont au service de la conquête de son autonomie, de la communication, de son désir de grandir.

Lapiere et Aucouturier considèrent l'écriture comme moyen d'expression et restent très succincts en ce qui concerne les aspects techniques de son apprentissage. La mise en place des conditions psychomotrices et perceptivo-motrices pour pouvoir y accéder est au centre de leurs préoccupations dans leur première conception de l'éducation psychomotrice. Ils se montrent cependant attentifs, comme Vayer, à l'acquisition du sens dextroverse de l'écriture et au sens sénestrogyre des formes rondes, ainsi qu'aux aspects rythmiques du graphisme. Dans leur seconde conception de l'éducation psychomotrice, ces aspects techniques ne sont plus du tout abordés puisqu'il s'agit avant tout de permettre une évolution pulsionnelle harmonieuse.

Nous retrouvons les mêmes interrogations et les mêmes divergences que lors de l'examen des travaux de recherche sur l'apprentissage et la pédagogie de l'écriture. La

---

<sup>510</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : 1975, *op. cit.* p.112.

---

préparation à l'apprentissage même de l'écriture se trouve questionnée ici aussi : de quoi peut-elle être constituée ? Même la notion de graphismes de base se retrouve chez certains auteurs. Le fait que l'écriture exige une technicité et soit un moyen d'expression pose question au niveau de la pédagogie.



## QUATRIEME PARTIE PROPOSITIONS POUR UNE PEDAGOGIE PSYCHOMOTRICE DE L'ECRITURE

En 1972, les Instructions Officielles soulignaient l'importance de la préparation à l'écriture du fait que 'le progrès de l'écriture dépend des possibilités psychomotrices de l'enfant'<sup>511</sup>. Des auteurs de manuels et des chercheurs ont également reconnu la nécessité de développer des compétences psychomotrices pour préparer et accompagner l'apprentissage de l'écriture. Il est donc nécessaire que l'enseignant connaisse le développement psychomoteur et maîtrise les concepts psychomoteurs. Nous l'avons vu, ce ne sont pas les manuels d'écriture qui peuvent lui apporter cette connaissance et cette maîtrise.

Nous avons souligné également l'importance pour l'enseignant de connaître les éléments mis en jeu dans cet acte complexe qu'est l'écriture et d'avoir des repères en ce qui concerne son acquisition par l'enfant. Il peut, pour cela, se référer aux travaux d'Auzias et Ajuriaguerra, ainsi qu'à ceux de Lurçat. Mais la psychomotricité peut les compléter dans la constitution de cette connaissance et pour l'observation de l'enfant scripteur.

C'est par ses troubles, par les difficultés rencontrées par des enfants dans son

---

<sup>511</sup> LETERRIER, L. : 1973, *op. cit.* p.105.

apprentissage que l'écriture a concerné d'abord la psychomotricité. Si, aujourd'hui, ces difficultés motivent des consultations chez les psychomotriciens, elles étaient auparavant traitées par une rééducation spécifique de l'écriture considérée déjà comme une thérapie psychomotrice. C'est par Ajuriaguerra et son équipe qu'avait été élaborée cette forme de rééducation. C'est aussi à Ajuriaguerra que l'on doit la création de la profession de psychomotricien. La rééducation de l'écriture concerne donc la psychomotricité.

Mais la psychomotricité n'est pas qu'une rééducation ou une thérapie. Il existe aussi une éducation psychomotrice qui s'est développée à l'école primaire (maternelle et élémentaire). Ses références théoriques sont multiples, mais il y a eu plusieurs tentatives de synthèse et d'établissement d'une théorie psychomotrice. Ainsi, Le Boulch a établi une théorie du mouvement humain qui débouche sur une pratique de formation, entre autres pour l'école primaire. En ce qui concerne le courant psychopédagogique de l'éducation psychomotrice, c'est chez Vayer surtout, et chez Lapierre et Aucouturier que l'on trouve une construction théorique. Qu'il s'agisse de la psychocinétique de Le Boulch ou de l'éducation psychomotrice psychopédagogique élaborée et exposée par d'autres auteurs praticiens, la psychomotricité investit tout le champ pédagogique. Elle concerne donc, entre autres, la pédagogie de l'écriture.

## CHAPITRE 1 CONCEPTION PSYCHOMOTRICE DE LA PÉDAGOGIE

La pédagogie psychomotrice repose avant tout sur une conception de l'éducation découlant d'une conception de l'être humain et de son développement. A ce propos, nous avons pu constater des points de vue convergents entre les auteurs, mais aussi des divergences. Cela impose des choix. Au cours des chapitres précédents, tout en reconnaissant la validité de certains de leurs propos, nous avons manifesté notre désaccord avec Lagrange, avec De Meur et Staes et avec De Lièvre et Staes. Notre conception de l'éducation psychomotrice s'appuie donc surtout sur les écrits de Le Boulch, Vayer, Lapierre et Aucouturier, Vayer et Roncin. Mais elle est nourrie aussi des apports de la rééducation et de la thérapie psychomotrices, ainsi que de l'expérience qui est la nôtre dans ces domaines et dans le domaine de la pédagogie. Cependant, c'est bien dans ce dernier qu'il s'agit de nous situer ici puisque c'est la pédagogie de l'écriture qui retient notre attention.

### 1. Education et rééducation

---

Nous avons constaté que certains auteurs de manuels intégraient à leurs ouvrages des éléments de rééducation de l'écriture et que certains exercices qui étaient, à l'origine, conçus pour aider les enfants dysgraphiques étaient utilisés comme exercices graphiques préparatoires à l'écriture. Nous avons vu aussi que la rééducation de l'écriture peut

comporter un apprentissage ou un réapprentissage des lettres et de leur liaison. De plus, il existe des ouvrages qui traitent conjointement de l'éducation et de la rééducation psychomotrices<sup>512</sup>. Cela nous amène à une question que nous avons déjà évoquée à plusieurs reprises, celle du passage du champ rééducatif ou du champ thérapeutique au champ éducatif, donc aussi à celle de la spécificité de ces trois champs.

Arlette Mucchielli-Bourcier distingue la psychothérapie de la rééducation (qu'elle appelle aussi thérapie spécialisée) et de l'éducation. Selon elle, 'aux normes *psychobiologiques* communes, de nature fonctionnelle, rattachées à la notion de santé physique et mentale, d'équilibre, d'épanouissement des potentialités individuelles, que prend exclusivement pour référence la psychothérapie, les rééducateurs ajoutent des normes *sociales* (intégrer ou réintégrer les enfants dans le champ socio-culturel, au niveau d'une participation harmonieuse et sans aucune idée de simple conformisation à des conventions purement culturelles ou politiques), et les éducateurs ajoutent à l'ensemble normes psychobiologiques – normes sociales, une référence à des normes *scolaires* (normalité des acquisitions en fonction des âges) dont les rééducateurs n'ont pas à se soucier<sup>513</sup>. Nous n'entrerons pas dans le débat qui a été soulevé à propos de la psychothérapie quant à savoir si elle consiste ou non en une normalisation. Quoi qu'il en soit, la rééducation, et encore plus la pédagogie, sont normatives. A. Mucchielli-Bourcier met en évidence les normes d'âge très prégnantes à l'école : toute une classe d'âge doit effectuer les mêmes acquisitions au même moment. Elle affirme aussi que 'le pédagogue a pour mission également de socialiser ses élèves et d'aider la personnalité de chaque enfant à se construire'<sup>514</sup>. Mais cela ne doit pas conduire l'enseignant à devenir rééducateur ou psychothérapeute. Les objectifs de l'école restent socio-centriques : il s'agit de transmettre des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être dans une culture donnée. L'attitude de l'enseignant ne peut consister, comme celle du thérapeute, qu'il soit psychothérapeute ou thérapeute spécialisé, en une acceptation inconditionnelle de l'enfant. 'L'attitude du thérapeute n'est en aucune façon normative et se démarque donc parfaitement de celle du pédagogue'<sup>515</sup>.

Contrairement au psychothérapeute qui se préoccupe exclusivement de la personnalité de son patient, le thérapeute spécialisé intervient aussi techniquement pour réduire un trouble déterminé. En ce sens, son action comporte un aspect psychothérapeutique et un aspect éducatif. Elle a un but normatif. En cela, elle rejoint la pédagogie. Ajuriaguerra écrivait que 'la rééducation opère un va-et-vient de la thérapeutique de l'organisation générale à la thérapeutique causale et à la thérapeutique du symptôme ; ces trois ordres de choses étant continuellement en évolution et en perpétuel remaniement, chaque point acquis modifiant l'ensemble, ensemble qui dépend aussi de l'enfant qui grandit'<sup>516</sup>. La pédagogie, si elle se préoccupe de l'apprentissage

<sup>512</sup> Celui de De Meur et Staes et celui de Guillarmé, cités précédemment.

<sup>513</sup> MUCCHIELLI-BOURCIER, A. : *Educateur ou thérapeute, une conception nouvelle des rééducations*, E.S.F., Paris 1979, p.141.

<sup>514</sup> *id.* p.18.

<sup>515</sup> *id.* p.121.

technique de l'écriture, développe aussi des compétences nécessaires à cet apprentissage, compétences motrices, perceptivo-motrices ou langagières, et cherche à favoriser l'évolution harmonieuse de l'enfant dans tous ses aspects. Il est clair qu'une évolution sur l'un ou l'autre de ces plans rejaillit sur l'ensemble. Mais il s'agit d'un apprentissage qui ne pose pas de problème majeur et qui n'entraîne pas une attitude psychothérapique de la part de l'enseignant.

En théorie, les choses paraissent relativement claires. Pourtant, Le Boulch affirme que, durant la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, 'les domaines de l'éducation et de la thérapie étaient bien distincts. Il n'en est plus de même dès 1960, date à laquelle les courants novateurs ont leur origine en thérapie'<sup>517</sup>. Il fait référence à l'approche rogérienne, au courant sociométrique de Moreno et à celui de la dynamique du champ de Kurt Lewin, ainsi qu'à la théorie psychanalytique. Lapierre et Aucouturier indiquent qu'ils ont abandonné le modèle médical fonctionnant sur le diagnostic et le traitement et qu' 'à partir de là, il n'y a plus de " rééducation ". Tout devient éducation, telle que nous la concevons, c'est-à-dire développement des potentialités propres à chaque enfant'<sup>518</sup>. Si Vayer distingue l'éducation et la rééducation, il les situe pourtant sur le même plan : 'Eduquer signifie donc faciliter, favoriser cette croissance et cette adaptation chez le jeune enfant, ce qui ne peut se réaliser que dans un dialogue véritable, accepté et compris par les deux parties, c'est-à-dire l'adulte et l'enfant. Rééduquer signifie s'efforcer de retrouver le dialogue chez l'enfant qui rencontre des difficultés dans son accession au monde'<sup>519</sup>. Quant à Lapierre et Aucouturier, ils affirment : 'Pour nous, il n'y a pas de frontière entre éducation, rééducation et psychothérapie, il n'y a que des nuances d'application'<sup>520</sup>.

Mucchielli-Bourcier montre que la moindre distinction entre ces domaines est plus ancienne que ne le laissent entendre ces auteurs. En effet, elle résulte d'un 'intérêt direct pour l'enfant comme tel, pour son bonheur d'enfant et pour son épanouissement libre'<sup>521</sup> né dès le XIV<sup>e</sup> siècle dans le cadre de la pédagogie et qui s'est poursuivi au cours des siècles. Mais Mucchielli-Bourcier affirme que 'la pédagogie au sens strict est sociocentrique par nature, par vocation, par essence. Lorsqu'elle perd cette orientation, elle est psychothérapie en devenant individuocentrique. Ce n'est pas nier la valeur des grands pédagogues que d'affirmer cela, c'est seulement montrer qu'ils se détournent nécessairement des objectifs *pédagogiques* en prenant pour objectif l'épanouissement de chaque enfant et la liquidation de ses problèmes affectifs personnels'<sup>522</sup>. L'école est le lieu de l'éducation, non le lieu de la thérapie. C'est le lieu de l'apprentissage, du

<sup>516</sup> AJURIAGUERRA, J. (de), AUZIAS, M. et DENNER, A. : 1971, *op. cit.* p.335.

<sup>517</sup> LE BOULCH, J. : 1998, *op. cit.* p.26.

<sup>518</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : 1975, *op. cit.* p.17.

<sup>519</sup> VAYER, P. : 1976, *op. cit.* p.11.

<sup>520</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : 1973, *op. cit.* p.35.

<sup>521</sup> MUCCHIELLI-BOURCIER, A. : *op. cit.* p.22.

développement de compétences, de l'acquisition de savoirs et de savoir-faire. Il comporte des aspects normatifs liés d'une part aux exigences institutionnelles et aux instructions officielles qui le régissent, d'autre part à la vie collective, sociale, de la classe et de l'école. Il n'est pas le lieu de traitement de la pathologie.

Cependant, la frontière entre le normal et le pathologique n'est pas toujours très nette, on le sait bien,. Selon que l'on se réfère à une normalité statistique, à une normalité idéale, aux capacités d'adaptation, à la souffrance, le pathologique se définit différemment. Le problème 'est encore plus complexe chez l'enfant car, être en développement, il est mouvant dans l'organisation de ses structures morphofonctionnelles et labile dans ses manifestations comportementales<sup>523</sup>. En ce qui concerne l'écriture, nous avons vu la difficulté de définition des dysgraphies. Si l'on considère la latéralité, dont on sait le retentissement sur l'apprentissage de l'écriture, les conceptions ont évolué, mettant en évidence que le normal et le pathologique relèvent en partie de représentations sociales. Ainsi, aujourd'hui, on admet une latéralité gauche, qu'on ne cherche donc plus à contrarier. Pourtant Corraze l'inclut encore dans les troubles psychomoteurs de l'enfant<sup>524</sup>.

Le cas de la latéralité graphique gauche illustre la façon dont l'école peut se trouver confrontée à des problèmes d'éducation pour une minorité d'enfants. En effet, même si on ne qualifie pas cette gaucherie de pathologique, l'enseignant doit la prendre en compte pour adapter son enseignement aux enfants concernés. Il s'agit donc pour lui de mettre en oeuvre des stratégies particulières, différentes de celles qui sont adaptées à la majorité des élèves, les droitiers, afin de permettre à l'enfant gaucher de dépasser les difficultés inhérentes à sa latéralité dans le domaine de l'apprentissage de l'écriture. Mais ce n'est pas parce que la gaucherie entraîne des difficultés spécifiques pour l'apprentissage de l'écriture qu'il s'agit de rééducation. Car il est bien évident que, pour d'autres raisons, d'autres enfants rencontreront des difficultés dans leur apprentissage. L'enseignant devra les aider à y remédier. De plus, aujourd'hui, on cherche à favoriser l'intégration scolaire d'enfants handicapés. La pédagogie comporte donc nécessairement des éléments de remédiation.

L'enseignant, au moins celui de l'école primaire, ne peut se contenter de transmettre un savoir que l'élève est censé pouvoir acquérir à partir du moment où il est attentif et fait bien ce que le maître demande. L'adaptation à l'apprenant est indispensable, donc la prise en considération de ses aptitudes, mais aussi de ses difficultés. Cependant, 'éduquer ne signifie pas soigner, même si éduquer implique une forme de traitement<sup>525</sup>. Ce qui ne veut pas dire que, concrètement, il soit toujours simple pour l'enseignant de déterminer s'il peut aider un enfant en difficulté ou s'il doit l'adresser à un thérapeute.

---

<sup>522</sup> *id.* p.141.

<sup>523</sup> AJURIAGUERRA, J. (de) : *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, Masson, Paris, 1970, 2<sup>e</sup> édition 1974, p.154.

<sup>524</sup> CORRAZE, J. : *Les troubles psychomoteurs de l'enfant*, Masson, 1981.

<sup>525</sup> MUCCHIELLI-BOURCIER, A. : *op. cit.* p.17.

L'intérêt pour l'enfant a conduit parfois des enseignants à adopter une attitude psychothérapique qui n'est pas de mise alors qu'elle l'est dans le cadre de la rééducation. Mais cela ne nie pas la pertinence de l'utilisation de techniques communes à la rééducation et à la pédagogie. Nous avons vu que des techniques utilisées dans le cadre de la rééducation de l'écriture sont reprises dans des manuels d'apprentissage de l'écriture. L'observation, indispensable en rééducation, est reconnue comme nécessaire depuis longtemps dans le cadre scolaire car elle permet d'adapter l'enseignement à la réalité des enfants. Les techniques de thérapie psychomotrice 'mettent en lumière l'importance, chez l'enfant normal et perturbé, du *corps* sous son double aspect d'instrument d'action sur le monde et d'instrument dans la relation à autrui<sup>526</sup>. La nécessité de faire évoluer la pédagogie est affirmée par de nombreux auteurs qui pensent que ses effets sont insignifiants, voire négatifs. L'insuffisance de la formation des enseignants est également souvent déplorée.

Nous allons voir comment la psychomotricité devient, dans cette perspective, un outil pertinent pour l'enseignant. Même si cette pertinence concerne toute la pédagogie, nous la montrerons essentiellement pour le domaine de la pédagogie de l'écriture qui est l'objet de notre travail.

## 2. Eléments de théorie psychomotrice

---

La psychomotricité existe comme pratique professionnelle, celle des psychomotriciens, mais aussi comme orientation de la pratique éducative. Ces pratiques sont nécessairement sous-tendues par des éléments philosophiques et théoriques.

### 2.1. Le rejet du dualisme corps-esprit

La psychomotricité est née du rejet du dualisme corps-esprit. L'être humain est une totalité, non pas corps d'un côté et esprit de l'autre, mais unité fondamentale. C'est la conviction des promoteurs et des praticiens de la psychomotricité. Mais celle-ci ne serait-elle qu' 'affaire de croyances et d'espérances qui ont fluctué au gré du temps<sup>527</sup>, comme l'affirme Fauché qui ajoute qu' 'un siècle de pratiques psychomotrices n'a pas dissipé le mystère des connivences du corps et de l'esprit<sup>528</sup>.

Il nous paraît légitime que cette conception unitaire de la personne soit interrogée. Mais, à partir du moment où l'on cherche à comprendre, on analyse ; or, *analyse* vient du grec *analysis* qui signifie *décomposition*. Comment, dès lors, appréhender l'unité de l'être sans passer par les éléments qui le composent ? Pourtant, c'est parce que Le Boulch distingue des facteurs psychomoteurs et des facteurs d'exécution qu'Arnaud lui reproche 'un véritable morcellement des structures responsables de l'effectio motrice<sup>529</sup>. Or, la psychocinétique repose sur une *analyse* fonctionnelle.

<sup>526</sup> *id.* p.159.

<sup>527</sup> FAUCHE, S. : *Du corps au psychisme, histoire et épistémologie de la psychomotricité*, PUF, Paris 1993, p.316.

<sup>528</sup> *ibid.*

L'unité de l'être ne peut être appréhendée véritablement que dans le vécu personnel. Elle échappe nécessairement toujours à l'analyse intellectuelle. Elle est existentielle et non pas rationnelle. Toute tentative pour la comprendre et l'explicitier est, de ce fait, partiellement vouée à l'échec et restera toujours en deçà de la réalité. Les références multiples et diversifiées de l'éducation psychomotrice sont indispensables pour approcher cette unité. Mais leur juxtaposition ne suffit pas. Elles doivent être intégrées à une élaboration théorique cohérente. Trois tentatives ont été faites en ce sens dans le domaine de l'éducation psychomotrice : une par Le Boulch, une autre par Vayer, une dernière par Lapierre et Aucouturier. Peuvent-elles nous permettre de nous situer dans une perspective d'éducation psychomotrice pratique, particulièrement en ce qui concerne la pédagogie de l'écriture ?

## 2.2. Le corps au coeur du développement de l'enfant

C'est par le corps qu'est assurée notre présence au monde dans chacune de nos conduites. 'Le Moi est avant tout un moi corporel'<sup>530</sup>, écrivait Sigmund Freud en 1923, acceptant en 1927 l'ajout d'une note à la traduction anglaise : 'le moi est finalement dérivé de sensations corporelles, principalement de celles qui ont leur source à la surface du corps'<sup>531</sup>. La psychanalyse, qui s'est avant tout préoccupée de la structure et du fonctionnement de l'appareil psychique, reconnaît donc au corps un rôle primordial. 'On retrouve, chez J. Piaget également, la mise en évidence que l'activité motrice et l'activité psychique ne sont pas des réalités étrangères'<sup>532</sup> : pour lui, c'est à partir du sensori-moteur que s'élabore l'intelligence. Erikson y a ajouté la dimension sociale, les modes de relations aboutissant, selon lui, à des traits de personnalité. Wallon a montré l'importance du corps dans ses fonctions tonique et de motilité dans la relation de l'enfant au monde et dans la constitution de son caractère. Gesell a mis en évidence que 'les différentes sphères du comportement se développent conjointement et en étroite coordination'<sup>533</sup>, la sphère motrice étant l'une des quatre sphères, les autres concernant le comportement d'adaptation, le comportement verbal et le comportement personnel et social.

L'importance du corps, de la motricité, dans le développement de l'enfant est donc unanimement reconnue par les différentes écoles de la psychologie du développement et par la psychanalyse qui fourniront une base théorique à la psychomotricité. Pour Ajuriaguerra et Soubiran, 'on ne peut comprendre la psychomotricité que si l'on essaie d'approfondir l'étude [du] développement'<sup>534</sup> de l'enfant. Après Wallon, ils insistent sur le

<sup>529</sup> ARNAUD, P. : *op. cit.* p.124.

<sup>530</sup> FREUD, S. : *Das Ich und das Es*, 1923. Traduction Française : Le Moi et le Ça, in *Essais de psychanalyse*, Petite Bibliothèque Payot, 1981, p.238.

<sup>531</sup> *ibid.*

<sup>532</sup> MAIGRE, A. et DESTROOPER, J. : *L'éducation psychomotrice*, PUF, Paris 1975, p.12.

<sup>533</sup> VAYER, P. : 1976, *op. cit.* p.14.

rôle fondamental des fonctions tonique et de motilité dans l'organisation relationnelle.

La conception de l'éducation psychomotrice de Vayer et celle de Lapiere et Aucouturier dans sa première forme s'élaborent autour de cette notion de relation. 'Le développement de l'enfant, ce que l'enfant est présentement, est dans tous les cas le résultat actuel des relations et des communications qui se sont établies entre ces trois données qui sont toujours présentes et conditionnent ce développement : la personne de l'enfant c'est-à-dire son corps en tant que moyen de relation, le monde des autres personnes, la réalité des choses<sup>535</sup>. C'est bien par le corps que l'enfant entre en relation. Il perçoit le monde au travers de ses différentes modalités sensorielles et des actions corporelles. Les progrès de la sensorialité et de la motricité sont fondamentaux dans le développement de l'enfant. La maturation du système nerveux les conditionne en grande partie. C'est ainsi que le développement moteur suit les lois céphalo-caudale et proximo-distale. Selon la première, les muscles sont d'autant plus tôt sous le contrôle de la volonté qu'ils sont proches de l'extrémité céphalique ; l'acquisition progressive du redressement postural en dépend. Selon la seconde, les muscles sont d'autant plus tôt sous le contrôle de la volonté qu'ils sont proches de l'axe du corps : l'activité de préhension évolue en fonction d'elle. Mais les progrès posturaux et moteurs dépendent aussi de l'exercice fonctionnel. En s'exerçant, la motricité devient plus précise, mieux coordonnée, plus efficace : c'est ce que Le Boulch appelle la fonction d'ajustement. Mais Vayer insiste sur le fait que cet exercice doit être compris dans le cadre des relations de l'enfant avec son environnement, ce que Le Boulch ne contredit pas.

Ces progrès posturo-moteurs font évoluer la relation au monde et donc sa connaissance par l'enfant. Ainsi va pouvoir s'établir, par la motricité, l'organisation progressive de l'espace et du temps. La coordination des sensations visuelles et kinesthésiques permettent d'acquérir une signification spatiale de distance, de direction et d'orientation<sup>536</sup>. La locomotion va modifier considérablement la découverte de l'espace par l'enfant. Toute activité se déroulant dans le temps, la notion de temps est appréhendée par l'enfant d'abord en tant qu'alternance de tension et détente, puis en tant que durée de gestes, d'actions. C'est à partir du temps vécu que l'enfant pourra acquérir, assez tardivement, 'la notion de " temps abstrait ", sans support perceptif<sup>537</sup>.

C'est également l'activité corporelle qui permettra à l'enfant de découvrir les notions de nombre, de formes, de surfaces et qui préparera les opérations logiques, 'car la logique repose sur la coordination générale des actions avant de se formuler sur le plan du langage<sup>538</sup>. L'enfant découvre le monde des objets par sa motricité, monde qu'il va organiser, structurer peu à peu.

<sup>534</sup> cités par VAYER, P. : *id.* p.32.

<sup>535</sup> VAYER, P. : *op. cit.* p.17.

<sup>536</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : 1973, *op. cit.* p.20.

<sup>537</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : 1973, *op. cit.* p.21.

<sup>538</sup> *id.* p.21.

La motricité ne se limite pas aux déplacements globaux ou segmentaires, aux déplacements et aux manipulations d'objets ; elle comporte une fonction tonique qui 'est le premier mode de relation entre les personnes, celui qui parle à l'affectivité'<sup>539</sup>. Cette communication est première dans le développement de l'enfant puisqu'elle existe bien avant le langage verbal : c'est la base de la relation entre le nourrisson et sa mère. Mais elle est première aussi en ce sens que toute rencontre entre des personnes se fait avant tout à travers ce 'dialogue tonique' qui précède et accompagne le langage verbal. 'Ces relations tonico-émotionnelles avec la mère, puis avec l'entourage familial, précèdent de beaucoup les relations verbales et vont servir de " toile de fond " à toutes les relations affectives ultérieures'<sup>540</sup>. C'est par la motricité que l'enfant découvre le monde d'autrui, en premier lieu sur le mode tonico-affectif. Le langage du nourrisson est un langage tonique : l'hypertonie d'appel, l'hypotonie de détente, de satisfaction. L'état tonique de l'adulte est très important dans cette relation car l'enfant s'en imprègne. 'C'est alors pour autant que les premières communications mère-enfant, celles qui se réalisent sur le plan tonico-affectif, auront été bien vécues que la communication gestuelle pourra s'exercer mais c'est également pour autant que celle-ci aura également été bien vécue que la communication verbale pourra se développer et prendre sa signification'<sup>541</sup>. L'enfant va ainsi pouvoir connaître ce monde. Mais les progrès de la motricité vont permettre aussi de maîtriser la distance à l'autre, de répondre au besoin progressif d'autonomie.

Découvrant le milieu qui l'entoure, milieu physique et monde d'autrui, l'enfant se découvre corrélativement. Il élabore peu à peu son Moi corporel. En manipulant son corps, en l'utilisant pour agir sur l'environnement, l'enfant construit son schéma corporel. Alors qu'auparavant il est dans une globalité de l'apprentissage et de l'usage de soi, à partir de 5 ans 'l'enfant passe du stade global et syncrétique à celui de la différenciation et de l'analyse, c'est-à-dire du corps agi à la représentation'<sup>542</sup>. Cela suppose ce que Vayer nomme l'attention intériorisée, qui correspond à la fonction d'intériorisation de Le Boulch. Mais celui-ci en situe l'émergence plus tôt puisqu'il indique l'âge de 3 ans. Commence alors la période du corps vécu, le schéma corporel passant à un premier niveau de conscience. Cependant, l'intériorisation n'est pas alors véritablement intentionnelle et ce n'est que vers 6-7 ans que l'enfant acquiert une image du corps opératoire, aboutissement du schéma corporel conscient. Selon Le Boulch, le schéma corporel va encore évoluer pour permettre le passage de l'image statique du corps à une image anticipatrice. Vayer indique aussi que le schéma corporel se développe jusqu'à 11-12 ans. Les propos de ces deux auteurs semblent tout à fait complémentaires sur ce point et les éléments qu'ils apportent tout à fait compatibles.

L'action chez l'enfant, c'est aussi le jeu car, 'dans l'activité ludique, c'est-à-dire dans l'activité instinctive et spontanée de l'enfant, on retrouve ces trois données essentielles

<sup>539</sup> *ibid.*

<sup>540</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : 1973, *op. cit.* p.22.

<sup>541</sup> VAYER, P. : 1978, *op. cit.* p.44.

<sup>542</sup> VAYER, P. : 1976, *op. cit.* p.20.

qui conditionnent le développement de l'enfant : son moi, le monde des objets et le monde des autres personnes<sup>543</sup>. L'activité de jeu évolue au fur et à mesure que l'enfant avance en âge. Elle est d'abord activité fonctionnelle, l'enfant jouant avec les parties de son corps puis avec son corps entier, activité fonctionnelle qui permet peu à peu une expérimentation de soi et du monde. Pour Le Boulch, ce sont des jeux de manipulation individuels par lesquels l'enfant exerce sa fonction d'ajustement. Les jeux prennent ensuite d'autres aspects : à partir de 2 ans - 2 ans 6 mois selon Vayer, au moment du début de l'apparition du langage selon Le Boulch, ils 'deviennent une transposition du monde ambiant et prennent alors des aspects symboliques et magiques<sup>544</sup>. À partir de 4 ans selon Vayer, les règles et les codes apparaissent pour tenir 'une place prépondérante dans le jeu de l'enfant à partir de 7 ans<sup>545</sup>. Le Boulch parle de jeux sociaux surtout entre six et douze ans, 'jeux collectifs, pour la plupart à dominante motrice, [...] favorables à la compréhension et à l'acceptation de la règle qui nuancera progressivement la liberté accordée à l'enfant dans le cadre ludique<sup>546</sup>. Il ajoute auparavant une autre catégorie, celle des jeux fonctionnels qui 'sont l'occasion pour les enfants qui les pratiquent à plusieurs de se poser eux-mêmes des situations problèmes les obligeant à improviser des coordinations nouvelles pour y répondre<sup>547</sup>.

### 2.3. La neuro-physiologie, référence importante

**'Du réflexe le plus élémentaire à l'activité mentale la plus élaborée, il n'y a pas d'autres chemins possibles que les neurones, leur réseau complexe de connexions et, éventuellement, les hormones circulantes dont la libération est sous leur contrôle<sup>548</sup>**. On comprend, dès lors, que la neuro-physiologie constitue une référence pour la psychomotricité. Mais la façon de s'y référer varie selon les auteurs.

Lapierre et Aucouturier présentent brièvement les trois systèmes de régulation que sont :

le système cérébro-spinal qui a pour effecteur la musculature striée et qui 'est aussi le siège, dans sa partie corticale, des phénomènes de conscience, de perception et de mémorisation<sup>549</sup>.

<sup>543</sup> *id.* p.23.

<sup>544</sup> *ibid.*

<sup>545</sup> *ibid.*

<sup>546</sup> LE BOULCH, J. : 1995, *op. cit.* p.82.

<sup>547</sup> *ibid.*

<sup>548</sup> CHANGEUX, J-P et DANCHIN, A. : Apprendre par stabilisation sélective de synapses en cours de développement, *in* MORIN, E. et PIATTELLI-PALMARINI, M. : *Le cerveau humain*, pp.58-95, p.58.

le système sympathique et para-sympathique, qui a pour effecteur les muscles lisses, qui assure les fonctions de nutrition, circulation, respiration.

le système hormonal qui assure la régulation de l'ensemble.

L'interconnexion de ces trois systèmes se fait au niveau du mésencéphale, donc au-dessous du seuil de la conscience corticale. Toutes les afférences sensorielles, qui parviennent aussi à ce niveau, peuvent rester inconscientes, mais déclencher les réactions corporelles appropriées. 'En règle générale, le cortex n'est " informé " que lorsque les processus d'adaptation spontanée du mésencéphale sont dépassés et exigent une intervention consciente et volontaire, ou bien lorsque l'attention est volontairement mobilisée sur une perception ou un processus moteur<sup>550</sup>.

Lapierre et Aucouturier situent l'éducation psychomotrice au niveau des connexions cortico-mésencéphaliques. Une première phase permet à l'enfant de vivre son corps sans inhibition corticale. Elle est suivie d'une prise de conscience des sensations pour les transformer en perceptions précises, les analyser et les conceptualiser. Ceci est valable sur le plan intellectuel comme sur le plan affectif. 'C'est en prenant conscience de ces réactions infra-corticales, en découvrant le moyen de les provoquer, de les contrôler et de les inhiber que l'enfant parvient à la maîtrise de soi qui est d'abord maîtrise corporelle<sup>551</sup>.

Lorsqu'ils écrivent *La symbolique du mouvement*, Lapierre et Aucouturier ne font plus du tout référence explicitement à la neurophysiologie. Ils ne la citent même pas parmi les champs théoriques auxquels ils font appel.

Vayer s'intéresse au système nerveux en tant que régulateur des communications. Sur le plan de son organisation fonctionnelle, il se réfère à Luria. Pour celui-ci, 'le cerveau doit être considéré comme un ensemble fonctionnel capable de programmation et de planification finalisées<sup>552</sup>. Ces capacités sont rendues possibles par une organisation en trois niveaux. Le premier est celui des contrôles énergétiques et toniques du cortex, celui de l'éveil, de la mémoire, de l'émotivité. Le second est celui qui sélectionne et enregistre les informations, les organise et les combine. Le troisième se charge de programmer et de finaliser les comportements. Ces trois niveaux fonctionnent dans la relation de l'organisme avec son environnement. L'action déclenchée à partir des informations reçues en apporte de nouvelles. Il y a donc des boucles de rétroaction. 'Pour que l'action entreprise retentisse aux différents niveaux de l'organisation du système nerveux et puisse être intégrée, il faut que le sujet assume activement la recherche de l'information au sein du monde qui l'entoure et c'est la confrontation information existante (celle qui a été

<sup>549</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : 1973, *op. cit.* p.17.

<sup>550</sup> *ibid.*

<sup>551</sup> *id.* p.18.

<sup>552</sup> VAYER, P. : 1978, *op. cit.* p.33.

enregistrée au cours d'actions précédentes) et information provenant du milieu qui permet à la fois le développement de l'action présente et l'acquisition à travers cette action d'informations nouvelles qui deviennent un nouveau vécu, de nouvelles connaissances. Mais pour que l'action soit assumée activement il importe que le processus décisionnel soit celui de l'enfant, c'est-à-dire que l'action soit une action intentionnelle<sup>553</sup>.

Vayer distingue aussi les deux modes complémentaires de conscience qui correspondent au fonctionnement spécifique de chacun des hémisphères cérébraux. L'hémisphère dit dominant, celui des langages verbal et logico-mathématique, l'hémisphère non dominant qui organise plus globalement l'information et permet l'organisation spatiale, l'image de soi, la reconnaissance des visages ou des configurations, la création, l'expression, l'intuition.

Selon Le Boulch, la fonction énergétique régule le tonus de fond, la posture et la mimique, et contrôle le niveau de vigilance, les attitudes affectives, l'émotivité et l'intentionnalité. Elle fait intervenir les centres réflexes médullaires, la formation réticulée, le cortex préfrontal, les structures limbiques, l'hypothalamus et les faisceaux qui les relient. Le système nerveux central assure aussi une fonction opérative qui s'exprime par le langage et le mouvement et repose sur les structures de traitement de l'information sensorielle et sur les structures motrices. Cette fonction opérative est à la fois psychomotrice et cognitive. L'information sensorielle est traitée au niveau réflexe par la moelle épinière et le tronc cérébral, au niveau automatique par les structures limbiques qui sont liées aux noyaux gris centraux, au niveau intentionnel ou cognitif par le néocortex. L'ajustement postural est régulé par le cervelet qui intègre l'ensemble des informations proprioceptives.

L'activité fonctionnelle est fondamentale pour le développement de l'enfant. Pour que l'apprentissage influence celui-ci, il doit être la conséquence d'une confrontation active de l'organisme avec son environnement<sup>554</sup>. Le Boulch détaille l'implication des différentes structures du système nerveux dans l'apprentissage moteur. Il explique le rôle des réseaux et boucles d'apprentissage liés au système opératif et de ceux liés au système énergétique. Il s'appuie sur la neurophysiologie pour expliquer la construction progressive du schéma corporel, concept central de la psychomotricité, autant pour lui que pour Vayer. Lorsque le schéma corporel est encore inconscient, il est commandé par le cervelet. La période du corps vécu correspond au passage d'un schéma corporel inconscient à un premier niveau de conscience, contemporain de la découverte par l'enfant de son premier moi. Cette première image du corps, essentiellement de nature affective, implique un réseau de connexions appartenant au système diffus comprenant à la fois les structures limbiques et le cerveau droit dans sa fonction de perception globale de l'ensemble corps-espace. [...] La période du corps perçu est contemporaine de l'émergence de la fonction d'intériorisation et de l'intervention d'un troisième ensemble de structures situées dans l'ensemble des lobes pariétaux. Le lobe pariétal de l'hémisphère gauche ayant pour fonction d'assurer la synthèse pouvant correspondre au schéma

<sup>553</sup> *id.* p.34.

<sup>554</sup> LE BOULCH, J. : 1995, *op. cit.* p.52.

corporel conscient, à l'intersection des lobes pariétal, temporal, occipital<sup>555</sup>. Mais ce n'est pas seulement ce qui concerne le schéma corporel que Le Boulch explique sur le plan neurophysiologique. C'est le cas pour tout ce qui concerne l'apprentissage moteur. La théorie psychocinétique, science du mouvement humain, trouve une grande part de son argumentation dans cette étude de l'organisation du système nerveux.

Les neurosciences prennent aujourd'hui une place importante dans la recherche de compréhension du fonctionnement humain. C'était moins le cas il y a vingt-cinq ans. Cela peut contribuer à expliquer que la référence à la neurophysiologie reste très sommaire chez Lapierre et Aucouturier, trop limitée même pour réellement servir d'argumentation à leur pratique.

Même si les explications sont nettement plus fournies chez Le Boulch que chez Vayer, ces deux auteurs se montrent en accord sur plusieurs points. Ainsi, ils reconnaissent tous les deux une première fonction, la fonction énergétique qui est chargée essentiellement de l'éveil et de l'émotivité et, selon Le Boulch, de l'intentionnalité. Les deuxième et troisième niveaux d'organisation du système nerveux selon Vayer se retrouvent dans la fonction opérative de Le Boulch : il s'agit du traitement de l'information sensorielle et des actions qui en résultent qui peuvent, au niveau le plus élevé, demander une programmation mentale, cognitive. Vayer et Le Boulch affirment tous deux la nécessité d'une interaction, d'une relation active avec l'environnement, d'une intentionnalité de l'action.

### **2.4. Sur quels éléments théoriques allons-nous fonder notre pédagogie psychomotrice ?**

Les éléments théoriques de la psychomotricité sont destinés à construire une pratique qui, à l'école, est une pédagogie. Tout en considérant l'être dans son unité, dans son fonctionnement global, il nous paraît indispensable d'avoir recours à l'analyse fonctionnelle. Celle-ci ne peut se faire qu'en s'appuyant sur des références multiples. Tout ce qui permet de comprendre le fonctionnement humain intéresse le psychomotricien et l'enseignant qui veut donner une orientation psychomotrice à sa pédagogie.

Les élaborations théoriques d'éducation psychomotrice de Vayer et de Le Boulch, de Lapierre et Aucouturier peuvent, nous semble-t-il, servir de base à une pratique pédagogique psychomotrice. Seul Le Boulch a voulu élaborer une véritable théorie, une *Science du mouvement humain*. Mais l'orientation existentielle de Vayer comporte aussi une élaboration théorique, ainsi que les travaux de Lapierre et Aucouturier dont l'orientation est à dominante psychanalytique. Ces auteurs ont pris des orientations différentes mais qui ne nous semblent pas incompatibles. Nous les considérons plutôt comme complémentaires. Avoir des références multiples ne peut en effet suffire à élaborer une pédagogie car une cohérence pédagogique est indispensable.

La recherche de compréhension de l'enfant, de ses comportements, de son développement, est une nécessité pour l'enseignant. Elle est le fondement même d'une orientation psychomotrice de la pédagogie. Celle-ci est, en effet, destinée à favoriser ce

---

<sup>555</sup> LE BOULCH, J. : 1995, *op. cit.* p.175.

développement. C'est pourquoi elle doit prendre en compte l'unité fonctionnelle de l'enfant.

Nous retenons, en premier lieu, que le corps est au coeur du développement de l'enfant parce que lui seul assure la présence au monde. Une pédagogie psychomotrice est donc une pédagogie de la corporéité. Mais le corps n'est pas un objet, la matérialité qui serait dirigée par quelque chose d'autre qu'on pourrait appeler l'esprit. C'est la personne même, le Moi qui est avant tout corporel. Le corps est le moyen de la relation à l'environnement. Il est, par conséquent, nécessaire de connaître les modalités de développement de la personne dans cette relation à l'environnement.

La neurophysiologie constitue, à cet égard, une référence fondamentale puisque le système nerveux reçoit les informations qu'il traite, organise et prend en compte pour commander les actions sur le milieu. Il est important d'en connaître la structure et le fonctionnement, mais aussi son développement, sa maturation, notamment lorsqu'on s'adresse à des enfants. L'enseignant peut, pour cela, se référer à tout livre de neurophysiologie et aux écrits concernant le développement neuro-moteur et psychomoteur. Il peut aussi consulter ce qu'en disent Vayer et Le Boulch parce qu'ils situent déjà cette connaissance dans la perspective qui nous intéresse d'une éducation psychomotrice.

Toutes les fonctions psychomotrices et cognitives, énergétiques et opératives, ont un soubassement neurologique. La fonction d'ajustement prend appui sur la labilité synaptique. La fonction d'intériorisation est une fonction perceptive qui repose sur les aires sensori-motrices corticales. Ces deux fonctions permettent la construction progressive du schéma corporel, notamment du fait de la maturation du cervelet et des hémisphères cérébraux. Les lois céphalo-caudale et proximo-distale du développement psychomoteur sont une conséquence de la maturation nerveuse. C'est à partir d'elles que l'on comprend l'évolution de la fonction posturale et l'évolution de la préhension qui vont permettre une exploration de l'environnement et une construction de l'organisation spatio-temporelle.

L'organisation progressive du tonus musculaire repose aussi sur cette maturation, avec ses conséquences sur les capacités de coordination et de dissociation motrices, donc sur l'efficacité praxique. L'asymétrie de cette organisation du tonus musculaire constitue le fondement de la latéralisation qui conduit à la latéralité.

Si le tonus musculaire sous-tend la motricité, il est aussi, comme le dit Wallon, l'étoffe des émotions. C'est d'abord par lui que l'être humain est en relation avec les autres. Ce dialogue tonique, fondamental dans la première enfance, demeure important tout au long de la vie et le pédagogue doit en tenir compte. Afin de mieux comprendre le rôle de l'activité tonique, le pédagogue peut se référer à Wallon et à ceux qui ont insisté après lui sur cet aspect fondamental, notamment Guilmain, Ajuriaguerra, Lapiere et Aucouturier. Mais l'apport de Wallon va bien au-delà de la fonction tonique : 'c'est essentiellement dans l'oeuvre de H. Wallon que l'on trouve le point de départ de cette notion fondamentale d'unité fonctionnelle, d'unité biologique de la personne humaine où psychisme et motricité ne constituent plus deux domaines distincts ou juxtaposés, mais représentent l'expression des rapports réels de l'être et du milieu'<sup>556</sup>. On comprend pourquoi ses écrits représentent

une référence importante pour la psychomotricité.

Evidemment, toutes les données de la psychologie du développement contribuent à la compréhension de l'enfant. L'apport de Piaget en ce qui concerne le développement de l'intelligence, ne peut être ignoré. La psychologie cognitive, nous l'avons vu, est prise en considération par des psychomotriciens, dès lors qu'elle concerne la motricité.

La psychanalyse fait aussi partie des références de la psychomotricité. Nous l'avons vu, c'est elle d'abord qui, avec S. Freud, a mis en évidence la notion de Moi corporel sur laquelle Vayer a fondé sa théorie psychomotrice de l'éducation. Avec la psychanalyse, le corps se trouve au carrefour de l'imaginaire et du réel. 'Schilder ira jusqu'à dire qu'il y a une base physiologique à l'image du corps mais que sa structure est libidinale'<sup>557</sup>. Sami-Ali tentera une épistémologie de la psychomotricité dans son ouvrage *Corps réel, corps imaginaire*<sup>558</sup>. L'importance de la peau dans la constitution de ce Moi corporel a été soulignée par des psychanalystes tels Anzieu qui parle du Moi-Peau.

Ajuriaguerra reprend à la fois les idées de Wallon et celles de la psychanalyse pour situer la fonction tonique comme soubassement de l'action corporelle et comme mode de relation à autrui. Mais il s'inspire aussi, comme d'ailleurs Vayer et Le Boulch, de la phénoménologie à travers les écrits de Merleau-Ponty. Il définit les troubles psychomoteurs et conçoit, avec ses collaborateurs, la rééducation psychomotrice. Ses écrits aident à comprendre la psychomotricité, comme aussi les écrits de ceux qui se sont les premiers impliqués dans ce domaine rééducatif tels Soubiran et Coste, Soubiran et Mazo, etc.

Il nous semble donc que les écrits de Vayer, ceux de Le Boulch et ceux de Lapierre et Aucouturier peuvent constituer une base théorique à partir de laquelle il est possible de construire une pédagogie psychomotrice. Ces auteurs s'appuient sur des sources multiples, dans des champs théoriques divers, qu'il appartient ensuite à chacun d'approfondir. De plus, ce sont des praticiens qui vont jusqu'à donner des orientations pédagogiques et des indications concrètes utilisables par les enseignants. Ainsi, ils montrent l'importance de favoriser un vécu corporel global pour le jeune enfant pour sa découverte de lui-même et du monde, dans un climat de sécurité permis par une présence sereine et peu directive de l'adulte. Ils mettent aussi en évidence l'importance du passage de l'activité corporelle à la représentation qui peut s'exprimer dans le graphisme ainsi que par la verbalisation. Ils visent une pédagogie qui s'appuie sur la compréhension de l'enfant, sur la prise en compte des dimensions sensorielles et motrices, intellectuelles, affectives et relationnelles. Ils proposent aussi des exercices corporels. Le risque serait de considérer ceux-ci comme l'identité même de l'éducation psychomotrice et de les appliquer sans chercher à comprendre la théorie qui les sous-tend. Lapierre et Aucouturier ont mis en garde contre ce risque. A partir d'une telle base, les enseignants peuvent ensuite approfondir tel ou tel aspect dans des champs

<sup>556</sup> MAIGRE, A. et DESTROOPER, J. : *op. cit.* p.11.

<sup>557</sup> *id.* p.14.

<sup>558</sup> SAMI-ALI : *Corps réel, corps imaginaire, Pour une épistémologie de la psychomotricité*, Dunod, Paris 1977.

aussi divers que la psychologie, la neurophysiologie, la psychanalyse, la phénoménologie, ainsi que par les écrits de ceux qui ont travaillé dans le champ de la thérapie psychomotrice, qu'ils soient psychiatres, psychologues ou psychomotriciens.

### 2.5. Des concepts psychomoteurs

La psychomotricité utilise quelques concepts qui lui sont spécifiques. Il y a ceux que l'on doit à Le Boulch : fonction d'ajustement, fonction d'intériorisation et image du corps opératoire. Nous avons interrogé la valeur heuristique de ces concepts<sup>559</sup>. Nous les avons explicités et n'y reviendrons donc pas ici. Mais il est d'autres concepts qui, sans être spécifiques à la psychomotricité, y tiennent une place importante puisqu'ils contribuent à la constituer. Chacun d'eux mériterait de longs développements et des ouvrages entiers ont été écrits sur certains. Mais nous nous limiterons à les définir, à les expliciter brièvement et à montrer comment ils s'insèrent dans une conception psychomotrice.

**Le tonus musculaire**, c'est tout simplement l'état de tension des muscles, phénomène permanent mais variable dans son intensité. C'est une réalité corporelle, neurophysiologique. En effet, le tonus musculaire repose sur le réflexe myotatique, réflexe médullaire qui fait que tout allongement d'un muscle tend à produire une contraction de ce même muscle, contraction qui s'oppose à cet allongement. Des structures nerveuses médullaires et encéphaliques viennent moduler ce réflexe.

Réalité neurophysiologique, le tonus musculaire est omniprésent dans la vie de l'être humain car les modifications toniques accompagnent normalement non seulement chaque affect, mais aussi chaque fait de conscience<sup>560</sup>. Il est aisé de constater que toute émotion s'accompagne de modifications toniques ; Wallon écrivait : 'Les émotions sont une formation d'origine posturale et elles ont pour étoffe le tonus musculaire. Leur diversité est liée à l'hyper ou à l'hypotension du tonus, à son libre écoulement en gestes et en action ou à son accumulation sur place par des spasmes'<sup>561</sup>. Anxiété et angoisse s'accompagnent toujours de troubles toniques qui vont limiter l'amplitude respiratoire. C'est par un dialogue tonique que le nourrisson entre d'abord en relation avec son environnement. Mais ce dialogue tonique ne se limite pas aux premiers mois de la vie de l'enfant ; il se poursuit dans toutes les relations humaines, même si le langage verbal semble prendre peu à peu une place prépondérante.

Notre capacité réceptive dépend aussi de notre organisation tonique, car notre sensibilité est d'autant plus fine que nous sommes détendus<sup>562</sup>. L'hypertonie peut donc empêcher de recevoir des informations. Cependant, être attentif peut nécessiter un niveau de tonus musculaire suffisamment élevé ; le tonus de fond est lié à la vigilance. Il faut donc nuancer les propos de Dropsy et considérer que l'attention croît jusqu'à un certain

<sup>559</sup> voir ci-dessus, p.195.

<sup>560</sup> AJURIAGUERRA, J. (de) : 1974, *op. cit.* p.239.

<sup>561</sup> WALLON, H. : *Les origines du caractère chez l'enfant*, PUF, Paris 1949, p.174.

<sup>562</sup> DROPSY, J. : *Vivre dans son corps, Expression corporelle et relations humaines*, épi, Paris 1973, p.100.

point avec le tonus musculaire mais, si celui-ci devient excessif, elle décroît rapidement. Des déficiences sensorielles entraînent aussi des modifications toniques.

Le tonus musculaire sous-tend la fonction posturale. Il interfère donc avec l'équilibre. Des particularités orthopédiques peuvent entraîner des réactions toniques, mais une hypertonie constante peut aussi aboutir à des rétractions musculaires qui rejailliront sur la statique.

Enfin, le tonus musculaire sous-tend et accompagne le mouvement : c'est le tonus d'action. Bien coordonner ses mouvements, comme les dissocier, demande une bonne régulation tonique. Lors de mouvements localisés, il est préférable que le tonus musculaire reste modéré dans les parties du corps non concernées par ces mouvements. C'est ainsi que le mouvement est harmonieux et efficace. Mais cela n'est pas possible à tout âge de la même manière car cela dépend en partie de la maturation nerveuse.

Les émotions peuvent aller jusqu'à empêcher l'objectivité, le raisonnement, la liberté de réflexion. La réceptivité peut être freinée par un excès tonique. On comprend ainsi que le tonus musculaire influe sur les capacités intellectuelles. 'Rien ne peut réellement s'intégrer à l'être qui ne passe d'abord par son organisation tonico-émotionnelle'<sup>563</sup>, disent Lapierre et Aucouturier.

Nous commençons ainsi à percevoir l'unité fonctionnelle de l'être prise en compte en psychomotricité.

**La capacité d'inhibition motrice** est très liée à l'organisation du tonus musculaire. Nous l'en distinguons cependant parce que l'inhibition motrice concerne les deux éléments de la motricité que sont le tonus et le mouvement. La capacité d'inhibition motrice est la capacité à modérer l'excitation de l'appareil neuro-musculaire. Elle repose sur les synapses inhibitrices du fait de leur neuromédiateur. Certaines structures du système nerveux sont inhibitrices ; ainsi une partie de la formation réticulée, ainsi également le cortex par rapport aux structures sous-jacentes.

Être capable d'inhiber sa motricité est important puisque cela permet la détente, la relaxation, le sommeil, mais aussi l'attention, l'ajustement moteur, le contrôle pulsionnel. L'inhibition motrice est donc avant tout une capacité. C'est son insuffisance et son excès qui sont pathologiques, insuffisance et excès qui peuvent concerner le tonus et/ou le mouvement. Ainsi, l'instabilité psychomotrice peut s'accompagner d'une hypertonie ou d'une hypotonie mais, dans un cas comme dans l'autre, il y a excès de mouvement. L'inhibition psychomotrice consiste en une inhibition du mouvement qui peut s'accompagner d'une insuffisance ou d'un excès tonique.

'On appelle **latéralité** les caractères et les états des asymétries fonctionnelles observées au niveau des éléments corporels (oeil, main, pied) et qui se traduisent par une prévalence d'un élément sur son homologue lors de conduites spontanées ou dirigées ;

On appelle **latéralisation** les processus sur lesquels reposent l'orientation et l'organisation de la prévalence, que ces processus soient d'origine interne (facteurs maturationnels, neurobiologiques et neuropathologiques) ou qu'ils soient d'origine externe (expériences motrices du sujet, pressions socio-culturelles)<sup>564</sup>.

<sup>563</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : 1975, *op. cit.* p.33.

La latéralité neurologique repose sur l'organisation asymétrique du tonus musculaire. Elle est donc très somatique, neurophysiologique. Notre corps est asymétrique et c'est le cas particulièrement de notre système nerveux. On sait aujourd'hui que nos hémisphères cérébraux présentent des différences morphologiques, fonctionnelles et de vitesse de développement.

Il existe aussi une latéralité d'utilisation, un côté étant préférentiellement utilisé, et une latéralité fonctionnelle, un côté étant plus efficace que l'autre. A ces niveaux, la latéralité dépend aussi de la façon dont le sujet agit, donc de sa relation à l'environnement physique, relation qui est influencée par l'environnement humain. Il est clair que notre société judéo-chrétienne, comme d'autres, valorise la droite : de nombreux textes bibliques en témoignent. Notre langage est également imprégné de cette valorisation : être adroit, être droit, être gauche, gauchir, se lever du pied gauche, passer l'arme à gauche, etc... La gaucherie, au sens de latéralité gauche, sens qui date de 1950 et reste cantonné au domaine des sciences humaines, a été accusée d'être à l'origine ou de favoriser des troubles tels que la dyslexie, la dysorthographe et la dysgraphie.

Certains troubles de la latéralité montrent qu'elle peut dépendre aussi en partie du psycho-affectif ; ainsi les faux gauchers qui n'utilisent leur main gauche que pour les activités fortement sociales que sont l'écriture et le repas. Il existe plusieurs hypothèses quant à l'origine de la latéralité : une hypothèse endocrinienne, une hypothèse génétique, une hypothèse épigénétique, des hypothèses psychologiques.

La latéralité joue un rôle en ce qui concerne l'organisation spatiale, notamment dans la connaissance droite-gauche : l'utilisation différente des deux côtés du corps conduit à la différenciation de la droite et de la gauche ; on constate bien que l'orientation droite-gauche est d'abord intégrée au niveau des mains, donc des parties du corps plus actives. La latéralité influe sur l'efficacité motrice, ce qui ne signifie pas qu'il est préférable d'être droitier ; par contre, une latéralisation nette est préférable à une indétermination de prévalence. Une latéralité franche permet aussi une meilleure régulation du tonus musculaire, limitant ainsi la fatigabilité.

L'écriture étant une activité très latéralisée est particulièrement concernée par cette fonction.

**L'équilibre** concerne la stabilisation antigravitaire dans la position de référence de l'espèce, c'est-à-dire pour l'être humain la position verticale. On distingue cependant l'équilibre statique, l'individu restant immobile dans cette position debout, et l'équilibre dynamique qui renvoie aux déplacements, toujours dans cette position verticale.

La période d'acquisition de l'équilibre est celle de l'apparition progressive des courbures vertébrales. Toute déformation du rachis aura donc des conséquences sur l'acquisition de l'équilibre. Mais la colonne vertébrale n'est pas seule en jeu pour cette fonction. Des déformations du squelette au niveau des membres inférieurs retentiront nécessairement aussi sur l'équilibre. Réciproquement, de telles déformations peuvent provenir d'une mauvaise organisation du tonus musculaire : par exemple, un excès tonique d'un côté peut entraîner une asymétrie anormale du bassin qu'une scoliose va

---

<sup>564</sup> AZEMAR, G. in DAILLY, et MOSCATO, : *Latéralisation et latéralité chez l'enfant*, Mardaga 1984, p.26.

venir tenter de compenser.

L'équilibre est une fonction complexe qui fait intervenir les récepteurs proprioceptifs, notamment des membres inférieurs et du cou, la rétine périphérique, l'appareil labyrinthique. Au niveau de la moelle épinière, des réflexes viennent contribuer à maintenir l'équilibre : le réflexe de poussée d'extension et la réaction en aimant. La formation réticulée, en lien avec la vigilance, participe au maintien de la station debout par son action sur les muscles extenseurs. L'appareil vestibulaire permet le repérage de la position de la tête dans l'espace. Les récepteurs proprioceptifs permettent de situer la tête par rapport au tronc. La vision indique la situation par rapport à l'environnement. C'est le cervelet qui reçoit toutes les informations relatives à l'équilibre, prévoit les risques de déséquilibre et les corrige via la réticulée. Le maintien de l'équilibre statique étant acquis, la locomotion dépend d'un mouvement rythmique des membres pris en charge par la moelle épinière et le tronc cérébral. Le cortex cérébral n'intervient, avec les noyaux gris centraux, que pour adapter les déplacements aux intentions du sujet : départ, modifications, arrêt.

L'équilibre est une fonction très importante. La plupart des récepteurs sensoriels se situent à l'extrémité céphalique. Or, la tête est d'autant plus mobile que l'équilibre est bon, permettant ainsi de capter le maximum d'informations. Une insuffisance d'équilibre entraîne des compensations toniques qui auront des répercussions sur les émotions. On comprend que Wallon ait considéré celles-ci comme une formation d'origine posturale en lien avec le tonus musculaire. L'expression 'être équilibré', qui s'applique à la personnalité, a vraisemblablement un soubassement corporel. L'équilibre favorisant la régulation tonique influe sur l'expression, la communication. Le schéma corporel a pour fondement l'équilibre, la posture. L'équilibre permet l'exploration de l'environnement : les membres supérieurs, libérés de la fonction de locomotion, peuvent manipuler les objets ; l'accès à la position assise puis à la position debout, permet la découverte d'un environnement de plus en plus large. L'expérience motrice active est indispensable à la construction de l'espace visuo-moteur. Il est aisé de déduire de tout cela l'importance de l'équilibre pour l'autonomie ainsi que pour les acquisitions cognitives.

Le terme **coordinations** est employé dans bon nombre d'ouvrages de psychomotricité, mais n'y est jamais vraiment défini. Nous appuyant sur les mouvements considérés comme coordinations par les divers auteurs que nous avons consultés, nous avons repéré quatre catégories de coordinations :

Les coordinations dynamiques générales, qui mettent l'ensemble du corps en jeu dans des actions globales. On y retrouve les déplacements tels que la marche, la course, le saut, mais aussi le pas chassé, le sautillé, les différentes formes de grimper, le ramper, la nage, etc.

Les coordinations entre les parties gauche et droite du corps, caractérisées par la symétrie par rapport à l'axe du corps et la simultanéité ; par exemple, frapper des deux paumes sur la table, puis des deux dos de mains, à nouveau des deux paumes, etc.

Les coordinations entre les membres supérieurs et inférieurs, caractérisées par la simultanéité ; par exemple, frapper des mains à chaque pas.

Les coordinations digitales, dans lesquelles il y a contraction des muscles agonistes et relâchement des antagonistes ; par exemple, fléchir ensemble tous les doigts ou les écarter.

Nous pouvons constater que les coordinations vont toujours dans le sens du mouvement naturel. Elles ne demandent donc pas de contrôle cortical étroit ; ce contrôle se limite à la décision d'effectuer des coordinations, de modifier ou d'arrêter la séquence motrice en cours. Elles découlent du développement neuro-psychique.

A ces coordinations que nous avons citées, il faut ajouter une catégorie particulière, celle de coordinations oculo-manuelles, mais elles soulèvent quelques questions. Il s'agit des coordinations entre la vue et la motricité manuelle ; par exemple, le découpage, les constructions avec du petit matériel (cubes, par exemple), le graphisme, l'écriture. Doit-on considérer les exercices d'adresse (lancer de précision, lancer-rattrape, etc.) comme des coordinations oculo-manuelles ? La réponse à cette question ne nous paraît pas simple. De toute évidence, dans le lancer de précision, le regard ne contrôle pas directement la motricité manuelle puisqu'il se porte sur la cible ; dans le lancer-rattrape, il peut ou non la contrôler. Mais jusqu'à quel point la contrôle-t-il dans le découpage, le graphisme et l'écriture ? Tout dépend du degré d'automatisation du geste.

Le terme **dissociations** est, comme celui de coordinations, fréquemment employé dans les ouvrages de psychomotricité, mais défini seulement par Bolduc ; mais la définition qu'il en donne ne nous convient pas. Nous avons donc cherché aussi à le définir, à le caractériser. Nous avons dit que les coordinations vont dans le sens du mouvement naturel ; les dissociations, elles, vont à son encontre. Les actions considérées, dans les divers ouvrages de psychomotricité que nous avons consultés, comme des dissociations, présentent une ou plusieurs des caractéristiques suivantes :

une asymétrie par rapport à l'axe du corps ; ceci se retrouve au niveau des membres supérieurs, des membres inférieurs et du visage, mais il faut exclure les mouvements asymétriques qui sont inclus dans les coordinations dynamiques générales.

une succession de mouvements qui se réaliseraient plus aisément de façon simultanée.

une réalisation motrice demandant une inhibition de muscles agonistes ; ceci concerne la motricité digitale.

Bolduc met en évidence deux types de dissociations : la dissociation simple qui n'implique 'qu'une partie du corps alors que le reste demeure sans bouger'<sup>565</sup> et la dissociation

---

<sup>565</sup> BOLDUC, R. : *Psychomotricité et pédagogie. Favoriser le développement de l'enfant*. Logiques, Montréal 1997, p.186.

double dans laquelle deux ou plusieurs parties du corps exécutent des mouvements indépendants.

Si les dissociations exigent un contrôle cortical étroit, elles demandent une certaine conscience du corps, une centration sur les mouvements à réaliser. Mais l'exercice fait diminuer cette nécessité et aboutit à une automatisation des mouvements. Plus on automatise de mouvements, plus on est capable d'en apprendre et d'en automatiser. Les dissociations favorisent donc l'efficacité praxique et une disponibilité motrice et, partant, mentale. Elles permettent une meilleure régulation du tonus musculaire. L'acquisition de la structuration rythmique en dépend ; nous le verrons bientôt. L'automatisation des dissociations rejaille donc sur les capacités d'expression, mais aussi sur le développement intellectuel.

**Le schéma corporel** est un terme fréquemment employé dans les milieux de la psychologie, de la psychiatrie, de la psychanalyse, de la neurologie, de l'éducation. Mais de quoi s'agit-il ? C'est un concept qui a fait l'objet de nombreuses discussions, comme en témoigne l'abondante littérature parue sur le sujet. Il n'est pas question ici d'entrer dans le détail des différents points de vue qui se sont exprimés à son sujet. Disons seulement que la valeur de ce concept n'est pas reconnue de tous, que la situation du schéma corporel comme phénomène conscient ou inconscient est discutée, qu'il n'existe pas de définition unique de ce concept. De plus, l'association fréquente de 'schéma corporel' avec l'expression 'image du corps' n'a fait que multiplier les questions.

Le Boulch affirme que 'le schéma corporel n'est pas une fonction, mais il correspond à l'ensemble des structures neurologiques qui traitent l'information proprioceptive'<sup>566</sup> ; mais, alors qu'il est d'abord inconscient, il devient ensuite conscient, ce 'qui implique que l'image visuelle du corps et son image kinesthésique se recouvrent'<sup>567</sup>. Vayer élargit cette notion en affirmant que la construction du schéma corporel est 'l'organisation des sensations relatives au corps propre en relation avec les données du monde extérieur'<sup>568</sup>. C'est aussi ce que disent Soubiran et Coste : 'Le caractère fondamental du schéma corporel tient à ce qu'il met en relation deux espaces essentiels : celui du corps propre et celui de l'espace objectif environnant'<sup>569</sup>. Il ne s'agit donc pas seulement de la proprioception, même associée à l'image visuelle du corps, mais de l'ensemble des sensations relatives au corps propre en lien avec les données relatives à l'espace. C'est bien ce qu'affirme Ajuriaguerra : 'édifié sur la base des impressions tactiles, kinesthésiques, labyrinthiques et visuelles, le schéma corporel réalise, dans une construction active constamment remaniée des données actuelles et du passé, la synthèse dynamique qui fournit à nos actes comme à nos perceptions le cadre spatial de référence où ils prennent leur signification'<sup>570</sup>. C'est donc l'ensemble des afférences extéroceptives - encore que ne sont pas citées les afférences auditives et olfactives - et

<sup>566</sup> LE BOULCH, J. : 1995, *op. cit.* p.56.

<sup>567</sup> LE BOULCH, J. : 1998, *op. cit.* p.185.

<sup>568</sup> VAYER, P. : 1976, *op. cit.* p.18.

<sup>569</sup> SOUBIRAN, G.B. et COSTE, J.-C. : *op. cit.* p.15.

proprioceptives qui font l'objet d'une synthèse par le système nerveux central afin de permettre une adaptation à l'espace environnant.

Quant à **l'image du corps**, elle constitue pour Le Boulch l'aboutissement du schéma corporel conscient, mais il lui adjoint l'adjectif *opérateur* ; cette image du corps opératoire, nous l'avons dit, 'correspond à l'image visuelle du corps, orientée et verbalisée, associée à l'ensemble des sensations tactiles et kinesthésiques intériorisées'<sup>571</sup>. Pour d'autres, l'image du corps se différencie totalement du schéma corporel. Le neuro-physiologiste Paillard pense que le schéma corporel relève de la fonction de localisation des modalités sensorielles alors que l'image du corps relève de leur fonction d'identification. Pour lui, le schéma corporel est donc inconscient et l'image du corps consciente. Dans le champ psychanalytique, les deux concepts sont également distingués, mais dans une position différente vis-à-vis de la conscience : 'Le schéma corporel est inconscient, préconscient et conscient. [...] L'image du corps est toujours inconsciente'<sup>572</sup>.

La définition du schéma corporel et de l'image du corps dépend du champ dans lequel elle est donnée. La psychomotricité, 'carrefour de toutes les tentatives pour analyser et réaliser la maîtrise du comportement'<sup>573</sup>, s'intéresse à ces différentes approches, non pas pour en tenter une impossible synthèse, mais pour éclairer la pratique, pour mieux comprendre les capacités et les difficultés de l'enfant.

Le schéma corporel et l'image du corps sont des concepts importants en psychomotricité, centraux même pour plusieurs auteurs. En lien avec l'espace, le tonus musculaire, la posture, l'équilibre, mais aussi l'affectivité, ils concernent les fondements mêmes de la constitution du sujet, de son existence.

Le schéma corporel est très lié à **l'organisation spatiale**. La personne est en effet en permanence engagée corporellement dans l'espace. La perception de l'espace dépend d'informations extéroceptives (vision, tact, audition), mais aussi d'informations proprioceptives. Ainsi, l'appareil labyrinthique capte les informations relatives à la position de la tête dans l'espace. C'est grâce aux récepteurs articulaires que le système nerveux est informé de la position des divers segments corporels les uns par rapport aux autres. Mais Paillard pense que c'est par rapport au proprioceptif musculaire que s'unifient toutes les informations concernant l'espace. La motricité active est génératrice des 'référentiels d'espace'<sup>574</sup>. Cela rejoint les propos de Reuchlin selon lesquels la construction perceptive a pour finalité de 'construire des organisations perceptives stables pouvant servir de cadre de référence à nos actions'<sup>575</sup>.

---

<sup>570</sup> AJURIAGUERRA, J. (de), cité par MURCIA, R. : communication personnelle, Paris 1982.

<sup>571</sup> LE BOULCH, J. : 1995, *op. cit.* p.259.

<sup>572</sup> DOLTO, F. : *L'image inconsciente du corps*, Editions du Seuil, 1984, p.23-24.

<sup>573</sup> BERNARD, M. : Définition de la *Psychomotricité*, in *Encyclopædia Universalis*, Tome 19, p.242.

<sup>574</sup> PAILLARD, J. : Le corps situé et le corps identifié ; une approche psychophysiologique de la notion de schéma corporel. *Revue médicale suisse romande*, 1980, pp.129-141, p.130.

L'organisation spatiale met en jeu des éléments perceptivo-moteurs, mais aussi des éléments psycho-affectifs. Parce qu'il se constitue à travers le corps propre, l'espace garde toujours, en dépit de son élaboration rationnelle, un lien secret avec l'inconscient<sup>576</sup>, affirme Sami-Ali. L'imaginaire, le symbolique, le réel interfèrent constamment dans l'appréhension du corps et de l'espace. Pour que cette organisation spatiale se construise, il est fondamental que l'enfant l'investisse corporellement, ce qui suppose qu'il soit suffisamment sécurisé. C'est le rôle des soins maternels de permettre le processus d'individuation par la constitution d'un *dedans* et d'un *dehors*, la peau devenant 'cette membrane-frontière qui sépare le moi du non-moi'<sup>577</sup>. Cet investissement de l'espace va permettre à l'enfant de s'y repérer, de s'y orienter et de le structurer.

La motricité active étant nécessaire à la construction de l'organisation spatiale, celle-ci se trouve liée aux capacités d'équilibre, de coordinations, de dissociations et à l'organisation du tonus musculaire. Nous avons vu aussi qu'elle est très liée à l'organisation du schéma corporel.

On parle souvent d'organisation spatio-temporelle. Le corps est en effet toujours engagé dans l'espace et le temps simultanément. C'est pourquoi, en psychomotricité, on considère l'**organisation temporelle** comme aussi importante que l'organisation spatiale. Il est en effet important que l'enfant se situe dans le temps et qu'il le structure. Une motricité harmonieuse est une motricité rythmique. L'organisation temporelle fait intervenir des éléments perceptivo-moteurs ainsi que des éléments psycho-affectifs. Le temps est d'abord vécu avant d'être conçu, représenté, symbolisé. Toute représentation du temps fait intervenir l'espace.

Le **projet idéo-moteur** est un concept psychomoteur issu de la neurologie. Certaines lésions du système nerveux produisent des apraxies. Dans l'apraxie idéomotrice, le sujet ne peut exécuter de gestes simples sur ordre, ce qui contraste avec la conservation des mouvements automatiques, réflexes et spontanés ; il y a parfois une meilleure réussite lorsque les gestes sont simples et transitifs ; le sujet ne peut effectuer un geste complexe transitif parce qu'il ne parvient pas à faire les gestes élémentaires qui le composent, soit par persévération du geste précédent, soit par erreurs topographiques alors que le plan du geste est bien décrit, soit par trouble de l'évocation, le plan disparaissant dès que l'action commence. L'apraxie idéatoire consiste en une perte de conception du geste : le sujet est incapable d'établir un plan d'action, il oublie toujours un temps essentiel de la séquence gestuelle ; le trouble concerne les gestes complexes intentionnels transitifs ; cela peut être lié à un problème de mémoire, d'attention ou d'association des idées, à moins que ce ne soit une difficulté à identifier la valeur pragmatique d'un objet pourtant bien dénommé. Ces apraxies mettent en évidence l'existence d'une fonction organisatrice du geste sur le plan idéatoire. Organiser une action complexe sur ordre demande de l'attention, une compréhension de la consigne, de la mémoire, une conservation du plan

<sup>575</sup> REUHLIN, M. : *Psychologie*, PUF, 1977, 3<sup>ème</sup> édition 1981, p.87.

<sup>576</sup> SAMI-ALI : *L'espace imaginaire*, Gallimard 1974, p.86.

<sup>577</sup> WINNICOTT, D. W. : *Processus de maturation chez l'enfant*, Payot, Paris 1980, p.26.

d'action jusqu'à la fin de la réalisation de l'acte, une capacité d'exécution. Si le sujet doit lui-même concevoir l'action à effectuer, il doit en plus mettre en jeu une capacité créatrice, d'imagination, une autonomie, une initiative motrice.

Nous avons parlé de construction en ce qui concerne l'organisation spatiale, signifiant ainsi que cette fonction se développe progressivement. Cela est vrai pour toutes les fonctions. Nous retrouverons ces divers éléments que nous venons de présenter succinctement lorsque nous parlerons de l'observation psychomotrice. Nous ferons alors référence à leur développement.

### 3. Vers une pédagogie psychomotrice

---

Nous trouvons chez Vayer, Le Boulch, Lapierre et Aucouturier, Vayer et Roncin, des indications pédagogiques. Il est clair qu'ils s'opposent tous à la pédagogie traditionnelle<sup>578</sup> parce qu'elle est presque exclusivement intellectuelle et ne part pas, malgré des intentions affirmées dans ce sens, du vécu de l'enfant. Mais ils ne se contentent pas de la critiquer, ils font des propositions concrètes pour une pédagogie psychomotrice.

#### 3.1. Contestation de la pédagogie traditionnelle

Si Le Boulch est l'auteur qui se montre le moins critique par rapport à l'ensemble de l'école du fait qu'il se centre essentiellement sur l'éducation physique, il cite tout de même un écrit émanant de l'association 'Défense de la jeunesse scolaire' en 1967 : 'Du cours préparatoire au terme des études secondaires, l'école en France reste inférieure à sa mission. Elle refuse à ses élèves une éducation accordée à leurs besoins, elle ne leur apporte pas les conditions de développement favorables qu'offrirait l'école plus équilibrée, plus saine, plus intelligente, dont il n'existe dans notre pays que des exemples clairsemés. L'éducation scolaire, chez nous, réduit une masse d'enfants à la médiocrité, quand ce n'est pas à l'infirmité intellectuelle et pour aucun elle n'est aussi féconde qu'elle pourrait l'être'<sup>579</sup>. Et Le Boulch fait remarquer que ces propos sont ceux d'universitaires, d'académiciens, de médecins, de chercheurs, afin d'en souligner le sérieux. Et il affirme que, depuis la date de cet écrit, la situation s'est encore dégradée puisque les problèmes de l'école ne concernent plus seulement l'apprentissage, mais les comportements, notamment l'agressivité, la violence. De son point de vue, cela est dû à l'orientation intellectualiste de la didactique actuelle. Si l'élève est mis au centre du processus éducatif, 'ce n'est que l'élève intellectuel, presque désincarné, dont il s'agit'<sup>580</sup>. En effet, même l'éducation physique est devenue matière intellectuelle.

Lapierre et Aucouturier font le même reproche d'intellectualisme à l'école. Selon eux,

<sup>578</sup> Nous employons l'expression *pédagogie traditionnelle* à défaut de mieux, comme 'celle qui fonctionne par cours et présentation impositive et structurée (si possible) du savoir, exigeant des élèves une assimilation et une restitution contrôlées et fidèles de ce savoir' (HOUSSAYE, J. : *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, E.S.F., Paris 1993, p.23).

<sup>579</sup> BATAILLON, M. ; BERGE, A. et PAYOT, F.W. : Etudes et documents, 1967 in LE BOULCH, J. : 1998, *op. cit.* p.15.

<sup>580</sup> LE BOULCH, J. : 1998, *op. cit.* p.43.

si elle 'fabrique des inadaptés, c'est parce que, au lieu d'accepter cette dynamique du désir et de l'aider à évoluer, elle la refuse et la culpabilise, ne laissant plus d'autre choix à l'expression des pulsions que le symptôme'<sup>581</sup>. L'intellectualisme scolaire va en effet de pair avec des programmes et progressions figés qui imposent à l'enfant ce qu'il doit savoir, et même le moment où il doit l'apprendre. L'école ne tient aucun compte de ce que l'enfant veut savoir, de son désir propre, ce qui conduit à lui substituer un 'désir de réussir, c'est-à-dire de se valoriser aux yeux de l'adulte [et une] peur de l'échec, c'est-à-dire de la dévalorisation'<sup>582</sup> ; il s'agit donc d'un conditionnement au désir de l'adulte.

Vayer souligne également ce risque que l'enseignant cherche à 'affirmer sa compétence donc sa personne grâce à sa supériorité' et que, de ce fait, l'enfant se soumette 'aux désirs et volontés de l'adulte, ceux des parents et ceux de l'enseignant'<sup>583</sup>. Selon lui, l'intellectualisme de l'école se traduit aussi par le fait qu'elle n'a retenu que le seul langage écrit et qu'elle en a fait 'un apprentissage normalisé et systématisé ce qui est en opposition à la fois avec le développement de la personne et avec le développement de communications véritables'<sup>584</sup>. L'école a tendance à s'intéresser aux résultats et non aux processus, 'une tendance qui conduit l'adulte à centrer son intervention sur des activités prédéterminées, c'est la notion de contenu ; également à les classer et à les structurer, c'est la notion de didactique'<sup>585</sup>.

Les apprentissages scolaires sont donc déconnectés du désir de l'enfant qui perd ainsi sa créativité, son dynamisme, sa personnalité. L'enfant est objet du désir de l'éducateur auquel il doit s'adapter. En effet, 'pour obtenir la réponse attendue (celle qu'il souhaite), l'adulte intervient non seulement dans la définition du projet mais également dans les modalités et l'organisation séquentielle (notions de programmes, de progressions) privant ainsi l'enfant de ce qui est fondamental en termes de développement de la personne : l'expérience personnelle'<sup>586</sup>. L'école se situe dans une logique d'acquisition de contenus, de savoirs et non de développement de la personne. Tous les enfants doivent, au même âge, apprendre les mêmes choses et l'école considère que c'est ainsi qu'elle développe leur intelligence.

Le mouvement est réprimé, considéré le plus souvent comme une agitation alors qu'il est le moyen le plus authentique de développement de l'enfant. Dans la réalisation de son désir d'agir, l'enfant 'rencontre le plus souvent le refus, l'interdit, le *jugement* de l'adulte et, à partir de ce jugement, découvre la *culpabilité*'<sup>587</sup>. Même à l'école maternelle, étant donné le nombre d'enfants et les lieux souvent mal adaptés, 'le dialogue de l'enfant avec

<sup>581</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : 1975, *op. cit.* p.10.

<sup>582</sup> *id.* p.34.

<sup>583</sup> VAYER, P. : 1978, *op. cit.* p.56.

<sup>584</sup> VAYER, P. : 1976, *op. cit.* p.48.

<sup>585</sup> VAYER, P. et RONCIN, C. : *op. cit.* p.45.

<sup>586</sup> VAYER, P. : 1978, *op. cit.* p.67.

le monde devient de plus en plus difficile car les relations tendent à se normaliser et à devenir formelles, ce qui est évidemment incompatible avec le développement de la personne<sup>588</sup>. L'éducation physique, discipline du corps par excellence, n'est pas conçue dans un ensemble éducatif, mais est située à part. De plus, 'la didactique de l'enseignement des savoirs moteurs à travers la pratique des APS [activités physiques et sportives] s'est de plus en plus inspirée de la démarche intellectualiste en adaptant de façon métaphorique à l'éducation motrice les théories de la psychologie cognitive<sup>589</sup>.

L'enseignement traditionnel est donc 'un conditionnement inconscient au principe d'autorité, une négation de toute initiative, une action normative refusant et culpabilisant tout ce qui sort de cette norme<sup>590</sup>. Il ne s'appuie pas sur la dynamique du désir de l'enfant qui l'engage naturellement dans la relation au monde. S'il en est ainsi encore aujourd'hui, c'est que 'l'éducateur continue à penser inconsciemment en termes de conditionnement, car ce processus de pensée est profondément ancré en lui par toute son éducation et par la société<sup>591</sup>. Le problème de l'école, comme le dit Vayer, c'est donc 'essentiellement le problème des adultes qui n'arrivent pas à sortir de ce que fut leur propre éducation et qui restent prisonniers des schémas mécanicistes et dualistes liés à notre culture et qui imprègnent l'ensemble des relations d'aide de l'adulte à l'enfant, que les intentions soient pédagogiques ou thérapeutiques<sup>592</sup>. Si le problème de l'école est bien le problème des adultes, c'est la formation des enseignants qui devrait permettre de le résoudre. Malheureusement, celle-ci est 'basée à peu près exclusivement sur la possession de savoirs et de techniques dans différentes matières, et non sur la connaissance de l'enfant en tant que personne existentielle<sup>593</sup>.

S'il en est ainsi, c'est aussi sans doute que le problème des adultes, ce n'est pas seulement celui des enseignants, c'est aussi celui des inspecteurs de l'éducation nationale, des personnes qui conçoivent les instructions officielles et de celles qui forment les enseignants. Comment permettre l'évolution de leurs représentations ? Comment leur faire connaître l'enfant en tant que personne existentielle ? Comment favoriser cette évolution sans aboutir à un rejet des objectifs de l'école que sont la socialisation et l'acquisition de contenus ? Questions essentielles dont la réponse n'est, de toute évidence, pas immédiate. Mais restons-en pour l'instant aux voies qu'ouvre la psychomotricité à la pédagogie.

<sup>587</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : *op. cit.* p.69.

<sup>588</sup> VAYER, P. : *op. cit.* p.191.

<sup>589</sup> LE BOULCH, J. : 1998, *op. cit.* p.17.

<sup>590</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : *op. cit.* p.91.

<sup>591</sup> *id.* p.71.

<sup>592</sup> VAYER, P. : 1978, *op. cit.* p.9.

<sup>593</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : *op. cit.* p.131.

### 3.2. Le vécu corporel, point d'appui essentiel

Le vécu corporel, c'est bien sûr le mouvement, l'action, et Le Boulch, Vayer, Lapierre et Aucouturier, Vayer et Roncin insistent sur l'importance de l'activité spontanée de l'enfant. Le Boulch affirme que le système nerveux central 'est le siège d'une activité spontanée [qui] s'exprime par la conduite d'investigation ou d'exploration, véritable initiative motrice mobilisée en vue de la découverte du milieu, facteur de sécurité'<sup>594</sup>. L'enfant va ainsi adapter ses réactions motrices et posturales à son environnement. C'est le rôle de la fonction d'ajustement. Mais cette adaptation ne se limite pas au plan opératif. En effet, 'la relation du corps au monde est initialement de nature affective'<sup>595</sup>. La disponibilité motrice dépend donc autant des relations à l'environnement humain, qui sont aussi vécues corporellement, que de l'action sur le monde matériel.

Vayer affirme, comme Le Boulch, que c'est par le corps, par l'activité tonique et motrice, que l'enfant appréhende le monde. Mais il refuse de le considérer 'comme un objet ou un instrument, [...] à la fois la condition de l'apprentissage et un moyen pour apprendre ou pour s'exprimer'<sup>596</sup>, conception qu'il reproche au courant de l'éducation par le mouvement de Le Boulch. L'éducation psychomotrice doit, selon lui, 'développer sa propre originalité qui est celle du corps et de l'action corporelle comme langage fondamental dans la communication enfant-monde'<sup>597</sup>. Pourtant, Le Boulch met aussi l'accent sur la relation au monde : 'L'organisation de la personne et l'émergence de la pensée s'appuient sur l'expérience du corps vécu. Le développement consiste en l'organisation successive de fonctions nouvelles mises en jeu dans les relations avec l'environnement'<sup>598</sup>. Mais il est vrai qu'il est préoccupé d'une bonne organisation fonctionnelle : 'L'action éducative devrait favoriser la pleine réalisation de chaque étape de l'organisation fonctionnelle. L'efficacité de l'ajustement moteur et la sensation de plaisir qui en résulte renforcent le potentiel énergétique disponible. La somme des expériences vécues, positives ou négatives, module les attitudes affectives et les comportements face à l'environnement'<sup>599</sup>. La dimension existentielle n'est pas absente chez Le Boulch, mais l'apprentissage moteur tient, chez lui, une place prépondérante. La dimension fonctionnelle est présente aussi chez Vayer, mais reste secondaire par rapport à la dimension relationnelle.

Dans les jeux et activités spontanés apparaissent les centres d'intérêt de l'enfant. Mais les activités spontanées peuvent, selon Vayer, devenir anarchiques ou stéréotypées,

<sup>594</sup> LE BOULCH, J. : 1998, *op. cit.* p.94.

<sup>595</sup> *id.* p.117.

<sup>596</sup> VAYER, P. : 1976, *op. cit.* p.9.

<sup>597</sup> *ibid.*

<sup>598</sup> LE BOULCH, J. : *op. cit.* p.136.

<sup>599</sup> *ibid.*

ce qui justifie des propositions de la part de l'adulte. Car, 'ce qui est important, ce n'est pas l'action en tant que telle, c'est que la personne de l'enfant et le groupe adhèrent à la réalité présente et qu'ils la vivent pleinement<sup>600</sup>. Vayer ajoute : 'Il convient alors de bien comprendre ce que signifie activité corporelle chez le jeune enfant, cela veut dire engagement personnel et total dans une certaine relation au monde<sup>601</sup>. Cet engagement se traduit notamment par le projet d'action. Si Lapierre et Aucouturier sont, de toute évidence, en accord avec ces affirmations, ils pensent que le risque pour l'activité spontanée de s'enfermer dans les stéréotypes ou l'anarchie reste faible. Certes, la liberté accordée aux enfants provoque une insécurité qui suscite des réactions d'inhibition ou d'agitation, de pitié ou de refuge dans les stéréotypes appris, mais ce n'est le plus souvent qu'une phase qu'il faut laisser vivre jusqu'à son épuisement. Cependant, si le groupe s'y enferme, l'adulte l'aidera à en sortir en modifiant des paramètres de la situation (objets, constitution des groupes, consignes ouvertes).

La 'primauté du mouvement et de la spontanéité est le support de l'expression et de la créativité<sup>602</sup>, écrit Le Boulch. Favoriser la spontanéité, c'est donc permettre à l'enfant de s'exprimer. C'est ainsi que l'éducateur peut découvrir les centres d'intérêt de l'enfant. C'est ce qu'affirme Vayer. Lapierre et Aucouturier constatent aussi que les situations spontanément créées s'ordonnent très souvent autour d'un thème, conscient ou inconscient, qu'il s'agit de percevoir et d'exploiter, entrant ainsi de plain-pied dans les motivations profondes du groupe<sup>603</sup>. Donnet pense que l'enfant peut y retrouver un vécu archaïque et combler des manques. C'est le vécu symbolique que l'éducateur va prendre en compte dans cette situation qui 'permet toutes les identifications transférentielles<sup>604</sup>. Son attitude empathique, son acceptation des comportements réactionnels, permettent à l'enfant 'd'en prendre conscience, de les déculpabiliser et de les dépasser pour *retrouver une liberté réelle qui n'est plus opposition mais indépendance et disponibilité*<sup>605</sup>. C'est alors qu'il va pouvoir 'retrouver l'évolution de son désir propre<sup>606</sup> et, par la même occasion, celle de sa relation aux objets, à l'espace et au temps, aux autres. A travers ce vécu corporel, il va retrouver les contrastes et nuances, les structures et les rythmes qui constituaient le coeur de la première forme d'éducation psychomotrice élaborée par Lapierre et Aucouturier. Ces notions pourront s'inscrire dans l'organisation mentale du sujet parce qu'elles seront passées d'abord par son organisation tonico-émotionnelle.

<sup>600</sup> VAYER, P. : 1976, *op. cit.* p.57.

<sup>601</sup> *id.* p.114.

<sup>602</sup> LE BOULCH, J. : *op. cit.* p.94.

<sup>603</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : *op. cit.* p.21.

<sup>604</sup> *ibid.*

<sup>605</sup> *id.* p.22.

<sup>606</sup> *id.* p.23.

L'évolution de la personne de l'enfant jusqu'à la décentration du moi permettra l'intellectualisation, la rationalisation, l'abstraction. Toute cette évolution s'appuie sur la dynamique du désir, car 'le désir d'apprendre n'est que l'une des composantes secondaires du désir d'agir, du désir d'être'<sup>607</sup>.

La pédagogie psychomotrice se préoccupe donc du corps dans ses dimensions fonctionnelle et existentielle. L'activité spontanée est préconisée par tous les auteurs et permet l'expression et la créativité. Elle ne constitue cependant pas le tout des séances de vécu corporel. L'élaboration de projets d'action, préconisée par Vayer, suppose de dépasser la spontanéité. Dans une classe, cela peut amener aussi une dimension relationnelle, collective à travers laquelle se développe la socialisation. Enfin, développer les capacités fonctionnelles fait aussi partie des objectifs de l'école. La motricité s'affine en s'exerçant, ce qui permet une efficacité praxique tout en retentissant positivement sur l'image du corps.

### 3.3. Le rôle de l'enseignant

L'attitude de l'éducateur 'doit répondre à deux ordres d'impératifs : psychoaffectif et opératif'<sup>608</sup>. La nécessité pour lui d'être une présence affective sécurisante est soulignée par tous les auteurs. Cela passe par une acceptation de l'enfant tel qu'il est, de façon à 'faciliter l'acceptation de l'enfant par lui-même et par là même l'acceptation de ses propres difficultés. Cela ne peut se faire que si l'enfant ne se sent pas " jugé " ou " condamné " dans ses actions'<sup>609</sup>. L'enseignant est d'abord une présence 'déculpabilisante et empathique'<sup>610</sup>. Sa relation aux enfants, à chaque enfant, est donc fondamentale, ainsi que le climat relationnel qu'il établit dans la classe, car c'est de lui avant tout que dépend l'ambiance de classe. L'enfant doit se sentir en sécurité et pouvoir exercer son autonomie.

Pour que l'enfant soit autonome, spontané, l'adulte doit adopter une 'attitude non directive' dans les jeux libres et les activités d'expression, ce qui 'permettra à l'enfant de faire son expérience du corps, indispensable à l'épanouissement de ses fonctions mentales et à son développement social'<sup>611</sup>. Mais il peut aussi jouer un rôle de stimulation ou de régulation. Car 'porter son attention sur le jeu spontané de l'enfant, le valoriser, y participer, l'aider à le faire évoluer, c'est aller dans le sens d'une éducation ouverte à la vie, à la créativité, à l'autonomie, au développement de tout le potentiel de la personne'<sup>612</sup>. L'attitude non directive n'est pas constante. Pour Lapierre et Aucouturier, l'éducateur va

<sup>607</sup> *id.* p.106.

<sup>608</sup> LE BOULCH, J. : 1995, *op. cit.* p.135.

<sup>609</sup> VAYER, P. : 1976, *op. cit.* p.184.

<sup>610</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : 1975, *op. cit.* p.36.

<sup>611</sup> LE BOULCH, J. : 1998, *op. cit.* p.163.

<sup>612</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : *op. cit.* p.58.

jouer sur les contrastes de directivité et non-directivité. Vayer affirme que, pour favoriser le développement de la personne, il faut 'être à l'écoute de l'enfant, c'est-à-dire accepter le dialogue, accepter de s'effacer pour permettre l'émergence d'un autre pouvoir, celui de l'enfant'<sup>613</sup>.

Si le but est l'auto-directivité de l'enfant, l'enseignant met en place les conditions pour qu'il puisse être atteint. Il organise le milieu, oriente certaines activités : 'l'adulte doit s'attacher à ce que l'environnement matériel comme l'environnement des personnes réalisent une structure à la fois sécurisante et dynamique'<sup>614</sup>. En d'autres termes, l'adulte 'apporte la sécurité et met l'enfant en présence de la réalité. Quand l'activité est engagée, il est à la fois une source d'information et celui qui intervient, quand la nécessité s'en fait sentir, pour réguler les comportements sociaux'<sup>615</sup>. Il peut donc être amené à faire prendre conscience à l'enfant des limites de son action, à poser des interdits qui doivent cependant rester peu nombreux. Il doit aussi parfois aider l'enfant à accepter de prolonger une activité choisie comme à interrompre une activité ou une prise de parole. Il aide l'enfant 'à mieux orienter son effort d'une part (accommodation), son attention perceptive d'autre part (assimilation). Ainsi il permettra au sujet d'arriver à une certaine maîtrise du problème posé'<sup>616</sup>. Lapiere et Aucouturier suggèrent aussi de favoriser le vécu régressif : 'accepter et favoriser la régression, pour permettre de revivre sous un aspect sécurisant les étapes et les conflits antérieurs, est une attitude courante en psychiatrie. Nous ne voyons pas pourquoi cette même attitude ne serait pas utilisée en pédagogie'<sup>617</sup>.

Le développement de la personne comporte divers aspects : la maîtrise de la motricité, sur laquelle se centre davantage Le Boulch ; l'organisation des relations à soi, au milieu physique et aux autres, qui constitue la finalité de l'éducation psychomotrice de Vayer ; l'évolution psychoaffective vers l'autonomie du désir, que visent Lapiere et Aucouturier. Leurs orientations différentes s'accommodent d'attitudes éducatives semblables, mais les propositions d'activités sont plus abondantes chez Le Boulch, Vayer, Vayer et Roncin que chez Lapiere et Aucouturier. Le matériel procuré aux enfants diffère également. Les activités enfantines et leur évolution sont conditionnées par l'organisation du milieu. Peut-on concevoir des propositions différentes dans des temps différents par le même enseignant ? Cela nous paraît tout à fait possible étant donné que les attitudes de l'éducateur proposées par les divers auteurs sont similaires. Cependant, il nous semble fondamental que l'enseignant se situe clairement comme éducateur et pédagogue. Ainsi, si l'auto-directivité de l'enfant est favorisée, elle doit prendre en compte la situation sociale de la classe. En d'autres termes, favoriser le pouvoir de l'enfant, ce n'est pas tout lui permettre. Se situer comme éducateur et pédagogue signifie aussi ne pas se situer

<sup>613</sup> VAYER, P. : 1978, *op. cit.* p.75.

<sup>614</sup> *id.* p.78.

<sup>615</sup> VAYER, P. et RONCIN, C. : *op. cit.* p.23.

<sup>616</sup> LE BOULCH, J. : 1995, *op. cit.* p.135.

<sup>617</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : *op. cit.* p.131.

comme psychothérapeute. Nous n'adhérons donc pas au point de vue de Lapierre et Aucouturier selon lequel l'école doit permettre à l'enfant de résoudre ses conflits antérieurs ou, comme le dit Donnet, de combler ses manques en retrouvant un vécu archaïque. Cela peut se faire incidemment, par les activités spontanées, mais sans constituer pour autant un objectif pédagogique.

L'action de l'enseignant est basée sur sa capacité à observer et analyser les difficultés rencontrées par les enfants et leurs comportements, ce qui suppose qu'il connaisse le développement de l'enfant. Pour bien comprendre la signification de l'activité corporelle, il faut savoir comment l'enfant accède au monde, c'est-à-dire comment il se différencie par rapport au monde, comment il l'appréhende et le reconnaît<sup>618</sup>. L'enseignant doit donc être ouvert à tout ce qui concerne l'enfant et son développement. Sa quête incessante d'informations le conduira à s'intéresser à de nombreux domaines, des sciences de l'éducation aux neurosciences en passant par la psychologie, la psychanalyse et l'anatomie. Mais il est des choses qu'on ne peut comprendre que par ce que l'on nomme fréquemment un 'travail sur soi'. Les informations peuvent donc être de l'ordre du savoir intellectuel, mais aussi de la connaissance existentielle, de la co-naissance. Cela pose, bien sûr, la question de la formation de l'enseignant. Tout ce qui permet de mieux comprendre l'enfant présente un intérêt pour l'éducateur, pour l'enseignant. Car, si l'observation est indispensable à la pratique pédagogique, elle est orientée par les connaissances du praticien.

La plupart des psychomotriciens, lorsqu'ils rencontrent un nouveau patient, commencent par pratiquer un examen psychomoteur. Cela leur servira à comprendre les difficultés du patient et à élaborer un projet thérapeutique. Vayer, lorsqu'il a écrit avec Picq *Education psychomotrice et arriération mentale*, a aussi préconisé d'effectuer un examen psychomoteur. Mais est-ce également pertinent d'en effectuer lorsqu'on s'adresse à des enfants qui ne présentent pas de pathologie importante ou de déficience intellectuelle ? Picq et Vayer l'affirment puisqu'ils le considèrent comme 'le point de départ de toute action éducative en éducation et rééducation psycho-motrice'<sup>619</sup>. Vayer continue ensuite à le préconiser aussi bien pour le jeune enfant d'âge préscolaire que pour l'enfant de l'école élémentaire. Lapierre et Aucouturier le lui reprochent parce qu'ils considèrent que ce choix repose sur une conception 'essentiellement normative et rationaliste. Normative en ce sens qu'elle évaluait le développement psychomoteur de l'enfant par rapport à des normes statistiques'<sup>620</sup>. Ils déplorent que l'éducateur cherche à repérer les manques, les déficits, pour y remédier au moyen d'exercices spécifiques. Ils font le même reproche à Le Boulch de se centrer sur les manques, mais celui-ci ne préconise pas d'examen psychomoteur. Mais faut-il ignorer les manques, les déficits, les difficultés de l'enfant ?

### 3.4.L'observation psychomotrice

<sup>618</sup> VAYER, P. : 1978, *op. cit.* p.16.

<sup>619</sup> PICQ, L. et VAYER, P. : *op. cit.* p.267.

<sup>620</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : 1975, *op. cit.* p.14.

En ce qui nous concerne, dans notre pratique de psychomotricien, nous utilisons l'examen psychomoteur. Certes, il fait en partie appel - car toutes les épreuves ne sont pas étalonnées - à des étalonnages qui ne peuvent avoir qu'une valeur statistique. Le problème serait de les considérer comme des 'normes', terme employé par Lapiere et Aucouturier. Il ne s'agit pas de normes mais de repères qui nous permettent d'évaluer les difficultés rencontrées par l'enfant, mais aussi ses capacités, ses acquis, et de savoir s'il y a lieu d'intervenir sur le plan thérapeutique. Qu'un enfant de trois ans dessine un 'bonhomme-têtard' est tout à fait normal ; qu'un enfant de huit ans le fasse doit interpeller l'éducateur. On ne peut se passer de repères temporels quant au développement de l'enfant. La question qui se pose est celle du moyen d'intervenir pour aider l'enfant en difficulté afin de ne pas recréer, comme le disent Lapiere et Aucouturier, 'un apprentissage systématique au second degré, soumis aux mêmes tensions anxieuses de la part du maître'<sup>621</sup> que celles qui existent pour les apprentissages du 'premier degré' que sont les apprentissages scolaires.

Contrairement à Vayer, nous ne sommes pas favorables à la passation d'un examen psychomoteur à l'école. En effet, la plupart des épreuves supposent que l'enfant soit seul avec l'examinateur. Il est évident que le faire pour tous les élèves d'une classe prendrait beaucoup de temps. De plus, isoler les enfants qui présentent des difficultés pour leur faire passer un tel examen ne nous semble pas judicieux, notamment parce que cela les montre aux yeux de tous comme élèves en difficulté. Nous préférons une observation psychomotrice en situation ordinaire de vie de classe ou d'école. Cette observation se centrera cependant sur les mêmes éléments que l'examen psychomoteur : tonus musculaire, inhibition motrice, latéralité, équilibre, coordinations, dissociations, schéma corporel, espace, temps, projet idéo-moteur, graphomotricité.

Le **tonus musculaire** peut s'observer à l'école. En ce qui concerne le tonus de fond, il est aisé de remarquer une forte hypertonie : visage crispé, épaules relevées, etc. Une hypotonie marquée s'observe aussi aisément. Mais on prendra en compte l'âge de l'enfant en ce qui concerne les capacités posturales. En effet, elles sont sous le contrôle du cervelet qui termine sa maturation vers 7 ans. De plus, l'organisation du tonus de fond s'achève vers 11 ans.

En ce qui concerne le tonus d'action, on peut retrouver dans le mouvement une hypertonie ou une hypotonie, mais on peut observer aussi des syncinésies. On distingue les syncinésies tonico-cinétiques ou d'imitation qui consistent en des mouvements involontaires dans une partie du corps non concernée par l'acte volontaire et des syncinésies de diffusion tonique ou de raidissement généralisé qui consistent en une augmentation du tonus musculaire dans les parties du corps non concernées par l'acte volontaire. On considère que les premières doivent avoir disparu à 12 ans, du fait de la maturation du corps calleux qui permet une indépendance et une complémentarité des deux côtés du corps. Quant aux secondes, il est souhaitable qu'elles demeurent modérées, mais cette régulation dépend aussi de la maturation du système nerveux. Les syncinésies pieds-mains peuvent aussi s'observer à l'école, par exemple en éducation physique et sportive, en expression corporelle : elles consistent en une rotation externe de

---

<sup>621</sup> *ibid.*

l'épaule amenant les mains paumes en avant alors que le mouvement volontaire est un écartement des pointes de pieds. Il existe aussi des syncinésies buccales, ou chiro-orales, qui consistent en des mouvements buccaux ou linguaux déclenchés par la motricité manuelle ; elles s'observent notamment dans l'écriture.

Les réactions tonico-émotionnelles peuvent s'observer dans diverses situations. Il s'agit par exemple des réactions toniques à un bruit fort. Mais il s'agit aussi des réactions de prestance qui sont liées au regard d'autrui sur soi. On voit ainsi des enfants qui, par exemple alors qu'ils récitent une leçon devant toute la classe, se raidissent ; parfois, ils se tortillent les doigts ou manipulent le bas de leur pull.

La **capacité d'inhibition motrice** est la capacité à modérer le tonus musculaire et à inhiber le mouvement. L'hypertonie est une insuffisance d'inhibition motrice, mais nous n'y reviendrons pas puisque nous venons d'en parler. Les coordinations et les dissociations nécessitent aussi une inhibition motrice concernant le tonus musculaire et le mouvement. Nous en parlerons plus loin. Mais la capacité d'inhibition motrice peut s'observer dans des exercices spécifiques. Ainsi, par exemple, on peut demander aux enfants de réaliser un mouvement donné à l'arrêt du métronome ; cet exercice demande de l'attention et d'inhiber le mouvement jusqu'à l'arrêt du métronome. L'arrêt de la marche ou de la course au signal de l'enseignant est un autre exercice permettant de constater la capacité d'inhibition motrice. Certains jeux réalisés en éducation physique peuvent aussi le permettre ; ainsi en est-il par exemple du jeu 'Jacques a dit'. Tout geste demande aussi un contrôle corporel qui est de l'ordre de l'inhibition motrice.

L'enseignant peut observer certains éléments de **latéralité**, essentiellement la latéralité d'utilisation. En effet, s'il peut avoir une petite indication de latéralité neurologique à travers le ballant dans la marche, il ne va pas faire une étude comparative de l'extensibilité des deux moitiés du corps. En ce qui concerne la latéralité d'utilisation, spontanément les enseignants l'observent dans l'acte graphique. Mais il est fondamental de ne pas s'y limiter puisqu'il existe des faux gauchers qu'il est important de distinguer des vrais gauchers. L'enseignant peut observer la latéralité manuelle dans de nombreuses situations, la latéralité podale particulièrement dans les jeux de ballon et le saut. La latéralité oculaire peut être observée dans les exercices de visée, mais ceux-ci posent question parce qu'elle fait intervenir la motricité palpébrale ; le *sighting*<sup>622</sup> est plus fiable puisqu'il se fait en vision binoculaire, mais il n'est pas aussi aisé à réaliser en classe. La latéralité fonctionnelle peut être recherchée si l'enfant hésite sur le choix d'un côté. Il s'agit donc de repérer le côté le plus efficace.

On prendra en compte que la latéralité s'établit peu à peu. La plupart des auteurs considèrent qu'elle est établie à 6-7 ans, mais d'autres pensent qu'elle se met en place jusqu'à 12 ans.

L'**équilibre** s'observe particulièrement en éducation physique et sportive. En ce qui concerne l'équilibre statique, il est possible de demander aux enfants de rester immobile

---

<sup>622</sup> épreuve qui consiste à prendre tenir une feuille, les bras tendus devant soi, et à regarder quelque chose, les deux yeux ouverts, par le trou d'un centimètre environ percé au milieu de cette feuille, puis à rapprocher la feuille du visage sans perdre de vu l'objet visé.

sur les deux pieds joints ou sur un pied, yeux ouverts puis yeux fermés, de se tenir accroupi ou sur la pointe des pieds ; certains auteurs ont indiqué des références d'âge pour ces exercices. Ainsi, par exemple, Koupernik et Arfouilloux<sup>623</sup> indiquent 3 ans comme âge pour l'équilibre sur deux pieds, les yeux ouverts, les talons joints. Ozeretski et Guilmain<sup>624</sup> indiquent 4 ans pour le même exercice les yeux fermés, durant 15 secondes. Pour eux également, 6 ans est l'âge de réussite pour l'équilibre sur un pied, autre genou fléchi à angle droit, bras le long du corps, pendant 10 secondes. Brunet et Lézine<sup>625</sup> donnent 2 ans 6 mois pour l'équilibre sur un pied, autre genou fléchi, pendant un instant.

Il ne s'agit pas pour nous ici de donner tous les repères d'âge car ce travail n'est pas destiné à être diffusé en l'état auprès des enseignants. Cela nous permet de montrer que des références d'âge peuvent nous sembler cohérentes : ainsi l'équilibre sur les deux pieds les yeux ouverts à 3 ans et les yeux fermés un an plus tard. Mais d'autres références nous questionnent : par exemple, l'équilibre sur un pied à 2 ans 6 mois selon Brunet et Lézine et à 6 ans selon Ozeretski et Guilmain ; même si les critères sont légèrement différents, l'écart d'âge est très important. Cela permet de relativiser les repères d'âges, en tout cas de ne pas les prendre comme des normes absolues. L'enseignant a, de toute façon, recours à la comparaison des élèves de sa classe, à condition qu'il ait le souci de tenir compte de leur âge car être dans une même classe ne signifie pas nécessairement avoir le même âge.

L'équilibre dynamique peut être observé en récréation et, bien sûr, en éducation physique et sportive. Il concerne la marche, la course, les différents types de sauts, monter et descendre un escalier. Ici encore, on peut disposer d'étalonnages.

Les **coordinations** et les **dissociations** comportent plusieurs catégories.

Tout d'abord les praxies, ensemble de coordinations dirigées vers un but. Il s'agit par exemple de se laver et se sécher les mains ou le visage, d'enfiler ses vêtements, de lacer ses souliers. Des repères d'âges ont été donnés pour l'acquisition de ces différentes praxies, notamment par Illingworth<sup>626</sup> et Gassier<sup>627</sup>.

Ensuite, les coordinations larges, avec trois sous-catégories :

---

<sup>623</sup> KOUPERNIK, C. et ARFOUILLOUX, J.-C. : Neurobiologie et neurologie du développement, in *Traité de psychologie de l'enfant, tome 2, Développement biologique*, P.U.F., Paris 1970.

<sup>624</sup> cités par MASSON, S. : *Généralités sur la rééducation psychomotrice et l'examen psychomoteur*, P.U.F., Paris 1983. Cités aussi par PICQ, L. et VAYER, P. : *op. cit.*

<sup>625</sup> cités par PICQ, L. et VAYER, P. : *op. cit.*

<sup>626</sup> ILLINGWORTH, R.S. : *The development of the Infant and Young Child*, Ninth Edition, London 1987. Traduction française : *Développement psychomoteur de l'enfant*, Masson, Paris 1990.

<sup>627</sup> GASSIER, J. : Développement psychomoteur de l'enfant, les étapes de la socialisation, les grands apprentissages, la créativité. *Cahiers de puériculture*, 7, Masson, Paris 1982, 3<sup>ème</sup> édition révisée 1990.

les coordinations dynamiques générales : marche, course, saut, grimper, reptation, etc. On observe la façon dont l'ensemble des segments corporels s'organise pour obtenir ou non une harmonie et une efficacité du mouvement.

Les coordinations membres supérieurs - membres inférieurs. Par exemple, main droite à l'épaule droite, bras gauche étendu horizontalement en avant, marcher en inversant la position des bras à chaque pas ; cette épreuve, non étalonnée, est proposée par Soubiran et Coste<sup>628</sup>. Autre exemple : marcher en frappant dans les mains à chaque pas. On recherche la simultanéité et la bonne réalisation des mouvements.

Les coordinations main droite - main gauche : assis à une table, frapper sur celle-ci avec les deux mains simultanément ; même exercice en frappant alternativement le paume et le dos des mains. C'est encore la simultanéité qui est recherchée.

Les dissociations larges comportent deux sous-catégories :

Les dissociations membres supérieurs - membres inférieurs : par exemple, frapper une fois dans les mains, puis un pied au sol, puis à nouveau dans les mains puis l'autre pied au sol, etc. Il s'agit de bien alterner les mouvements des mains et des pieds, sachant que le mouvement le plus aisé est la coordination.

Les dissociations main droite - main gauche : par exemple, frapper les deux mains sur la table, puis la main gauche, puis à nouveau les deux mains, puis la main droite, etc. Autre exemple, contracter un bras en gardant l'autre détendu.

Les coordinations et dissociations fines concernent d'une part la motricité faciale, d'autre part la motricité digitale :

La motricité faciale est examinée par l'imitation de mouvements bilatéraux (coordinations) ou unilatéraux (dissociations) du visage. Cela a donné lieu à une épreuve conçue par Kwint et revue par Mira Stambak<sup>629</sup> avec l'aide de Roger Perron. Dans cette épreuve, l'enfant a la possibilité de vérifier l'exactitude de son imitation dans un miroir. La réussite sans contrôle visuel permet de savoir quelles sont les parties du corps dont l'enfant maîtrise consciemment la motricité, capacité qui repose sur l'expérience antérieure. En effet, lorsque le mouvement est simple ou habituel, nous pouvons nous dispenser du contrôle visuel, les afférences proprioceptives nous suffisent pour nous donner la certitude que le mouvement effectué est bien celui que

<sup>628</sup> SOUBIRAN, G. B. et COSTE, J. C., op. cit.<sup>630</sup>

<sup>629</sup> STAMBAK, M. 1960, in ZAZZO, R. : *Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant, I*, Delachaux et Niestlé, 5<sup>ème</sup> édition revue et augmentée, Paris 1979, pp. 121-137.

<sup>630</sup> *id.*, p. 106.

<sup>631</sup> La motricité digitale peut s'examiner par diverses épreuves : opposition du pouce aux autres doigts, pianotage sur une table, lever digital. Cette dernière épreuve que l'on doit à Rey a été étalonnée par Mira Stambak<sup>631</sup>. Le lever digital est difficile et la réussite est

attendue vers 9 ans pour les trois premiers doigts et vers 14 ans pour l'annulaire et l'auriculaire.

Plusieurs exercices ont été étalonnés pour observer les coordinations oculo-manuelles : réalisation de tours de 4 ou 6 cubes, d'un pont ou d'un escalier avec des cubes, enfiler une aiguille. Mais on peut examiner les coordinations oculo-manuelles dans des exercices d'enfilage de perles, d'assemblage de vis et d'écrous, dans des jeux de construction, de découpage, etc. Le contrôle de l'oeil sur la main est important dans tous ces exercices et jeux. On peut considérer que le lancer-rattrape d'une ou plusieurs balles, mais aussi de sacs de graines, permet d'observer un autre type de coordination entre la vue et la motricité manuelle.

Quant aux épreuves de lancer de précision, nous les appelons plus volontiers exercices d'adresse. Ils peuvent concerner aussi bien les membres inférieurs que les membres supérieurs. L'effecteur n'est pas dans le champ visuel puisque le regard se centre sur la cible qui est éloignée.

Le **schéma corporel** et l'**image du corps** sont examinés à travers quatre types d'épreuves :

Le dessin du bonhomme en est la plus classique. Plusieurs variantes ont été utilisées : dessin du bonhomme, dessin de soi ; utilisation de la mine graphite seule ou, en plus, des crayons de couleur. Il s'agit, dans tous les cas, d'observer la façon dont le personnage est construit, son degré d'élaboration. Cette épreuve a été étalonnée par plusieurs chercheurs. Le dessin du bonhomme permet de savoir quelle perception l'enfant a de son corps car l'enfant dessine 'non seulement ce qu'il voit, mais ce qu'il sait et ce qu'il ressent'<sup>632</sup>, vraisemblablement même davantage ce qu'il sait et ce qu'il ressent que ce qu'il voit.

La réalisation d'un bonhomme à partir de segments découpés permet de percevoir aussi l'intégration du schéma corporel sans mettre en jeu les capacités graphiques de l'enfant. Cependant, généralement, les pièces à assembler représentent des segments assez grands du corps, comme la main dans son ensemble. La précision est de ce fait moins importante que celle apportée par le dessin du bonhomme.

L'imitation de gestes. L'enfant doit imiter des gestes que l'adulte réalise devant lui. Bergès et Lézine ont élaboré un test<sup>633</sup> qui comporte, dans une première partie, une imitation de mouvements simples des mains et une imitation de mouvements des bras ; la seconde partie de ce test comprend une imitation de mouvements complexes mettant en jeu les mains et les doigts, et une épreuve dite des 'contraires' qui reprend les mouvements de bras de la première partie que l'enfant doit imiter en non-miroir (on lui

<sup>631</sup> id. pp. 137-145.

<sup>632</sup> ROYER, J. : *La personnalité de l'enfant à travers le dessin du bonhomme*, Editest, Bruxelles 1977, p.83.

<sup>633</sup> BERGES, J. et LEZINE, I. : *Test d'imitation de gestes*, Masson, Paris 1972, 2<sup>ème</sup> édition 1978.

demande de faire 'le contraire' de ce que fait l'examineur). L'imitation de gestes suppose la perception de la forme finale, mais aussi la perception des mouvements qui y aboutissent. Cette 'appréhension visuo-kinétique [...] va se référer à un schéma moteur déjà acquis'<sup>634</sup>. L'imitation de la direction des gestes 'implique la mise en situation du corps propre de l'enfant comme référence dans l'espace'<sup>635</sup>, et ceci 'par référence à l'expérience motrice déjà acquise du sujet'<sup>636</sup>. C'est vers 10 ans qu'apparaissent les premières réponses systématiques en non-miroir mais, dès 6 ans, l'enfant devient capable de réaliser volontairement les gestes de cette façon car 'la réversibilité sort de sa gangue kinétique, et l'on aborde le stade opérationnel'<sup>637</sup>.

L'épreuve main-œil-oreille, que l'on doit à Head<sup>638</sup>, est aussi une épreuve d'imitation de gestes. L'enfant doit, en effet, imiter les mouvements que l'on exécute devant lui, mais on lui précise qu'il doit respecter le côté utilisé par l'examineur, c'est-à-dire utiliser sa main droite si l'examineur utilise sa main droite. L'imitation des mouvements unilatéraux est plus aisée que celle des mouvements contralatéraux car ceux-ci exigent une très bonne perception de l'axe du corps. C'est ce qui peut expliquer aussi la différence d'âge de réussite entre cette épreuve sur consignes verbales (7 ans) et l'épreuve de Piaget qui consiste à montrer sa main droite et sa main gauche (6 ans), donc les extrémités distales. L'imitation dans l'épreuve de Head est réussie à 9 ans.

Nommer et montrer diverses parties du corps. En situation d'examen psychomoteur individuel, il est demandé à l'enfant de nommer les parties du corps touchées par l'examineur. Dans une classe, cela n'est pas possible de la même façon. L'enseignant peut donc demander aux enfants d'indiquer par écrit les parties du corps sur une représentation graphique. Cela présente, bien sûr, l'inconvénient de nécessiter la maîtrise de l'écrit. Auparavant, un travail en atelier peut cependant permettre un examen de ce type mettant seulement l'oral en jeu. Il est plus facile de faire montrer les parties du corps nommées par l'adulte mais, dans une classe, le risque d'imitation des enfants entre eux est grand.

L'identification de l'image spéculaire se fait habituellement par la reconnaissance de soi dans le miroir, mais peut se faire également sur photographie. L'expérience du miroir a fait l'objet de nombreux travaux. S'identifier dans le miroir suppose la conscience de soi.

**L'organisation spatiale** constitue un élément important de l'observation psychomotrice.

<sup>634</sup> Nous la divisons en quatre catégories :

*id.* p.3.

**L'orientation spatiale** : on cherche à savoir comment l'enfant s'oriente dans l'espace corporel et extra-corporel. Certaines épreuves du schéma corporel auraient donc pu se trouver incluses dans cette catégorie, par exemple l'épreuve main-œil-oreille de Head.

<sup>635</sup>

*ibid.*

<sup>636</sup>

*op. cit.*

Cela n'a rien d'étonnant puisque, nous l'avons souligné, schéma corporel et espace sont étroitement liés. C'est à partir du corps propre que l'on se situe dans l'espace. D'où la

<sup>637</sup>

*op. cit.*

progression suivante de l'examen de l'organisation spatiale :

<sup>638</sup>

GALIFRET-GRANJON, N. : Test de Head 'Main-Oeil-Oreille' in ZAZZO, R. *op. cit.* pp.57-85.

L'espace corporel : on demande à l'enfant de montrer une partie de son corps située devant, une autre située derrière, une en haut, une en bas, une à droite, une à gauche. En ce qui concerne l'orientation droite-gauche, on renouvelle l'exercice après avoir fait faire un demi-tour à l'enfant. 'Pour savoir qu'un objet est en avant ou à droite, il me faut d'abord savoir que j'ai un avant et une droite'<sup>639</sup>. Piaget a montré que l'orientation droite-gauche sur soi est acquise à 6 ans. Bergès, qui a imaginé de reprendre cette épreuve après retournement de l'enfant a constaté qu'elle était alors réussie à 7 ans. Cela demande d'avoir intégré que le corps est référence pour l'orientation dans l'espace.

La situation de l'objet par rapport à moi : on demande à l'enfant de situer un objet par rapport à lui en disant s'il est devant, derrière, à gauche, à droite, etc.

La situation de moi par rapport à l'objet : on demande à l'enfant de dire où il se trouve par rapport à un objet ou de se placer de la façon qu'on lui indique par rapport à un objet (devant, derrière, sous, à gauche, etc.). On lui demande aussi de situer la main droite et la main gauche de quelqu'un situé face à lui. L'enfant ne peut se situer que par rapport à des objets orientés. Se situer par rapport à des objets qui ne sont pas orientés nécessite une réversibilité de la pensée : 'Je suis devant le ballon, donc le ballon est derrière moi'. Situer droite et gauche sur une personne en vis-à-vis est, d'après Piaget, réussi à 8 ans.

Situer des objets entre eux : Piaget proposait de placer trois objets alignés de gauche à droite devant l'enfant à qui on demande de croiser les bras et de dire si tel objet est à droite ou à gauche de tel autre. Nous avons conservé l'appellation de cette épreuve telle qu'elle a été formulée par Piaget. Cependant, il faut signaler que, les objets n'étant pas orientés, le repérage se fait à partir du corps propre. Puisque l'enfant a les bras croisés, il lui faut se repérer à des parties du corps plus proches de son axe. Cette épreuve met donc en évidence la capacité de l'enfant à se repérer à des parties proximales du corps de façon volontaire. Selon Piaget, elle est réussie à 10 ans.

Situation des objets entre eux, réellement cette fois : on peut demander aussi à l'enfant de situer des objets entre eux, l'un étant orienté et les autres ne l'étant pas, puis de situer entre eux deux objets orientés.

Si un seul objet est orienté, il a valeur de repère absolu. Si deux objets sont orientés, on obtiendra des situations d'opposition si les orientations sont contraires (face à face, dos à dos), d'alignement si les orientations sont identiques (l'un derrière ou devant l'autre, côte à côte ou à côté de), de convergence ou de divergence si les orientations sont différentes. Il est certain que la capacité à situer les objets les uns par rapport aux autres exige une bonne orientation sur le corps propre. En effet, c'est le moi corporel qui, se projetant sur les objets, permet d'en appréhender l'orientation.

<sup>639</sup> La capacité de structuration de l'espace s'évalue à travers plusieurs épreuves. LAPIERRE, A. et ACCOUTURIER, B.: 1979, op. cit. p.194.

On demande à l'enfant d'évaluer en combien de pas normaux il va effectuer une distance donnée. Il vérifie puis juge si son évaluation était ou non satisfaisante. On lui demande ensuite de parcourir à nouveau cette même distance, mais en faisant un nombre de pas qu'on lui indique. Il doit ensuite apprécier sa performance et, si elle n'est pas correcte, estimer ce qu'il aurait dû faire. L'enfant doit, dans cette épreuve, structurer l'espace en fonction de ce qu'il estime être la longueur de ses pas. Mais on observe aussi s'il ajuste sa motricité en fonction de ses prévisions et, dans l'affirmative, s'il le fait tôt au cours de son déplacement ou au dernier moment. On observe aussi, bien sûr, les capacités d'équilibre et le tonus musculaire.

Réaliser un parcours représenté schématiquement. Le schéma peut être fait sur plan horizontal ou vertical. Dans ce dernier cas, l'enfant doit effectuer une transposition d'un plan à l'autre, ce qui exige une mobilité de la représentation mentale. Le schéma peut être laissé sous les yeux de l'enfant durant tout l'exercice ; s'il est sur feuille ou ardoise, on observe alors si l'enfant en modifie l'orientation en cours de parcours. Mais on peut aussi exiger une mémorisation préalable du parcours à effectuer.

Schématiser un parcours effectué. L'enfant choisit lui-même son parcours, sachant qu'il devra ensuite le représenter. Cet exercice est nettement plus difficile que le précédent. Il demande non seulement des capacités de structuration spatiale, mais aussi la mémorisation du parcours réalisé puis sa transcription (sur plan horizontal ou vertical). Il est intéressant de voir si l'enfant évalue bien ses capacités puisque c'est lui qui choisit le degré de complexité de son parcours. Certains enfants oublient, dès qu'ils sont dans l'action, qu'ils vont devoir le dessiner ensuite. On peut voir aussi si l'enfant se crée un projet idéo-moteur ou s'il élabore son parcours au fur et à mesure. La réalisation du parcours et sa schématisation peuvent être faites par deux personnes différentes. Dans ce cas, la difficulté est moindre puisque l'orientation du dessinateur ne change pas. Des aspects relationnels entrent aussi en jeu : mettre ou non son camarade en difficulté. Mais celui qui effectue le parcours doit pouvoir vérifier l'exactitude de la représentation.

- Structuration de l'espace graphique : Copie de croix (+ et x) et de figures géométriques : cercle, carré, rectangle avec diagonales et médianes, losange, cercles sécants, cercles adjacents, figures complexes. Certains items ont été étalonnés par H. Santucci<sup>640</sup> : croix + réussie à 4 ans pour 80% des enfants, à 6 ans pour 100% ; croix x réussie à 5 ans pour 75% des enfants, à 6 ans pour la quasi totalité ; cercle réussi à 3 ans ; carré réussi à 6 ans, mais les angles ne sont pas toujours corrects ; rectangle avec diagonales et médianes réussi à 6 ans pour 64% des enfants ; losange réussi à 6 ans pour les 2/3 des enfants ; cercles sécants et adjacents réussis à 6 ans. Les figures complexes permettent d'évaluer la perception des éléments fondamentaux de la figure : verticales, horizontales, obliques, angles, figures simples qui la composent. La

---

<sup>640</sup> in ZAZZO, R. : *op. cit.*

structuration de l'espace graphique peut aussi être évaluée à travers le dessin libre. Celui-ci permet aussi d'observer l'existence ou non d'un projet préalable, la qualité du geste graphique, l'impulsivité éventuelle, l'investissement de l'espace de la feuille.

Jeux de construction. Outre la structuration spatiale, on y observe l'existence ou non d'un projet idéo-moteur, l'impulsivité ou l'inhibition éventuelle, la qualité de la motricité fine, de la coordination oculo-manuelle, la patience, la persévérance, l'initiative...

Jeux d'encastrement, puzzles, etc. Mêmes observations que précédemment, mais ce qui doit être fait est imposé par le jeu.

L'investissement de l'espace s'observe dans de multiples situations : le dessin, les jeux sur la cour de récréation, l'éducation physique et sportive, etc.

Il s'agit de percevoir si l'enfant ose se risquer dans l'espace. Certains enfants restent auprès des enseignants durant les récréations ou passent leur temps adossés à un arbre ou un mur parce qu'ils sont trop insécurisés pour affronter l'espace.

L'occupation de l'espace. L'enseignant demande à un groupe d'enfants d'occuper un espace donné en s'y répartissant le plus régulièrement possible.

Si cette épreuve concerne le groupe, c'est qu'il concerne les individus qui le composent. Qu'un groupe occupe de façon régulière un certain espace nécessite en effet que chacun de ses membres prennent en compte la position et le déplacement des autres.

L'**organisation temporelle** comporte deux volets : la situation dans le temps et la structuration temporelle.

La situation dans le temps. On peut demander à l'enfant :

son âge, sa date de naissance ;

si on est le matin ou l'après-midi (réussi à 5 ans) ;

le jour auquel nous sommes (réussi à 6 ans), le mois (réussi à 7 ans), l'année (réussi à 8 ans), la date du jour (réussi à 7-8 ans) ;

l'organisation du calendrier : jours de la semaine, mois de l'année.

après quelques activités, ce qu'on a fait avant ou après l'une ou l'autre d'entre elles.

La connaissance de la structuration du temps au niveau du calendrier est une aide pour s'y situer, mais l'enfant peut aussi indiquer la date parce qu'il se fie à des repères proches (par exemple, savoir qu'on est jeudi parce que hier on était mercredi).

La structuration temporelle concerne le rythme. L'adaptation à un tempo est proposée par Soubiran et Mazo<sup>641</sup>, les autres épreuves ont été élaborées par Mira Stambak<sup>642</sup>.

Adaptation à un tempo. On met le métronome à 60 pulsations par minutes et on demande à l'enfant de frapper dans ses mains en même temps, à la même vitesse. On recommence ensuite à 80 puis 120 battements par minute. L'épreuve est reprise, l'enfant devant cette fois marcher au tempo indiqué par le métronome. L'adaptation est plus difficile en marchant qu'en frappant dans les mains. Si l'on veut savoir si l'enfant perçoit correctement le tempo, c'est donc le frapper de mains qui est le plus efficace ; il permet aussi de voir si l'enfant présente une impulsivité et s'il peut la dépasser plus ou moins rapidement. L'adaptation par la marche permet de percevoir l'impulsivité ou l'inhibition, la coordination de l'ensemble du corps, l'intégration corporelle du tempo ou l'essai d'ajustement au coup par coup, l'investissement de l'espace.

Reproduction de structures rythmiques. On demande aux enfants de reproduire des structures rythmiques de 6 à 8 coups. Mira Stambak a relevé l'âge de réussite en fonction du nombre de coups des structures : 3-4 coups à 6 ans, 5 coups à 8 ans, 6 coups à 10 ans ; 7 coups entraînent un échec pour 50% des enfants de 12 ans. Certains enfants ayant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture présentent un retard à ce type d'épreuve. Les dysorthographiques ont généralement un léger retard. Nous n'en déduisons pas que les difficultés rythmiques sont la cause des difficultés en lecture ou en orthographe. Mais on cherchera à développer les capacités rythmiques, même si on ne sait pas vraiment quel retentissement on peut en attendre sur les activités scolaires.

Compréhension du symbolisme des structures rythmiques. On présente aux enfants deux points rapprochés et deux points plus distants l'un de l'autre, représentant deux coups proches et deux coups plus éloignés. On leur demande comment ça se frappe. S'ils ne le savent pas, on explique le symbolisme. Puis on demande de frapper dans les mains quelques structures présentées par écrit.

Le symbolisme est compris sans explication vers 9-10 ans, avec explication à 7 ans.

L'exécution de structures représentées graphiquement est difficile pour les enfants dyslexiques.

Le **projet idéo-moteur**. Il s'agit de faire réaliser aux enfants une séquence motrice complexe leur demandant une représentation mentale ordonnée préalable des différentes actions à effectuer. Un deuxième aspect de cette rubrique consiste à demander aux enfants d'élaborer eux-mêmes une telle séquence.

<sup>641</sup> SOUBIRAN, G.B. et MAZO, P. : *La réadaptation scolaire des enfants intelligents par la rééducation psychomotrice*, Doin, Paris 1974, p.45.

<sup>642</sup> in ZAZZO, R. : *op. cit.* pp.241-260.

Réaliser une séquence motrice complexe sur ordre demande une attention à la consigne, une mémorisation, une représentation mentale puis l'exécution. S'il y a échec, on cherchera à situer l'étape qui l'a provoqué.

Créer une séquence motrice demande une initiative. On évaluera si l'enfant établit un projet d'ensemble ou s'il décide des actions partielles de la séquence au fur et à mesure.

Cette observation psychomotrice nous permet de mieux percevoir les capacités et de mieux comprendre les difficultés de l'enfant. Elle ne se suffit pas à elle-même. Elle vient compléter les informations dont l'enseignant dispose par ailleurs et les autres observations qu'il peut faire, par exemple sur le plan comportemental et langagier, pour lui permettre de mieux adapter ses propositions pédagogiques à l'enfant. L'intérêt de l'observation psychomotrice est de repérer des éléments sur lesquels il peut agir, mais qui ne concernent pas directement les apprentissages intellectuels tout en pouvant les favoriser.

### **3.5. Organisation temporo-spatiale**

Quelle que soit l'orientation éducative que l'on choisit, elle se situe dans un espace et un temps donnés. L'éducation psychomotrice n'y échappe pas.

Quel que soit l'auteur auquel nous nous référons parmi ceux que nous avons retenus, l'éducation psychomotrice qu'il préconise prend forme dans des séances spécifiques. Pour Le Boulch, il s'agit des séances d'éducation physique de l'école primaire (maternelle et élémentaire). Pour Vayer comme pour Vayer et Roncin et pour Lapierre et Aucouturier, il s'agit de séances de vécu corporel ; il en est de même pour Lapierre qui a travaillé avec des enfants de maternelle et pour Donnet qui s'appuie sur les travaux d'Aucouturier pour effectuer des séances de psychomotricité avec de jeunes enfants. Il existe donc des temps spécifiques d'éducation psychomotrice. Vayer y inclut l'éducation graphique qui prépare à l'écriture.

Vayer et Roncin travaillent parfois avec des groupes restreints d'enfants. Le plus souvent, ils modifient l'organisation spatiale de la classe, voire changent de local pour avoir un espace suffisant d'action pour l'ensemble de la classe et des espaces de petits groupes, avec des tables, dans lesquels les enfants peuvent dessiner ou utiliser des jeux. Donnet aménage spécialement l'espace de la salle afin de distinguer un espace sensori-moteur, un espace de jeu symbolique et un espace de la représentation. L'organisation spatiale constitue donc un élément important pour l'éducation psychomotrice.

Nous avons déjà dit que nous n'étions pas favorable à la passation d'un examen psychomoteur dans le cadre scolaire. Par contre, nous préconisons une observation psychomotrice de l'enfant en situation. Les séances de vécu corporel, qu'on les considère comme des séances de motricité ou qu'on les classe dans l'éducation physique, constituent des moments privilégiés d'observation de la motricité large. Mais l'observation psychomotrice ne se limite pas à ces séances spécifiques. C'est dans toutes les activités de la classe que l'enseignant peut observer l'enfant.

De la même façon, les actions pour aider l'enfant à progresser ou remédier aux

difficultés qu'il rencontre peuvent se faire dans toute la vie de la classe, dans toutes les disciplines scolaires. L'enfant est corps en permanence, pas seulement dans des activités spécifiques d'éducation corporelle.

La dimension psychomotrice peut être présente dans toutes les activités scolaires, bien que sous des formes diverses. Ainsi, l'éducation physique et sportive est un lieu d'observation et de développement tout à fait important de la motricité large ainsi que d'un vécu particulier de la relation à l'espace, au milieu physique et aux autres. Des activités d'intériorisation peuvent y trouver leur place, favorables à l'intégration du schéma corporel et au développement d'une image du corps opératoire. De telles activités favorisent aussi les capacités d'attention. Celles-ci peuvent également être améliorées par les arts plastiques qui permettent aussi un développement de la motricité, notamment de la motricité des membres supérieurs. Il en est de même des activités instrumentales en musique. Ces disciplines artistiques visent aussi l'affinement des capacités sensorielles. Mais le corps n'est pas absent des disciplines plus cognitives et l'enseignant peut observer les modulations toniques dans toute la vie de l'enfant à l'école et l'aider à obtenir une meilleure régulation tonico-motrice et tonico-émotionnelle. Ceci peut passer par la mise en jeu de la fonction d'intériorisation, mais aussi par des activités dans lesquelles l'expression est favorisée. A travers cette attention au corps, c'est à la personne de l'enfant que l'enseignant est attentif.

Nous venons de présenter les éléments généraux d'une pédagogie psychomotrice. Elle repose sur une conception unitaire de la personne, rejetant le dualisme corps-esprit qui demeure très présent dans notre société. Le corps devient ainsi fondamental pour le développement de l'enfant parce que c'est par lui que celui-ci est en relation avec son environnement. Une pédagogie psychomotrice s'appuie sur les connaissances du développement de l'enfant et l'enseignant est amené à s'intéresser à tout ce qui permet de comprendre le fonctionnement humain. Les écrits de ceux qui ont élaboré une éducation psychomotrice peuvent constituer une référence pour les enseignants qui verront comment la psychomotricité se nourrit de connaissances diverses. On y trouve déjà un certain nombre de concepts utilisés en psychomotricité qui peuvent être complétés par d'autres rencontrés dans les ouvrages de thérapie psychomotrice. C'est autour de ces concepts que s'organise l'observation psychomotrice, outil fondamental pour mieux comprendre l'enfant, outil dont l'utilisation ne se limite pas aux séances spécifiques d'éducation corporelle mais s'étend au contraire à toute la vie de la classe. Cette observation est, évidemment, un moyen parmi d'autres de mieux comprendre l'enfant afin de lui proposer les meilleures situations pour progresser dans son développement.

Après cette présentation des orientations générales d'une éducation psychomotrice, nous allons voir comment l'écriture peut s'y situer.

## CHAPITRE 2 LA PEDAGOGIE PSYCHOMOTRICE DE L'ECRITURE

Nous venons de tracer les grandes lignes d'une conception psychomotrice de l'éducation et de la pédagogie. Mais l'école est chargée de permettre aux enfants d'acquérir des connaissances, des savoirs et des savoir-faire. Comment ces apprentissages peuvent-ils donc se faire selon une orientation psychomotrice de la pédagogie ? Nous ne chercherons pas à donner des éléments de réponse pour toutes les disciplines scolaires, mais seulement pour l'écriture qui fait l'objet de notre travail.

### 1. La pédagogie de l'écriture dans une conception psychomotrice de l'éducation

---

La pédagogie de l'écriture ne peut se concevoir indépendamment de ce qui est vécu plus généralement dans la classe. La cohérence d'ensemble de la pédagogie paraît effectivement indispensable et une pédagogie psychomotrice ne peut pas cohabiter avec une pédagogie plus 'traditionnelle' telle que celle qui a été contestée par Le Boulch, Vayer, Lapière et Aucouturier. Mais, lorsque des exemples de vécu corporel ont été donnés par ces auteurs, il s'est la plupart du temps agi de séances spécifiques qui ne concernaient pas les apprentissages scolaires. Quelques indications ont été cependant données par Le Boulch et par Vayer relatives à l'apprentissage de l'écriture. Comment, sur ce point, la pédagogie peut-elle donc s'intégrer dans une orientation psychomotrice concernant toute la vie de la classe ?

#### 1.1 Références théoriques, bibliographiques

Nous avons déjà présenté<sup>643</sup> certaines propositions des auteurs ci-dessus ainsi que des auteurs belges De Meur et Staes et De Lièvre et Staes, en ce qui concerne la pédagogie de l'écriture. Qu'en retenons-nous ? Comme pour l'éducation psychomotrice en général, nous n'adhérons pas au point de vue de Staes et de ses collaborateurs. En effet, ils considèrent l'apprentissage de l'écriture sur un plan exclusivement technique qui n'est pas compatible avec l'orientation psychomotrice de la pédagogie telle que nous l'avons définie précédemment. En effet, selon eux, les exercices de préécriture visent le renforcement de la force musculaire et de la souplesse articulaire, ce qui nous semble absolument inutile. Or, ce ne sont pas les qualités de l'effecteur qu'il convient de développer, mais la commande motrice qu'il s'agit d'affiner. Ils se situent dans une perspective de développement de pré-requis qui ne correspond pas à notre conception de l'apprentissage. La façon dont ces auteurs cherchent à développer l'acquisition de bonnes habitudes motrices nous paraît très contestable ; nous avons précédemment donné l'exemple de l'acquisition du mouvement de progression<sup>644</sup> qui, même sur le plan biomécanique, est étonnant. Quant aux moyens mis en oeuvre pour développer les capacités psychomotrices plus générales qui interviennent nécessairement dans l'écriture et son apprentissage, ils se situent dans une perspective de conditionnement que nous avons déjà dénoncée.

<sup>643</sup> cf. pp.221-234.

<sup>644</sup> cf. p.228.

En ce qui concerne les écrits identifiés comme spécifiquement dans le champ de l'éducation psychomotrice, ce sont donc ceux de Le Boulch et de Vayer et ceux de Lapierre et Aucouturier que nous choisissons de prendre en compte dans l'élaboration de notre pédagogie psychomotrice de l'écriture. Mais nous nous référons aussi à bien d'autres écrits. Ceux qui concernent l'évolution génétique de l'écriture nous semblent d'une importance capitale ; nous retrouvons là les auteurs étudiés dans notre seconde partie : Ajuriaguerra et Auzias, Lurçat. Les travaux effectués dans le cadre de la neurophysiologie et de la psychologie cognitive, comme Serratrice et Habib et Zesiger, nous paraissent également importants ; si nous ne les avons que peu cités, c'est qu'ils ne s'occupent pas de la pédagogie de l'écriture bien qu'ils apportent un éclairage tout à fait intéressant sur l'écriture et son apprentissage. Même si nous nous sommes montré plus critique à leur égard, nous ne rejetons pas tous les propos de Charmeux et de Zerbato-Poudou. Les connaissances en anatomie et neurologie nous semblent également utiles pour comprendre et analyser l'acte graphique, de même que les connaissances dans le domaine si large et diversifié de la psychologie.

### 1.2 Evolution du rôle de l'enseignant au cours de la scolarité

L'acquisition de l'écriture s'étale sur de nombreuses années. Toute l'école primaire est concernée, depuis l'entrée à l'école maternelle jusqu'à la fin de l'école élémentaire. Les études génétiques le montrent. Mais il est bien évident que l'apport de l'enseignant diffère en fonction de l'âge des enfants, ou plutôt en fonction de leur niveau de développement puisque nous sommes en accord avec Lurçat sur la nécessité d'une différenciation pour une adaptation à chaque enfant.

Favoriser l'exercice de la motricité spontanée est une nécessité pour le jeune enfant de maternelle. Ainsi, Le Boulch considère que le dessin libre, créatif et expressif, prépare à l'apprentissage de l'écriture. Mais cette préparation se fait plus globalement en favorisant l'équilibre énergétique et affectif, en entretenant et élargissant la disponibilité motrice par les jeux libres et d'expression, en développant la prise de conscience du corps et de l'espace et en permettant la verbalisation des découvertes motrices et perceptives. C'est donc bien toute l'éducation psychomotrice qui, en maternelle, prépare aux apprentissages scolaires dont celui de l'écriture. Rappelons-nous les résultats de la recherche de Ajuriaguerra et Auzias<sup>645</sup>. Comme le dit Vayer, le développement et l'organisation de la fonction graphique 'sont étroitement liés à toute l'organisation de soi et du monde autour de soi par l'enfant'<sup>646</sup>. Il considère cependant certaines activités comme préparant plus directement à l'apprentissage de l'écriture : les jeux dans le sable ou la glaise, les jeux avec la pâte à modeler, l'activité graphique au tableau. Mais il ne s'agit pas d'apprendre des graphismes de base qu'il suffirait d'associer ensuite pour former les lettres. Il s'agit d'un développement de la motricité et, plus particulièrement de la motricité fine, appliquée entre autres à l'activité graphique et des autres fonctions psychomotrices. Nous ne nous situons donc pas dans une perspective d'apprentissage d'éléments

<sup>645</sup> cf. pp.102-104.

<sup>646</sup> VAYER, P. : 1976, *op. cit.* p.136.

transférables, mais dans une optique développementale.

L'intervention de l'adulte pour aider l'enfant dans son appropriation des aspects normatifs de l'acte graphique est nécessaire, mais elle ne doit pas être trop précoce. Elle va d'abord consister à proposer une diversité d'activités de peinture et de graphisme permettant à l'enfant l'exploration des supports et des outils. Lorsque l'enfant atteint quatre ou cinq ans, l'adulte va s'attacher à ce que les tracés, les reproductions... se déroulent de la gauche vers la droite, à ce que les boucles tournent dans le sens sénestrogyre (celui qui conduit vers la droite) et à ce que l'enfant apprenne à tenir convenablement les différents outils<sup>647</sup>. Lapierre et Aucouturier pensent aussi que ce sont les acquisitions qui demandent l'intervention de l'enseignant. Vayer propose d'utiliser la représentation d'actions motrices globales et de faire reproduire des formes de base de façon rythmée : traits verticaux en jouant sur l'alternance grand - petit, cycloïdes allongées, grandes boucles, alternance de grandes et petites boucles, réduction de la boucle au trait. Pour Le Boulch, c'est en Grande Section d'école maternelle qu'il faut, par la reproduction de tracés, favoriser la coordination fine de la main et des doigts et la rythmicité indispensables à l'écriture. C'est aussi à ce niveau de classe qu'il est nécessaire de faire acquérir le sens dextroverse (de la gauche vers la droite) de l'écriture, ce qui est particulièrement important chez le gaucher oculaire dont le balayage visuel se fait spontanément dans l'autre sens. Les interventions de l'adulte doivent donc, selon Le Boulch, être plus tardives que le propose Vayer, mais concernent les mêmes éléments.

Le Boulch considère, en outre, d'autres aspects de l'apprentissage de l'écriture qui en font un véritable travail psychomoteur qui s'appuie sur ce qui a été acquis à l'école maternelle. Il contribue à faire évoluer l'ajustement global vers un ajustement cognitif, c'est-à-dire programmé mentalement. L'enseignement de l'écriture sollicite de nombreuses fonctions psychomotrices<sup>648</sup>. Et Le Boulch de citer l'ajustement postural en position assise avec prise de conscience, le contrôle tonique de l'axe du corps et des membres, la motricité fine manuelle qui mettent en jeu la fonction d'intériorisation. Pour Vayer, une autre intervention de l'adulte est parfois nécessaire ; elle concerne le choix de la main pour écrire si la latéralité n'est pas clairement établie. L'observation est alors indispensable et, selon nous, doit dépasser largement l'acte graphique. Le recours au psychomotricien peut être nécessaire.

Les indications données par les promoteurs de l'éducation psychomotrice nous semblent très importantes. L'apprentissage de l'écriture est intégré dans une éducation psychomotrice qui prend en compte le développement de l'enfant. Mais ces indications ne sont pas suffisantes. En effet, elles ne donnent aucune indication concernant l'enseignement de l'écriture à proprement parler. Elles ne précisent ni les conditions nécessaires ni la démarche pédagogique à utiliser pour que l'enfant apprenne les lettres et leur liaison. Le recours à d'autres auteurs est donc nécessaire pour l'enseignant qui pourra s'appuyer notamment sur les travaux de l'équipe de Ajuriaguerra et sur ceux de Lurçat. En ce qui concerne la préparation à l'apprentissage de l'écriture, on retrouve chez

<sup>647</sup> *id.* p.143.

<sup>648</sup> LE BOULCH, J. : 1998, *op. cit.* p.198.

eux les indications que nous venons de mentionner. Mais ils apportent d'autres précisions quant à l'apprentissage de l'écriture lui-même. Celui-ci ne peut se faire de façon totalement autonome par l'enfant car il ne suffit pas de lui demander de copier des modèles de lettres et de mots ; il faut lui enseigner leurs formes et leurs trajectoires. La présence de l'enseignant est donc indispensable pour montrer comment faire et pour superviser l'action de l'enfant.

C'est dans certains manuels que l'enseignant peut trouver des indications sur l'éducation des aspects perceptifs dans l'apprentissage de l'écriture. Calmy, ainsi qu'Octor et Kaczmarek en donnent au niveau de la préparation à cet apprentissage tandis que Valot s'y emploie pour l'apprentissage lui-même. Mais la préconisation de Zerbato-Poudou d'exercer l'analyse perceptive au cours des exercices graphiques en maternelle nous semble tout à fait pertinente.

### 1.3 Eduquer le sujet scripteur

Plus on avance dans la scolarité, plus l'enseignant intervient sur le plan technique, en tout cas jusqu'à ce que l'enfant acquière une maîtrise suffisante de l'acte graphique. En effet, au cycle des approfondissements, ce type d'intervention diminue considérablement.

Mais les interventions techniques ne sont qu'un aspect de la pédagogie. L'apprentissage de l'écriture concerne l'enfant dans sa dimension existentielle. L'activité graphique est en effet un aspect de la communication avec le monde, de la communication tonico-gestuelle. Le besoin de communiquer doit donc constituer la motivation première indispensable d'où vont naître tous les moyens d'expression abstraits<sup>649</sup>. Apprendre à écrire peut donc s'appuyer sur le désir de participation à la vie sociale, mais aussi sur le désir d'identification à l'adulte et sur le désir d'acquérir des connaissances et des compétences. Ce sont les trois aspects de la dynamique du désir sur laquelle, selon Vayer comme selon Lapiere et Aucouturier, la pédagogie de l'écriture peut et doit s'appuyer. Cela suppose, bien entendu, que l'enfant sache ce qu'est l'écrit et puisse y recourir selon ses capacités. C'est en ce sens qu'on peut être d'accord avec la préconisation de Charmeux de 'plonger l'enfant le plus tôt possible dans « l'aventure scripturale »<sup>650</sup> sans pour autant entreprendre l'apprentissage systématique de l'écriture avant le cours préparatoire.

Prendre en compte l'enfant comme sujet de ses apprentissages, c'est en effet aussi considérer son niveau de développement. Mais il ne s'agit pas de son niveau théorique, supposé à partir de sa classe d'âge ; au contraire, c'est son niveau réel qu'il s'agit de prendre en compte. Il faut donc dépasser le principe d'unité sur lequel l'école fonde son action, principe selon lequel les enfants d'une même classe d'âge doivent apprendre les mêmes données au même moment. L'organisation de la scolarité en cycles pluriannuels, issue de la loi d'orientation de 1989, nous paraît constituer une avancée considérable sur ce point, mais son application concrète ne nous semble pas réalisée. Elle fournit pourtant un cadre permettant, entre autres pour l'apprentissage de l'écriture, d'adapter

<sup>649</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : 1974, *op. cit.* p.33.

<sup>650</sup> CHARMEUX, E. : *op. cit.* p.83.

l'enseignement aux capacités des enfants, ce qui suppose l'individualisation préconisée par Lurçat. L'enseignant peut, pour mieux cerner le niveau de l'enfant, s'appuyer sur les résultats des travaux de recherche que nous avons évoqués dans notre seconde partie, et aussi réaliser une observation psychomotrice de ses élèves.

La forme d'évaluation mise en oeuvre par Zerbato-Poudou nous semble aussi un moyen particulièrement intéressant pour considérer l'enfant comme sujet dans son apprentissage de l'écriture. En effet, c'est lui qui est amené, avec l'aide de l'enseignant, à évaluer ses acquis de façon objective. Ce n'est plus la marque rouge du maître qui vient dire si ce qu'il a écrit est *bien* ou *mal*. C'est lui qui porte sa propre appréciation sur la trace laissée et sur l'acte qui l'a produite. Les critères de réussite et les critères de réalisation tels que les a conçus Zerbato-Poudou sont, à cet égard, fort pertinents. En ce qui concerne les critères de réussite, comme notre propos concerne la graphomotricité et non la copie de texte, il s'agit des aspects formels d'exactitude dans le tracé des lettres et de leur liaison et des aspects conventionnels d'orientation de la gauche vers la droite. Les critères de réalisation permettent de contrôler l'action, dans un premier temps dans l'échange verbal avec l'enseignant. La trace n'est ainsi pas considérée pour elle-même, mais dans son rapport à l'acte qui l'a produite, ce qui permet à l'évaluation de devenir outil de progrès. L'enfant pourrait être amené à porter aussi un regard sur les aspects posturo-moteurs afin de percevoir et d'analyser ce qui favorise ou non le geste scripteur. Ces aspects pourraient être intégrés aux critères de réalisation sans oublier qu'ils sont individuels et évolutifs. La fonction d'intériorisation serait alors mise à contribution et développée.

Considérer l'enfant dans sa dimension existentielle, c'est en effet aussi mettre en oeuvre une pédagogie qui favorise tous les aspects de son développement ; c'est bien là la finalité de l'éducation. C'est parce qu'ils sont au service de ce développement que les apprentissages scolaires sont importants. Cette conception doit avoir des répercussions pédagogiques concrètes. Le développement du schéma corporel n'est pas finalisé par l'apprentissage de l'écriture, même s'il le favorise. Il est important parce qu'il concerne la construction de la personne de l'enfant, au même titre que l'apprentissage de l'écriture. L'enseignant devra donc porter la même attention à l'un qu'à l'autre et mettre en oeuvre une pédagogie qui favorise le développement de toutes les fonctions psychomotrices et cognitives.

## 2. L'observation psychomotrice au service de la pédagogie de l'écriture

---

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté l'observation psychomotrice. Nous allons maintenant voir comment elle peut être au service de la pédagogie de l'écriture.

### 2.1 Présentation de cas

Le psychomotricien se trouve souvent consulté pour difficultés dans l'acte d'écrire par des enfants ou des adolescents. Une étude sur deux années d'exercice libéral montre que ces difficultés sont spécifiquement mentionnées pour plus de dix pour cent des enfants venus

en consultation. Il faut y ajouter les cas de difficultés scolaires et de maladresse qui comportent des difficultés graphomotrices qui n'ont pas été mises au premier rang des motifs de la consultation. Il se trouve aussi, plus rarement, des adultes qui viennent consulter pour difficultés à écrire ; certains affirment que leurs difficultés existaient déjà lorsqu'ils étaient à l'école primaire.

Pierre vient consulter à l'âge de 17 ans pour des difficultés à écrire vite, ce qui le gêne dans sa scolarité. Sa mère, qui l'accompagne, dit combien il est difficile, dans leur famille, de communiquer.

Pierre se présente comme un jeune homme anxieux, à la parole un peu saccadée, pas très à l'aise dans la relation. Sa formation de vendeur lui donne une représentation des relations humaines où le naturel a peu de place : ainsi, il pense que l'examen psychomoteur est un outil très bien pensé, où rien n'est laissé au hasard, pour analyser le patient.

L'acte graphique, réalisé de la main gauche, s'accompagne d'une importante hypertonie et de syncinésies buccales. C'est l'épaule qui conduit principalement le mouvement, le déliement digital est faible. La main est en position de balayage, le pouce trop fléchi plus haut que l'index, la feuille tenue droite face à l'axe du corps. Les lettres rondes sont réalisées dans le sens dextrogyre, les traits dans le sens sénestroverse, soit à l'opposé des sens fonctionnels de l'écriture. Les *t*, *i* et *e* sont tracés de bas en haut. Pierre a du mal à réaliser certains graphismes tels que les cycloïdes inversées et l'alternance de grandes et petites boucles.

L'examen du tonus musculaire met en évidence des paratonies à l'épreuve des bras tendus et, au contrôle de relaxation, aux membres inférieurs. En relaxation, le corps est très incurvé à concavité droite ; l'ouverture fréquente des yeux révèle de l'anxiété. Celle-ci transparaît aussi dans la réalisation du dessin du bonhomme qui montre, par ailleurs, une bonne intégration du schéma corporel.

L'équilibre et les coordinations dynamiques générales sont satisfaisants. Par contre, la coordination pieds-mains n'est pas aisée. Quant aux dissociations, elles posent problème à Pierre : impossibles entre pieds et mains, demandant un temps d'intégration entre main droite et main gauche. Face au risque d'erreur, Pierre manifeste des réactions anxieuses. Il en est de même lors des épreuves de motricité digitale qui sont pourtant bien réussies.

La latéralité est croisée : oeil et main gauches, pied droit.

L'organisation spatio-temporelle est correcte.

Le suivi thérapeutique se centre sur l'amélioration de la régulation tonique, sous ses deux aspects tonico-moteur et tonico-émotionnel, notamment à travers la relaxation. Il comporte aussi un travail de graphisme et d'écriture demandé par Pierre. Celui-ci déplore, à plusieurs reprises, que l'école ne lui ait pas appris à former les lettres et à les lier, à améliorer les mouvements de progression et d'inscription ; il ne comprend pas pourquoi elle ne l'a pas fait. En dehors des séances, il s'exerce spontanément chez lui.

Après quelques séances, il se met à parler de lui, de son vécu personnel, de ses projets d'avenir. Il décide de venir en bus et non plus conduit par sa mère. Quelques mois

après le début de la thérapie, il revendique la communication avec chacun de ses parents.

On voit bien que les troubles de l'écriture s'intègrent ici dans un ensemble plus large, tant sur le plan des capacités psychomotrices que sur le plan relationnel. Le travail thérapeutique comporte donc une dimension psychothérapique ainsi qu'une dimension technique. Mais la question de Pierre concernant le défaut d'apprentissage de l'acte graphomoteur est tout à fait pertinente : 'Pourquoi on ne m'a pas appris ça à l'école ?'. Pertinente, sous réserve tout de même qu'on ne le lui ait effectivement pas appris, car l'enseignement a pu se faire sans qu'il ait intégré ce savoir-faire. Mais il est fort possible aussi qu'il y ait eu lacune dans ce domaine de la part des enseignants.

### **2.2 Du constat de difficultés graphomotrices à l'observation psychomotrice**

Comme nous venons de le voir, les difficultés graphomotrices ne sont pas isolées. Elles peuvent l'être, mais c'est rare ; elles sont le plus souvent incluses dans un ensemble psychomoteur qui présente d'autres problèmes. Nous pouvons indiquer la logique qui nous conduit à effectuer une observation psychomotrice la plus complète possible pour comprendre le trouble de l'écriture.

L'écriture est une activité qui met en jeu la motricité manuelle. Les mouvements digitaux y sont très importants. C'est pourquoi l'enseignant cherchera à savoir si la motricité manuelle est déficiente en elle-même. Cela pourra s'observer dans des manipulations d'objets divers, par exemple lors de jeux de construction, puzzles, etc., et dans l'exercice de la motricité digitale intransitive comme l'opposition du pouce aux autres doigts, le pianotage, etc. Si la motricité manuelle est correctement maîtrisée, le trouble graphomoteur sera compris comme signe d'une difficulté d'un autre ordre. La motricité fine peut être observée et évaluée dans de nombreuses activités de maternelle. A l'école élémentaire, les manipulations en mathématiques et les arts plastiques sont les domaines privilégiés pour cela.

Une difficulté de motricité manuelle peut aussi résulter d'une difficulté de motricité large. On connaît en effet la loi de développement proximo-distale. Si les muscles plus proches de l'axe du corps ne peuvent pas être contrôlés volontairement, il est vraisemblable que cette insuffisance de contrôle se retrouve au niveau des muscles distaux. L'enseignant observera donc la motricité large dans des exercices d'adresse comme des lancers et des jeux de raquette. Le dessin au tableau et son effacement et le dessin sur grande feuille permettront aussi d'examiner cette motricité large qui nécessite l'indépendance du bras par rapport au tronc. Plus globalement encore, l'enseignant observera les coordinations entre pieds et mains et entre les deux mains, ainsi que les coordinations dynamiques générales. De nombreuses activités physiques permettent une telle observation. L'éducation physique et sportive se trouve une discipline particulièrement intéressante à cet égard. Mais les arts plastiques et la musique peuvent la compléter utilement, ainsi que la récréation.

L'équilibre sera également observé car il est nécessaire à l'indépendance des membres supérieurs par rapport au tronc. L'éducation physique et sportive est un lieu privilégié pour mener à bien cette observation, tout comme la récréation. L'enseignant

peut être attentif à cette fonction dès que l'enfant est debout, sur place ou en déplacement, ce qui arrive aussi évidemment dans la classe. Un équilibre mal assuré conduit à des compensations toniques. Mais une mauvaise régulation tonique retentit aussi sur l'équilibre.

L'enseignant observera aussi le tonus musculaire, tonus de fond et tonus d'action, ce qui peut se faire quels que soient le moment et l'activité en cours. Des moments de détente, en position assise ou allongée, permettent particulièrement d'observer le tonus de fond. Il peut être important d'examiner le tonus d'action en position debout et en position assise pour savoir si l'excès tonique éventuel est ou non lié à la fonction de l'équilibre. Une mauvaise régulation du tonus musculaire ne permet pas une motricité harmonieuse, fluide. Mais le tonus est encore, comme le dit Wallon, l'étoffe des émotions ; il concerne donc, non seulement l'efficacité motrice mais aussi la disponibilité mentale.

La latéralité repose sur l'organisation bilatérale asymétrique du tonus musculaire. Observant celui-ci, l'enseignant recueille donc des informations sur celle-là. Mais la latéralité pourra aussi faire l'objet d'une observation plus complète : latéralité gestuelle spontanée, latéralité fonctionnelle, latéralité d'utilisation. Et l'enseignant sera attentif à ne pas se limiter à la latéralité graphique, ni même à la latéralité manuelle.

Le Boulch a mis en évidence que 'cette forme spécifiquement humaine d'apprentissage moteur représentée par l'écriture, est d'emblée cognitive. C'est-à-dire que l'intentionnalité n'est pas seulement relative au but à atteindre, mais intervient également dans le choix et le contrôle de modalités d'exécution du programme moteur<sup>651</sup>. En cas de difficultés d'écriture, l'enseignant cherchera donc à évaluer l'intégration du schéma corporel global et au niveau manuel, par le dessin du bonhomme, l'imitation de gestes et la connaissance du nom des diverses parties du corps. L'enseignant observera aussi les capacités de dissociation des mouvements, qui nécessitent la conscience du schéma corporel et font intervenir le niveau cognitif, et la capacité d'inhibition motrice, qui les conditionne et sont également le support de l'attention, donc de l'analyse perceptive.

Le Boulch et Vayer ont également montré que l'écriture est un mouvement harmonieux parce qu'il est rythmé. Les capacités de structuration temporelle seront donc évaluées par l'enseignant. L'écriture mettant aussi en jeu des notions spatio-temporelles, il observera aussi les capacités d'orientation et de structuration dans l'espace et le temps.

Enfin, comme l'écriture suppose un projet idéo-moteur, les capacités d'établissement de tels projets seront évalués en dehors de l'acte graphique. Cela permet d'observer les capacités d'attention, de mémoire, de conservation du projet lorsque l'action s'engage.

On voit ainsi comment une difficulté d'écriture conduit nécessairement à une observation psychomotrice aussi complète que possible. Et l'enseignant ne devra pas s'y limiter. Il cherchera aussi à comprendre quel est le rapport de l'enfant à l'écrit, d'une part, à l'ensemble des disciplines scolaires, à soi, au monde matériel, au milieu humain, sans pour cela entrer dans une investigation psychologique poussée. Le cas de Pierre montre bien que le relationnel est concerné.

---

<sup>651</sup> LE BOULCH, J. : 1995, *op. cit.* p.174.

### 2.3 L'observation psychomotrice, point d'appui de l'action pédagogique

Il est bien évident que l'observation psychomotrice n'est pas une fin en soi. Elle est destinée à aider l'enseignant à décider des orientations pédagogiques les plus favorables au développement de l'enfant, éventuellement pour remédier à des difficultés constatées.

L'écriture est un acte latéralisé. Il impose donc le choix d'une main scriptrice que l'on garde, sauf accident, toute la vie. Il paraît donc important que ce choix soit pertinent. La plupart du temps, il ne pose nullement question car la latéralité est clairement établie. Mais lorsque ce n'est pas le cas, une observation psychomotrice s'impose, voire un examen psychomoteur.

La latéralisation est en effet un phénomène complexe. Elle s'étale sur plusieurs années et n'est pas nécessairement achevée au moment de l'apprentissage de l'écriture. On peut donc se trouver face à une difficulté de choix du fait d'une maturation incomplète. Selon Ajuriaguerra et Marcelli<sup>652</sup>, il y a 40% d'enfants de 4-5 ans mal latéralisés et il en reste encore 20% à 5-7 ans. Or, il faut apprendre à écrire à 5-6 ans, quand ce n'est pas plus tôt du fait d'exigences de certains enseignants.

La latéralité met aussi en jeu des aspects socio-culturels et la gaucherie, c'est-à-dire la latéralité gauche, a parfois été considérée comme anormale. Nous l'avons dit, il y a une valorisation culturelle de la droite et la gaucherie a souvent été accusée d'être à l'origine de troubles tels que la dyslexie et la dysorthographe, sans compter évidemment la dysgraphie. C'est ce qui fait que des pressions existent encore parfois, bien que plus rarement qu'autrefois, pour que des enfants utilisent leur main droite pour écrire même s'ils sont gauchers. Depuis que l'on a pu constater les dégâts provoqués par la gaucherie contrariée, la tendance est cependant plutôt d'accepter la latéralité quelle qu'elle soit. Mais parfois aussi, la latéralité gauche a été choisie trop rapidement pour l'acte graphique, par peur de contrarier l'enfant, conduisant paradoxalement à le contrarier effectivement ; on a ainsi contrarié des droitiers ! Le cas des faux gauchers, qui n'utilisent préférentiellement leur main gauche que dans les activités sociales que sont l'écriture et le repas, illustre aussi le fait que la latéralité met en jeu des aspects affectifs et relationnels. Ceci doit être pris en compte dans la détermination du choix de la main pour écrire. Il est nécessaire de rester toujours attentif aux réactions de l'enfant et de ses parents.

L'observation psychomotrice est utile bien au-delà de cette question de latéralité. En effet, comme nous l'avons vu, elle permet de mieux comprendre l'ensemble psychomoteur dans lequel s'intègre l'acte graphique. En cas de difficultés, l'enseignant peut donc agir sur les fonctions psychomotrices insuffisamment développées. Cette action ne se limite pas à l'acte graphique ; au contraire, elle peut se situer dans les diverses disciplines scolaires. L'éducation physique, les arts plastiques, la musique, ne sont pas des domaines secondaires qui n'auraient d'autre rôle que de permettre à l'enfant de se reposer du travail intellectuel. Ils favorisent le développement sensoriel, moteur et cognitif et, par le fait même, contribuent aux acquisitions scolaires, dont l'écriture, à la remédiation aux difficultés éventuelles. Il n'est pas question d'acquisitions de savoirs transférables,

<sup>652</sup> AJURIAGUERRA, J. (de) et MARCELLI, . : Psychopathologie de l'enfant. Masson, Paris 1982.

qu'ils soient moteurs ou cognitifs, mais de développement de l'enfant. Car, comme le souligne Le Boulch, 'le bénéfice que peut procurer un apprentissage pour faciliter un autre apprentissage ne peut se comprendre que s'il s'appuie sur le développement fonctionnel. L'éducation psychomotrice qui a précisément cette vocation peut donc revendiquer le statut de matière transversale. Elle s'adresse en effet au corps de l'enfant, le seul facteur commun à toutes les disciplines'<sup>653</sup>.

Mais le corps n'est pas envisagé ici dans son seul aspect biomécanique. Il est ce qui rend possible la présence au monde. Vayer insiste sur le fait que l'enfant est 'son corps en tant que moyen de relation'<sup>654</sup> ; quelle évidence lorsqu'il s'agit d'écrire pour communiquer ! Et il ajoute : 'Le Moi corporel est toujours présent, il est au centre même de la personne'<sup>655</sup>. C'est pourquoi l'école doit se centrer davantage sur la personne de l'enfant dont elle doit favoriser le développement. Dans cette perspective, l'attention aux processus devient plus importante que l'attention aux résultats qui ne sont que leur aboutissement. Comme l'affirment Lapiere et Aucouturier, 'il ne s'agit pas à ce niveau d'acquérir des connaissances sur le mode de l'avoir, mais des possibilités sur le mode de l'être'<sup>656</sup>. Mais il ne faudrait pas en déduire que l'acquisition de connaissances n'a aucune importance : les savoirs et les savoir-faire participent à la construction de la personne et influent sur ses relations à son environnement. L'école est lieu d'apprentissage ; c'est en cela qu'elle participe de façon singulière au développement de l'enfant. Apprendre à écrire, c'est donc avant tout développer ses capacités et toute la personne se trouve engagée dans un tel acte.

<sup>653</sup> LE BOULCH, J. : 1998, *op. cit.* p.138.

<sup>654</sup> VAYER, P. : 1978, *op. cit.* p.12.

<sup>655</sup> *ibid.*

<sup>656</sup> LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : 1975, *op. cit.* p.9.



---

## CONCLUSION

Être professeur des écoles aujourd'hui implique être concepteur de sa pratique. Bien sûr, en ce qui concerne l'écriture, l'enseignant peut se référer à des manuels qui lui indiquent des modalités concrètes d'enseignement. Mais, si nombre d'entre elles sont pertinentes, il n'empêche qu'il se trouve alors confronté à des incohérences qui lui imposent des choix. Pour effectuer ceux-ci, pour avoir le recul nécessaire par rapport à ces écrits prescriptifs, il lui faut des repères. Comme le dit Charmeux, il doit maîtriser l'analyse des données à enseigner et l'analyse des comportements des enfants.

L'apprentissage de l'écriture s'effectue dans le temps, sur plusieurs années. L'enfant est un être en développement ; la pédagogie de l'écriture doit le prendre en compte. L'enseignant ne peut pas faire les mêmes propositions ni avoir les mêmes exigences quel que soit l'âge de l'enfant. Lurçat insiste sur la nécessité pour lui d'acquérir des connaissances sur le développement de l'enfant. C'est pourquoi elle s'est attachée à mettre en évidence l'évolution du graphisme et de l'écriture en maternelle et en primaire. C'est aussi à partir de l'étude de l'évolution génétique de l'écriture que l'équipe de Ajuriaguerra a élaboré sa méthodologie de rééducation et Auzias sa pédagogie de l'écriture.

Mais il n'est pas seulement question d'âge. Lurçat a souligné la nécessité d'une individualisation de la pédagogie de l'écriture car, même à âge égal, les capacités des enfants diffèrent. Il faut en effet tenir compte des capacités de l'apprenant pour lui permettre de réussir. Même si certaines activités sont collectives, destinées à toute la classe, d'autres peuvent se faire en petits groupes d'enfants de même niveau, d'autres

encore peuvent être tout à fait individuelles. L'enseignant peut ne pas faire les mêmes propositions à tous les élèves.

Pour prendre en compte le niveau de maturité atteint, les résultats des travaux de l'équipe de Ajuriaguerra et de ceux de Lurçat constituent une source d'informations fort importante pour les enseignants. Cependant, si l'élaboration des échelles de Ajuriaguerra et ses collaborateurs 'procèdent d'une intention louable de justesse scientifique de la part de leurs auteurs, elles n'en restent pas moins bien lourdes à utiliser en pratique et leur intérêt quotidien paraît limité. [...] Plus intéressantes sont les études consacrées à l'évolution de la posture et des mouvements adoptés par les enfants à divers stades de leur apprentissage de leur apprentissage de l'écriture'<sup>657</sup>. Cela ne signifie pas que la connaissance des échelles dont il est question ne peut intéresser l'enseignant ; elle lui permet en effet d'affiner son regard sur la trace écrite de l'enfant et, partant, de voir sur quels points elle peut être améliorée. Mais ceci ne peut se faire qu'en modifiant l'acte graphique lui-même ; les connaissances apportées par les travaux de Ajuriaguerra et son équipe et par ceux de Lurçat sont, à cet égard, fondamentaux.

Il est d'autres particularités individuelles qui demandent aussi à être prises en compte. La taille de l'enfant, par exemple, demande un mobilier adapté ; dans combien de classes est-ce vraiment le cas pour tous les élèves ? Les capacités tonico-posturales demandent une adaptation du niveau d'exigence de l'enseignant : tel enfant dont le tonus axial est plus faible ne pourra maintenir longtemps un effort pour conserver une attitude correcte dans l'acte graphique ; tel autre, hypertonique, devra se ménager de courtes pauses pour détendre le membre scripteur et pourra peut-être même avoir besoin de mouvement pour évacuer l'excès tonique. La latéralité nécessite une attention particulière : son évaluation permet d'aider à faire le meilleur choix de la main pour écrire ; on n'apprend pas à écrire de la même façon à un droitier qu'à un gaucher ; et certains exercices, comme l'a montré Le Boulch, sont particulièrement importants pour les gauchers oculaires.

L'acte graphique n'est pas seulement une activité manuelle. C'est une activité de tout le corps. C'est une 'gnosopraxie', écrivait Ajuriaguerra. Elle met en jeu des composantes perceptives, motrices, cognitives et affectives. L'éducation psychomotrice doit permettre de les développer harmonieusement. L'écriture n'est pas une finalité. Il ne s'agit donc pas de faire acquérir des 'prérequis' psychomoteurs afin que (à fin que) l'enfant puisse apprendre à écrire. Il s'agit de favoriser le développement de l'enfant, ce qui lui permettra d'effectuer avec succès cet apprentissage qui sera lui-même facteur de développement. L'apprentissage de l'écriture s'intègre au développement psychomoteur. Le Boulch, Vayer, Lapierre et Aucouturier, Vayer et Roncin fournissent des éléments théoriques et pratiques auxquels les enseignants peuvent se référer pour le favoriser. D'autres écrits, d'une part ceux qui concernent la rééducation et la thérapie psychomotrices, d'autre part ceux qui, appartenant aux diverses sciences humaines, traitent du développement de l'enfant peuvent aussi les aider à mieux connaître le développement psychomoteur. Certains travaux récents de psychologie cognitive, de neurophysiologie et de neuropsychologie, constituent une source d'informations importante pour l'enseignant ; il

---

<sup>657</sup> SERRATRICE, G. et HABIB, M. : *op. cit.* p.149.

---

en est ainsi de ceux de Serratrice et Habib et de ceux de Zesiger que nous avons cités. L'éclairage de la psychanalyse peut contribuer aussi à la compréhension de l'enfant, parfois de ce qui se joue dans des difficultés graphomotrices.

L'observation psychomotrice est un outil pour mieux comprendre l'enfant, pour comprendre où il en est de son développement et les difficultés qu'il rencontre éventuellement dans tel ou tel domaine disciplinaire. Elle permet de mieux adapter les propositions d'activités aux capacités des enfants. Elle permet aussi d'intervenir autrement que par l'entraînement focalisé sur ce qui pose problème. Les arts plastiques, la musique, l'éducation physique et sportive se trouvent ainsi des matières fondamentales, contribuant avec les matières plus intellectuelles, au développement harmonieux de la personnalité de l'enfant. Tout ce qui concerne les concepts à l'origine de ces différents domaines de l'observation psychomotrice peut aider l'enseignant dans sa compréhension de l'enfant.

Ce n'est pas la main qui écrit, c'est la personne, bien que la main joue un rôle de premier plan dans cette activité. C'est pourquoi la première préoccupation des rééducateurs de l'écriture de l'équipe de Ajuriaguerra était que l'enfant prenne plaisir à venir en rééducation. Puis ils intervenaient sur le tonus musculaire par la relaxation et par des exercices psychomoteurs avant d'en arriver aux exercices picto-graphiques et scripto-graphiques, puis à l'apprentissage ou au réapprentissage des lettres et de leur liaison. C'est pour la même raison que la thérapie psychomotrice de Deitte passe essentiellement par le jeu symbolique, la dysgraphie étant considérée comme symptôme d'un trouble plus profond qu'il s'agit de traiter, d'un mal-être sur lequel il faut pouvoir mettre des mots pour restaurer la communication, la relation. Des pratiques différentes, incompatibles entre elles puisque dans l'une le travail technique d'apprentissage ou de réapprentissage de l'écriture est totalement exclu alors qu'il constitue le cœur de l'autre, mais qui apportent leur contribution à la compréhension de l'acte graphique.

C'est aussi parce qu'écrire engage la personne tout entière que les promoteurs de l'éducation psychomotrice insistent pour que l'enseignement s'appuie sur la dynamique du désir. Apprendre n'a de sens que parce que l'on est en relation. Apprendre, c'est être en relation. Cela est d'autant plus évident pour l'apprentissage de l'écriture que celle-ci est essentiellement destinée à la communication. Mais cette compréhension de l'écriture et de l'apprentissage conduisent à des orientations différentes sur le plan éducatif, orientations similaires à celles que nous avons trouvées sur le plan de la thérapie psychomotrice des troubles graphiques. Ainsi, Le Boulch, dont la préoccupation pour l'éducation physique et le développement fonctionnel demeure, et Vayer qui choisit une approche existentielle font des propositions concrètes d'exercices alors que Lapiere et Aucouturier, qui se réfèrent à la psychanalyse, n'en font plus et privilégient l'activité spontanée et l'expression.

Si des moments différents peuvent permettre des orientations différentes, il est bien évident que celles que prendra un enseignant seront fonction de sa compréhension de l'enfant. La compréhension du vécu pulsionnel, relationnel, du niveau de développement psychomoteur et intellectuel, conditionnent les choix pédagogiques. Mais il est hors de question que l'école délaisse les apprentissages. Elle doit donc enseigner, entre autres l'écriture. La pédagogie implique une dimension relationnelle dans laquelle l'affectivité est

nécessairement très présente. Mais ce n'est pas objet premier de travail. Cependant, la médiation sociale constitue, comme l'a bien montré Zerbato-Poudou, un élément pédagogique fondamental.

Écrire, cela s'apprend ; il n'est pas question de laisser l'enfant choisir la forme et le *ductus* des lettres. Il est clair qu'il existe une tenue efficace de l'outil scripteur ; il est donc judicieux de la suggérer fortement à l'enfant. Il en est de même des aspects posturaux et toniques. Une pédagogie du modèle paraît la plus adaptée à cet enseignement de l'écriture. L'enseignant doit donner les modèles de lettres et indiquer comment les réaliser et comment les lier. Il doit aussi veiller à ce que l'enfant intègre ces modèles de formes et trajectoires ; car ce n'est pas la trace seule qui est importante, l'action l'est tout autant. La présence de l'enseignant est donc indispensable durant toute la séance d'écriture, pas seulement au début pour montrer, mais ensuite aussi pour veiller à la bonne réalisation par les élèves et les aider, au besoin, à rectifier les erreurs.

La pédagogie du modèle que nous préconisons pour l'apprentissage de l'écriture n'implique pas que l'enseignant préconise exactement les mêmes modalités de l'acte d'écrire à tous les élèves. Il aura, en effet, le souci de prendre en compte les particularités individuelles. Celles-ci se situent tant sur le plan perceptivo-moteur que sur les plans cognitif et affectif. Se préoccuper des aspects techniques de l'apprentissage de l'écriture ne signifie pas en rester au niveau de la biomécanique, même si Tajan écrivait que 'le domaine de la graphomotricité est avant tout celui des processus mécaniques de l'écriture'<sup>658</sup> et en excluait la fonction cognitive. Mais c'est qu'il considérait celle-ci uniquement comme 'élaboration du message, construction des phrases et choix des mots pour exprimer la pensée'<sup>659</sup> tout en reconnaissant qu'on ne pouvait l'ignorer parce que 'dans l'instantanéité de l'écriture, les deux fonctions se confondent'<sup>660</sup>. Il y a là une réduction de la fonction cognitive qui entre aussi en jeu dans les processus mécaniques de l'écriture. En effet, ceux-ci sont neuro-moteurs et concernent donc la programmation et la réalisation du mouvement, le système nerveux central autant que l'effecteur.

Les possibilités de choix pédagogiques sont multiples. L'enseignant fait les siens propres en fonction de sa compréhension de l'enfant et de son développement, ainsi que de l'analyse des données à enseigner. Il les fait aussi, plus ou moins consciemment, en fonction de sa propre réalité existentielle. En effet, l'enseignant construit sa pédagogie à partir de savoirs intellectuels, certes, mais encore à partir de son propre vécu. Son propre rapport aux apprentissages, à l'institution scolaire, à l'autorité, sa propre image de lui-même, son image du corps, interviennent de toute évidence dans sa pratique professionnelle. C'est la question de la formation qui se trouve ainsi posée.

Que doivent apporter les lieux de formation à l'enseignant pour qu'il puisse construire sa pédagogie de l'écriture ? Si l'on accepte les modèles de lettres à enseigner aux élèves, il est nécessaire que l'enseignant les connaisse, puisse en apprendre le *ductus*,

<sup>658</sup> TAJAN, A. : *La graphomotricité*. P.U.F., Que sais-je ? Paris 1982, p.5.

<sup>659</sup> *ibid.*

<sup>660</sup> *ibid.*

connaisse les modes de liaison efficaces. Il a aussi besoin de connaissance relatives à l'acte d'écrire, à ce qu'il met en jeu sur le plan neurophysiologique comme sur les plans affectif et cognitif. Il faut encore qu'il ait des informations suffisantes sur l'évolution génétique de l'écriture et, plus globalement, sur le développement de l'enfant. Mais ces connaissances ne peuvent se concevoir uniquement en termes d'avoir. Elles viennent inévitablement rencontrer les représentations sociales des enseignants, représentations qui s'enracinent dans leur propre vécu, dans leur propre histoire. La formation, si elle tente d'apporter des savoirs, ne peut fondamentalement se situer que dans une orientation constructiviste. Car ces savoirs vont de pair avec une co-naissance ; c'est ainsi que l'enseignant pourra le mieux comprendre - au sens étymologique du terme - l'enfant et lui adapter ses propositions pédagogiques. Cependant, il est aussi indispensable que l'enseignant prenne en compte que l'enfant n'est pas un adulte en miniature et puisse, par conséquent, discerner dans son propre rapport à l'écriture ce qui peut ou non s'appliquer à l'enfant.

Les confrontations entre enseignants se formant peuvent constituer un outil important de formation. Peut-être aussi est-il bon qu'ils passent par l'ECRITURE !



# BIBLIOGRAPHIE

- AJURIAGUERRA, J. (de) : Le corps comme relation. in Revue suisse de psychologie, 21, 1962, pp.137-154.
- AJURIAGUERRA, J. (de) et ANGELERGUES, R. : De la psycho-motricité au corps dans la relation avec autrui. A propos de l'oeuvre d'Henri Wallon. in L'Evolution psychiatrique, 27, 1962, pp.13-25.
- AJURIAGUERRA, J. (de) : Manuel de psychiatrie de l'enfant, Masson, Paris, 1970, 2<sup>e</sup> édition 1974.
- AJURIAGUERRA, J. (de) et AUZIAS, M. : Méthodes et techniques d'apprentissage de l'écriture. in La psychiatrie de l'enfant, Volume III, fascicule 2, Presses Universitaires de France, Paris 1960, pp. 609-717.
- AJURIAGUERRA, J. (de) et al. : L'écriture de l'enfant. Tome I : L'évolution de l'écriture et ses difficultés. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1964.
- AJURIAGUERRA, J. (de), AUZIAS, M. et DENNER, A. : L'écriture de l'enfant. Tome II : La rééducation de l'écriture. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1964, 1971.
- AJURIAGUERRA, J. (de) : Les prémices de l'organisation de la personnalité et de la socialisation. Résumé des cours au collège de France 1977-1978, extrait de l'annuaire du collège de France, 78<sup>e</sup> année. in Bulletin de psychologie, N°391, 1988-1989, pp.598-602.
- AJURIAGUERRA, J. (de) et MARCELLI, D. : Psychopathologie de l'enfant. Masson, Paris 1982.
- ALLESSANDRINI, J. : ABC de la lettre. Retz, Paris 1987.
- AMIGUES, R. et ZERBATO-POUDOU, M.-T. : Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle. Retz, Paris 2000.
- ARCA, M. et CARATIVA, S. : Le constructivisme ne résout pas tous les problèmes in Aster n°16, Modèles pédagogiques 1. INRP, Paris 1993, pp77-101.
- ARNAUD, P. : Les savoirs du corps. Education physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français. Presses Universitaires de Lyon, Lyon 1983.
- AUCOUTURIER, B. ; DARAUULT, I. et EMPINET, J.-L. : La pratique psychomotrice, Rééducation et thérapie. Doin, Paris 1984.
- AUZIAS, M. : L'apprentissage de l'écriture. Colin, Paris 1966.
- AUZIAS, M. ; CASATI, I. ; CELLIER, C. ; DELAYE, R. et VERLEURE, F.: Ecrire à 5 ans ? Presses Universitaires de France, Paris 1977.
- AUZIAS, M. : Les troubles de l'écriture chez l'enfant. Problèmes généraux, bases de rééducation. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris 1970, 2<sup>ème</sup> édition 1981.
- AUZIAS, M. : La vitesse d'écriture chez les enfants qui écrivent de la main gauche. in Revue de psychiatrie infantile, 21, 1973, pp.667-688.
- AUZIAS, M. : Enfants gauchers, enfants droitiers. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel -Paris 1975, 2ème édition 1984.
- AUZIAS, M. et AJURIAGUERRA, J. (de) : Les fonctions culturelles de l'écriture et les conditions de son développement. in Enfance, N°2-3, 1986, pp.145-167.

- 
- AUZIAS, M. : Julian de Ajuriaguerra, disciple et continuateur de Henri Wallon. in *Enfance*, Tome 47, N°1, 1993, pp.93-99.
- AUZIAS, M. : L'intérêt de René Diatkine et de Julian de Ajuriaguerra pour la psychomotricité et l'écriture de l'enfant ; rappels historiques (1946-1975) et réflexion psycho-prohylactique. in *L'Evolution psychiatrique*, 64, 1999, pp.411-423.
- BADEFORT, J.-P. : Evaluation graphomotrice et graphométrique de l'écriture de l'enfant et de l'adolescent. Quels instruments aujourd'hui ? in *Evolutions psychomotrices*, Vol. 8 - n°33, 1996, pp.133-138.
- BADEFORT, J.-P. et TAJAN, A. : L'écriture à l'école et au lycée. in *Revue de Psychologie Scolaire*, 1983, 46, pp 55-70.
- BARRE – DE MINIAC, C. : Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques. Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Asq, 2000.
- BARRE - DE MINIAC, C. et BOURGAIN, D. (coordinateurs) : *Ecrire et Faire écrire*. Ouvrage « Hors collection » des cahiers de Fontenay. Actes de L'Université d'été 28-31 octobre 1991, Ecole Normale Supérieure de Fontenay - Saint Cloud, 1994.
- BENOIT, C. et SOPPELSA, R. : Mise en pratique de l'analyse neuropsychologique de l'écriture dans la rééducation. in *Evolutions psychomotrices*, Vol. 8 - n°33, 1996, pp.120-123.
- BERGES, J. et BOUNES, M. : *La relaxation thérapeutique chez l'enfant*. Masson, 1974.
- BERGES, J. et LEZINE, I. : *Test d'imitation de gestes*, Masson, Paris 1972, 2ème édition 1978.
- BERGES, J. : Que nous apprennent les enfants dyspraxiques ? in SALBREUX, R. : *Lire, écrire et compter aujourd'hui. Heurs et malheurs des premiers apprentissages scolaires*. Editions Sociales Françaises, 1988, pp.19-21.
- BERNARD, M. : Définition de la Psychomotricité. in *Encyclopædia Universalis*, Tome 19, p.242.
- BERTHET, D. : *Manuel d'apprentissage de l'écriture*. Retz, Paris 1996.
- BOLDUC, R. : *Psychomotricité et pédagogie. Favoriser le développement de l'enfant*. Editions Logiques, Montréal 1997.
- BOREL-MAISONNY, S. : *Langage oral et écrit*. 2 volumes, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1966.
- BUISSON, F. : *Dictionnaire de Pédagogie*. Hachette, Paris 1887.
- CALMY, G. : *L'éducation du geste graphique*. Nathan, Paris 1976.
- CALMY, G. : *L'apprentissage de l'écriture*. Retz, Paris 1980.
- CASTEILLA, A. : *L'écriture pour tous. Apprentissage et rééducation de l'écriture*. André Casteilla, Paris 1982.
- CHANGEUX, J-P et DANCHIN, A. : Apprendre par stabilisation sélective de synapses en cours de développement. in MORIN, E. et PIATTELLI-PALMARINI, M. : *Le cerveau humain*, pp.58-95.
- CHARMEUX, E. : *L'écriture à l'école*. CDIC, Paris 1983.
- CHAUMIN, R. et LASSALAS, P. : *Ecrire, le geste et le sens*. Nathan, Paris 1981.

- CORRAZE, J. : Les troubles psychomoteurs de l'enfant. Masson, 1981.
- DAILLY, R. et MOSCATO, M. : Latéralisation et latéralité chez l'enfant. Mardaga 1984.
- DEITTE, J. : Les maux et l'écrit. La trace écrite et ses désordres en thérapie psychomotrice. Masson, Paris 1993.
- DE MEUR, A. et STAES, L. : Psychomotricité, Education et rééducation. Belin, Paris 1985.
- DE LIEVRE, B. et STAES, L. : La psychomotricité au service de l'enfant. De Boeck-Wesmael, Bruxelles 1992 ; Belin, Paris 1992.
- DIATKINE, R. ; AUZIAS, M. et LAVONDES, M. : Evolution de la motricité graphique des enfants d'âge scolaire écrivant de la main gauche. Rapport annuel sur l'enquête entreprise avec les crédits de l'Institut National d'Hygiène. Inédit 15 décembre 1962.
- DOLTO, F. : L'image inconsciente du corps. Editions du Seuil, 1984.
- DONNET, S. : L'éducation psychomotrice de l'enfant. Privat, Toulouse 1973.
- DROPSY, J. : Vivre dans son corps. Expression corporelle et relations humaines. épi, Paris 1973.
- DU PASQUIER, M. : L'écriture, entre langage et trace. in Psychologie médicale, 24, 14, 1992, pp.1572-1574.
- DU PASQUIER, M.-A. : Les dyspraxiques et l'écriture. in SALBREUX, R. : Lire, écrire et compter aujourd'hui. Heurs et malheurs des premiers apprentissages scolaires. Editions Sociales Françaises, 1988, pp.35-40.
- FAUCHE, S. : Du corps au psychisme, histoire et épistémologie de la psychomotricité. Presses Universitaires de France, Paris 1993.
- FERRAPIE, O. : Accès à l'écrit : Etude clinique. Voies livres. Pratiques et apprentissage de l'écrit. N°90, Lyon, février 1999, pp.3-35.
- FREINET, C. : La méthode naturelle. Tome I : L'apprentissage de la langue. 1968. Tome III : L'apprentissage de l'écriture. 1971. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- FREUD, S. : Das Ich und das Es, 1923. Traduction Française : Le Moi et le Ça. in Essais de psychanalyse, Petite Bibliothèque Payot, Paris 1981.
- GASSIER, J. : Développement psychomoteur de l'enfant. Les étapes de la socialisation, les grands apprentissages, la créativité. in Cahiers de puériculture, 7, Masson, Paris 1982, 3ème édition révisée 1990.
- GAURIER, M. et KAHANE, N. : La rééducation du graphisme et les problèmes de dysgraphies, in GUILLARME, J.-J. : Education et rééducation psychomotrices. Sermap-Hatier, Paris 1982, pp.201-235.
- GOBINEAU, H. (de) et PERRON, R. : Génétique de l'écriture et étude de la personnalité, Essais de graphométrie. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris 1984.
- GOSSOT, H. ; HERBINIERE-LEBERT, J. et BRUNOT, F. : L'enseignement du premier degré de 1887 à 1962 - De la Théorie... à la Pratique. ISTR, Paris 1963.
- GUILLARME, J.-J. : Education et rééducation psychomotrices. Sermap-Hatier, Paris 1982.
- HADJI, C. : Penser et agir l'éducation. De l'intelligence du développement au développement des intelligences. Editions Sociales Françaises, Paris 1992.

- 
- HEBTING, C. : De la calligraphie à l'écriture. Magnard 1993.
- HOUSSAYE, J. : La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui. Editions Sociales Françaises, Paris 1993.
- ILLINGWORTH, R.S. : The development of the Infant and Young Child, Ninth Edition, London 1987. Traduction française : *Développement psychomoteur de l'enfant*. Masson, Paris 1990.
- KOUPERNIK, C. et ARFOUILLOUX, J.-C. : *Neurobiologie et neurologie du développement*. in *Traité de psychologie de l'enfant, tome 2, Développement biologique*. Presses Universitaires de France, Paris 1970.
- LAGRANGE, G. : *L'éducation globale*, Casterman, Paris 1974.
- LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : *Education vécue, du concret à l'abstrait à travers l'éducation psychomotrice*, Doin, Paris. Tome 1 : *Les contrastes et la découverte des notions fondamentales*. 1973. Tome 2 : *Les nuances*. 1974. Tome 3 : *Associations de contrastes, structures et rythmes*. 1974.
- LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : *La symbolique du mouvement*. épi, Paris 1975.
- LAPIERRE, A. : *L'éducation psychomotrice à l'école maternelle*. Nathan, Paris 1975.
- LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. : *Fantasmes corporels et pratique psychomotrice en éducation et thérapie, 'Le manque au corps'*. Doin, Paris 1982.
- LE BOULCH, J. : *L'éducation par le mouvement*. Editions Sociales Françaises, Paris 1966 et 1971.
- LE BOULCH, J. : *Vers une science du mouvement humain*. Editions Sociales Françaises, Paris 1971.
- LE BOULCH, J. : *Face au sport*. Editions Sociales Françaises, Paris 1977, 2ème édition 1978.
- LE BOULCH, J. : *Le développement psychomoteur de la naissance à 6 ans ; La psychocinétique à l'âge scolaire*. Editions Sociales Françaises, Paris 1981.
- LE BOULCH, J. : *L'éducation psychomotrice à l'école élémentaire*. Editions Sociales Françaises, Paris 1984.
- LE BOULCH, J. : *Mouvement et développement de la personne*. Vigot, Paris 1995.
- LE BOULCH, J. : *Le corps à l'école au XXIè siècle*. Presses Universitaires de France, Paris 1998.
- LE CAMUS, J. : *Pratiques psychomotrices*. Pierre Mardaga, Bruxelles 1984.
- LELEU – GALLAND, E. : Apprendre à lire - Apprendre à écrire : ce que peut l'école. *Voies livres. Pratiques et apprentissage de l'écrit*. N°94, Lyon, octobre 1999, pp.3-39.
- LETERRIER, L. : *Programmes instructions*. Hachette, Paris 1973 et 1981.
- LURÇAT, L. : *Etudes de l'acte graphique*. Mouton, Paris et La Haye, 1974.
- LURÇAT, L. : *L'activité graphique à l'école maternelle*. Editions Sociales Françaises, Paris 1979.
- LURÇAT, L. : *L'écriture et le langage écrit de l'enfant en écoles maternelle et élémentaire*. Editions Sociales Françaises, Paris 1985.
- MAARSE, F.J. et THOMASSEN, A.J.W.M. : Produced and perceived writing slant :

- difference between up and down stroke. in *Acta Psychologica*, 1983, 54, pp.131-147.
- MAIGRE, A. et DESTROOPER, J. : *L'éducation psychomotrice*. Presses Universitaires de France, Paris 1975.
- MASSON, S. : *Généralités sur la rééducation psychomotrice et l'examen psychomoteur*. Presses Universitaires de France, Paris 1983.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : *Recommandations pour la conduite des activités d'éducation physique à l'école maternelle*. Circulaire 80-068 et 80-035/B du 8 février 1980, *Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale n°10* (13-07-1980), Paris 1980.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : *Ecole élémentaire. Programmes et instructions*. B.O. CNDP 1985.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : *Programmes de l'école primaire*. CNDP 1995.
- MONTESSORI, M. : *Pédagogie scientifique. La découverte de l'enfant*. Texte français de G.J.J. Bernard. Desclée de Brouwer, Paris 1958.
- MUCCHIELLI-BOURCIER, A. : *Educateur ou thérapeute, une conception nouvelle des rééducations*. Editions Sociales Françaises, Paris 1979.
- MURCIA, R. : *Approche épistémologique de la notion de psychomotricité et de quelques concepts qu'elle utilise. Mémoire pour le diplôme de l'Institut National du Sport et de l'Éducation Physique*
- OCTOR, R. et KACZMAREK, J. : *Pour un apprentissage structuré de l'écriture*. Armand Colin, Paris 1989.
- PAILLARD, J. : *Le corps situé et le corps identifié ; une approche psychophysique de la notion de schéma corporel*. in *Revue médicale suisse romande*, 1980, pp.129-141.
- PERRON, R. et AUZIAS, M. : *L'évolution de l'écriture et de la motricité graphique*. in *Bulletin de psychologie*, 247, XIX, 8-12, janvier 1966, pp.516-524.
- PICQ, L. et VAYER, P. : *Éducation psychomotrice et arriération mentale*. Doin-Deren et Cie, Paris 1960.
- REUCHLIN, M. : *Psychologie*. Presses Universitaires de France, Paris 1977, 3ème édition 1981.
- RIEU, C. et FREY-KEROUEDAN, M. : *De la motricité à l'écriture*. Colin, Paris 1979.
- ROYER, J. : *La personnalité de l'enfant à travers le dessin du bonhomme*. Editest, Bruxelles 1977.
- SALBREUX, R. : *Lire, écrire et compter aujourd'hui. Heurs et malheurs des premiers apprentissages scolaires*. Editions Sociales Françaises, Paris 1998.
- SAMI-ALI : *Corps réel, corps imaginaire. Pour une épistémologie de la psychomotricité*. Dunod, Paris 1977.
- SAMI-ALI : *L'espace imaginaire*. Gallimard. Paris 1974.
- SERRATRICE, G. et HABIB, M. : *L'écriture et le cerveau. Mécanismes neurophysiologiques*. Masson, Paris 1993.
- SOËTARD, M. : *Qu'est-ce que la pédagogie ?* Editions Sociales Françaises, Paris

---

2001.

- SOUBIRAN, G.B. et COSTE, J.-C. : *Psychomotricité et relaxation psychosomatique*. Doin, Paris 1975.
- SOUBIRAN, G.B. et MAZO, P. : *La réadaptation scolaire des enfants intelligents par la rééducation psychomotrice*. Doin, Paris 1974.
- TAJAN, A. : *La graphomotricité*. Presses Universitaires de France, Paris 1982.
- VALOT, C. : *Pédagogie de l'écriture*. L'école, Paris 1986.
- VAYER, P. : *Le dialogue corporel*. Doin, Paris 1971, 2ème éd. 1976.
- VAYER, P. : *L'enfant face au monde*. Doin, Paris 1972, 2ème éd. 1978.
- VAYER, P. et RONCIN, C. : *Les activités corporelles chez le jeune enfant*. Presses Universitaires de France, Paris 1988.
- VAYER, P. et SAINT-PIERRE, C. : *L'observation du jeune enfant, Révision de l'examen psychomoteur*. Editions CGC, Sherbrooke, et Brunet/Chastel, Paris, 1999.
- VAYER, P. et SAINT-PIERRE, C. : *Dialogue corporel*. Editions CGC, Sherbrooke 2000.
- WALLON, H. : *Les origines du caractère chez l'enfant*. Presses Universitaires de France, Paris 1949.
- WINNICOTT, D. W. : *Processus de maturation chez l'enfant*. Payot, Paris 1980.
- ZAZZO, R. : *Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant*. Delachaux et Niestlé, 5ème édition revue et augmentée, Paris 1979.
- ZESIGER, P. : *Ecrire. Approches cognitives, neuropsychologique et développementale*. Presses Universitaires de France, Paris 1995.
- ZERBATO-POUDOU, M.-T. : *De la trace au sens. Rôle de la médiation sociale dans l'apprentissage de l'écriture. Thèse de Doctorat, U.F.R. de Psychologie et Sciences de l'Education, Université de Provence Aix-Marseille I, Janvier 1994.*
- ZERBATO-POUDOU, M.-T. : *A quoi servent les exercices graphiques ?* in *Cahiers pédagogiques N°352*, Mars 1997, pp.52-54.
- ZERBATO-POUDOU, M.-T. : *L'apprentissage premier de l'écriture. Nouvelles conceptions*. In AMIGUES, R. et ZERBATO-POUDOU, M.-T. : *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Retz, Paris 2000, pp.133-197.