

Maternelle

# Apprendre à écrire de la PS à la GS

Marie-Thérèse **Zerbato-Poudou**

**RETZ**

[www.editions-retz.com](http://www.editions-retz.com)

9 bis, rue Abel Hovelacque

75013 Paris

*Tous mes remerciements...*  
*... aux enseignantes qui m'ont reçue et aidée :*  
*Martine et Laurence (école maternelle J.-J. Rousseau, Vitrolles, 13).*  
*Dominique et Annick (école maternelle La Valbarelle, Marseille, 13).*  
*Françoise (école maternelle Sextius, Aix-en-Provence, 13).*  
*Florence (école élémentaire H. Damofli, Martigues, 13).*  
*... aux élèves de la classe de Laurence (GS) et de Florence (CP)*  
*qui ont accepté ma présence.*  
*... aux enfants qui m'ont apporté leur aide et leurs travaux :*  
*Carla, Hugo, Mattéo et Amaury.*



ISBN : 978-2-7256-3268-1

© Retz, 2007 pour la première édition.

© Retz, 2014 pour la présente édition.

# Sommaire

## Introduction

Apprendre à écrire, une belle aventure intellectuelle .....	7
Les particularités de l'écrit .....	9
Présentation de l'ouvrage .....	12

## I - ENSEIGNER L'ÉCRITURE À L'ÉCOLE MATERNELLE : LE CHOIX D'UNE PÉDAGOGIE

### Principes pour élaborer un dispositif d'apprentissage .....

Questionner les traditionnels pré-requis graphiques .....	18
Créer une culture de l'écrit .....	19
Organiser un collectif de travail .....	21

### Mise en œuvre : se servir des critères pour réguler .....

Verbaliser .....	24
Évaluer .....	24
Déterminer les critères d'évaluation .....	25

### Un point fort du dispositif : les instructions données à l'adulte .....

Centration sur la forme .....	29
Centration sur les procédures .....	30

## II - CONDUIRE LES APPRENTISSAGES DANS LES TROIS SECTIONS

TABLEAU SYNOPTIQUE D'UN APPRENTISSAGE PROGRESSIF POUR LES TROIS SECTIONS .....	32
---	----

### Petite section .....

Pourquoi ne pas enseigner l'apprentissage formel de l'écriture en petite section ? .....	35
---	----

Les compétences à installer en petite section .....	36
Des précautions à prendre : choix des tâches, des outils et des supports ....	42
Les activités à privilégier en petite section .....	44
Progressivité des apprentissages : de la découverte à la manipulation de l'objet « langue écrite » .....	46
ACTIVITÉS POUR LA PÉRIODE 1 : ENTRER DANS LA CULTURE ÉCRITE .....	46
Écrire sous les yeux des élèves .....	47
Faire reconnaître les photographies .....	48
Fabriquer les étiquettes des prénoms.....	49
Reconnaître son prénom avec la photographie .....	51
ACTIVITÉS POUR LA PÉRIODE 2 : MANIPULER SON PRÉNOM .....	52
Reconnaître son prénom sans photographie .....	52
Utiliser la boîte à prénoms .....	54
ACTIVITÉS POUR LA PÉRIODE 3 :	
AFFINER L'ACTIVITÉ PERCEPTIVE SUR D'AUTRES MOTS .....	56
Organiser des dispositifs pour la manipulation de mots et de lettres .....	56
Proposer éventuellement des essais d'écriture aux plus habiles .....	57
<b>Moyenne section</b> .....	59
Compétences à atteindre en moyenne section .....	60
Progressivité des activités d'apprentissage de l'écriture en capitales .....	62
ACTIVITÉS POUR LA PÉRIODE 1 : LA PRÉPARATION .....	63
Vérifier les acquis .....	63
Réinitialiser le rapport au savoir « langue écrite » .....	64
ACTIVITÉS POUR LA PÉRIODE 2 : LES PREMIERS APPRENTISSAGES .....	65
Phase 1 : conduire les premières activités d'apprentissage .....	65
Phase 2 : stabiliser les procédures .....	82
Phase 3 : s'entraîner .....	86
ACTIVITÉS POUR LA PÉRIODE 3 : GÉNÉRALISATION ET TRANSFERT.....	90
Phase 1 : généraliser.....	90
Phase 2 : transférer.....	96
<b>Grande section</b> .....	99
Compétences à atteindre en grande section .....	99
Progressivité des activités d'apprentissage de l'écriture cursive .....	100
ACTIVITÉS POUR LA PÉRIODE 1 :	
RÉINITIALISATION ET CONSOLIDATION DES ACQUIS.....	101
Réinitialiser le rapport au savoir « langue écrite » .....	101
Vérifier et consolider les acquis .....	103
Présenter l'histoire des lettres de l'alphabet .....	107
Écrire en script .....	108

ACTIVITÉS POUR LA PÉRIODE 2 : APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE CURSIVE .....	110
Choisir une stratégie .....	111
Conduire les premières séances .....	112
Approfondir le travail sur le tracé des lettres .....	116
Aborder les problèmes spécifiques à la cursivité .....	120
Associer les lettres de différentes graphies .....	125
Écrire entre deux lignes .....	126
Donner à l'écrit sa dimension historique .....	127
ACTIVITÉS POUR LA PÉRIODE 3 : ENTRAÎNEMENT ET GÉNÉRALISATION .....	128
Installer les automatismes .....	129
Copier des petites phrases .....	129
Mémoriser la graphie du prénom en cursive .....	130
Créer des situations motivantes .....	130
Mettre en place un atelier de calligraphie .....	131

### III - QUELQUES QUESTIONS RÉCURRENTES SUR L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE

<b>Au sujet du contenu</b> .....	134
Faut-il examiner toutes les lettres de l'alphabet ? .....	134
Y a-t-il des règles pour l'écriture en capitales d'imprimerie ? .....	134
Comment et que donner à voir aux parents ? .....	136
<b>Au sujet des outils et des supports</b> .....	140
Quel lignage adopter à chaque section ? .....	140
Quelle tenue de l'outil préconiser ? .....	143
Quelles doivent être les qualités de l'outil scripteur ? .....	148
<b>Au sujet des difficultés les plus courantes</b> .....	150
Que faire avec l'écriture en miroir ? .....	150
Comment dépister et aider les gauchers ? .....	154
Quelles sont les différences entre dyslexie, dysgraphie et dyspraxie ? .....	157

### ANNEXES

<b>Les caractéristiques des différentes graphies</b> .....	162
<b>Les modèles d'écriture cursive</b> .....	165
<b>Textes de Victor Hugo et d'Arthur Rimbaud</b> .....	171
<b>Ressources documentaires</b> .....	173
Bibliographie .....	173
Sitographie .....	175



# Introduction

*Le langage écrit est précisément l'algèbre du langage. Et de même que l'assimilation de l'algèbre n'est pas une répétition de l'étude de l'arithmétique mais représente un plan nouveau et supérieur du développement de la pensée mathématique abstraite, laquelle réorganise et élève à un niveau supérieur la pensée arithmétique qui s'est élaborée antérieurement, de même l'algèbre du langage – le langage écrit – permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi, le psychisme antérieur du langage oral.*

(Vygotski, 1934/1985)

## Apprendre à écrire, une belle aventure intellectuelle

L'écrit est un objet moins simple à s'approprier qu'il n'y paraît, et bien que son aspect graphique retienne de prime abord l'attention, apprendre à écrire n'est pas la simple transformation de « traits » en lettres, ce n'est pas la suite « naturelle » des exercices graphiques, ce n'est pas la production d'un dessin, ni la simple transcription de l'oral en signes tracés sur un support, car la distance entre la langue parlée et la langue écrite est importante.

L'écrit est un outil, un instrument psychologique comme l'a montré Vygotski, complexe par son organisation et sa mise en œuvre mais aussi par ses fonctions.

C'est un langage qui ne s'apprend pas de façon « naturelle » comme la langue orale, et s'il nécessite de nombreuses compétences, il repose principalement sur une activité symbolique, réflexive, donc volontaire et consciente. Les automatismes sont seconds dans ce processus.

En effet, par l'écriture, le petit enfant entre dans un monde expressif singulier dont il doit maîtriser les règles et se soumettre à des conventions

bien précises, issues tout autant de l'histoire de l'écriture spécifique à son groupe social, que de l'histoire de son enseignement et des choix pédagogiques élaborés au cours du temps et sans cesse remis en cause. De ce fait, apprendre à écrire n'est pas une activité anodine, elle nécessite pour l'élève l'appropriation de techniques mais aussi un prodigieux travail cognitif, c'est un véritable « transformateur cognitif » (Lahire, 1993).

Cela explique que cet apprentissage ne va pas de soi : s'il repose sur le niveau de développement des élèves, il nécessite également l'élaboration d'un dispositif d'enseignement adapté ; comme le soulignent Auzias et Ajuriaguerra (1986), il « *requiert un certain niveau d'évolution du langage, une maîtrise de l'espace graphique, un certain degré de développement moteur, pratique et affectif. L'acquisition de l'écriture dépend aussi des méthodes d'apprentissage* ». C'est ce dernier point qui retient notre attention car la thématique du rapport au savoir, du rapport aux activités et aux apprentissages, est centrale en pédagogie. En effet, à l'école maternelle, le rapport aux objets de savoir est tout aussi présent qu'à l'école élémentaire ; cependant, pour la première, il est complexe, à la fois concret et abstrait. Tout en incitant l'enfant à établir un rapport concret aux objets de savoir par des activités de manipulation, par les jeux éducatifs, on l'initie à un autre rapport au monde plus distancié, médiatisé par les systèmes symboliques, notamment les langages (langue orale et écrite, langage mathématique, etc.). Très tôt en effet, l'enfant est placé devant des situations où il manipule des symboles et des signes : dessiner, schématiser, reconnaître des mots, son prénom, signer son travail, trier et classer des objets, créer des collections, etc. Ainsi, les systèmes symboliques sont sollicités en permanence. Or, ces systèmes sont des constructions humaines particulières qui ne se réduisent pas simplement à une reconnaissance et à une utilisation mais qui exigent de l'enfant d'effectuer un véritable « bond culturel » : passer de la pensée concrète à la pensée abstraite et, pour cela, modifier sa relation au langage oral (qui devient outil de pensée) comme sa relation au langage écrit tel qu'il le connaissait jusqu'ici.

L'apprentissage de ces savoirs s'effectue dans des situations d'« enseignement-apprentissage » où ils sont « mis en scène » et traités collectivement en classe pour une appropriation individuelle. Bien plus, ils constituent des objets de pensée, ce qui rend leur maîtrise si importante. Il faut donc ne pas perdre de vue que l'appropriation des systèmes symboliques est un véritable enjeu d'insertion scolaire, sociale et de développement personnel.

Cette approche montre combien le passage à l'écrit va au-delà d'une simple application des règles. La difficulté consiste à mettre en place des situations

scolaires susceptibles de conduire les élèves à s'engager dans ce processus avec intérêt, sans appréhension. Se pose alors la question des modes de transmission de ces systèmes, cet enseignement devenant un souci permanent et prioritaire pour les professeurs des écoles.

Il est temps d'élaborer une réflexion sur l'enseignement de l'écriture, jamais remis en question car considéré longtemps comme un simple exercice technique, peu explicité auparavant dans les instructions officielles, si ce n'est en termes de performance à atteindre (« être capable de ... »). Alors que les programmes de 2007 et le document d'accompagnement « Le langage à l'école maternelle » de 2006 donnaient de précieuses directives pour cet apprentissage, ceux de 2008 associent plus étroitement graphisme et écriture sans pour autant définir les liens qu'ils entretiennent et préciser clairement comment mener avec efficacité ce double apprentissage.

Par ailleurs, cet enseignement de l'écriture subit souvent des directives diverses et parfois peu fiables, ce qui déroute aussi les enseignants. Or, le hasard et l'improvisation n'ont pas leur place dans cet apprentissage qui ne peut être ni banalisé ni laissé au tâtonnement et à la spontanéité des élèves. Il doit, en effet, occuper une place spécifique dans les classes et répondre à une organisation rigoureuse, et néanmoins attrayante.

## Les particularités de l'écrit

L'écriture est un système<sup>1</sup> de signes, qui prend diverses formes selon les cultures et l'histoire des groupes sociaux qui en ont initié l'usage.

La compréhension d'une écriture n'est jamais immédiate mais toujours différée : la connaissance du code est une nécessité ; sans cette clé, l'écriture demeure inaccessible, pur algorithme graphique, indéchiffrable message. Une transcription sous forme de signes doit répondre à plusieurs conditions pour bénéficier du label d'« écriture » : la présence de signes fixes ou éléments conventionnels, reconnaissables, identifiables, successifs, linéaires, articulés entre eux selon une organisation stable, ainsi que le fait de détenir un contenu et une expression signifiante.

Les deux systèmes symboliques, langage oral et langage écrit, coïncident par un motif identique – l'objet « signifié » –, mais diffèrent fondamentalement car ce sont deux « signifiants » différents (éléments vocaux vs éléments graphiques) qui ont le même but : représenter une réalité, concrète ou abstraite.

1. Un système est un ensemble organisé d'éléments reliés entre eux et exerçant une influence les uns sur les autres.

C'est ainsi qu'apparaissent à la surface de la terre, à des moments différents, des représentations d'abord sous forme pictographique qui suggèrent des objets ou actions, puis de véritables écritures pictographiques<sup>2</sup> comme en Égypte. Les pictogrammes égyptiens peuvent être considérés comme une véritable écriture car ce sont des signes conventionnels, organisés en système. Apparaissent également les écritures idéographiques (le chinois) qui constituent un stock de signes à valeur constante (ce qui nécessite des milliers de signes), des écritures phonographiques<sup>3</sup> qui vont prendre en compte l'expression phonique des mots et qui vont transcrire les sons de la langue orale : écritures syllabiques (chaque signe représente un son, il faut en moyenne 80 à 120 signes) ou alphabétiques<sup>4</sup> (chaque signe représente un son et plusieurs signes sont regroupés pour représenter un son, ce qui nécessite environ 30 signes). Certaines écritures se complexifient en combinant plusieurs aspects (écriture idéo-phonographique japonaise Kanji). Pictogrammes et idéogrammes ne sont pas des formes infantiles de l'écriture (Leroi-Gourhan, 1964).

## ● Les fonctions de l'écrit

L'écrit ne se résume pas à son seul aspect calligraphique ni à sa fonction de communication : il possède d'autres finalités. C'est un aide-mémoire, pour chacun individuellement et aussi pour les civilisations ; il peut être un symbole magico-religieux, revêtir un caractère sacré, il fédère et consolide les groupes sociaux qui partagent le même système d'écriture, il dévoile la personnalité des scripteurs. Certains ont ainsi cherché à créer une harmonie en ajoutant des ornements dans ses tracés (lettrines et enluminures du Moyen Âge, écritures chinoises, arabes...), la calligraphie est devenue un art. L'art de l'écriture a longtemps été réservé à une élite, et son enseignement à un plus grand nombre a débuté avec Jean-Baptiste de La Salle, à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, qui s'est donné comme objectif de diffuser plus massivement le savoir-faire des scribes professionnels.

---

2. Les pictogrammes en usage dans nos sociétés, comme par exemple le code de la route ou autres représentations habituelles dans les lieux publics, sont des symboles signifiants mais ce ne sont pas des langages au sens linguistique du terme, ce sont des images plus ou moins stylisées.

3. Dans l'écriture phonographique, le signe graphique dénote un son (alphabet) ou un groupe de sons (syllabes).

4. L'écriture phonétique qui se fonde sur un alphabet exige un lien entre l'écrit et l'oral qui se limite strictement à associer un symbole abstrait à un son.

## ● Diversité et évolution des signes

L'organisation des signes s'est diversifiée : déroulement horizontal de gauche à droite pour les écritures dites latines, de droite à gauche pour les écritures hébraïques et arabes, en boustrophédon pour le grec ancien (à la manière des sillons du labour), en colonne en Chine (écriture traditionnelle) et au Japon.

Le tracé manuel des lettres évolue au travers des outils : calames, plumes d'oie, plumes d'acier plus ou moins fines, crayons de papier, stylos-billes dont l'usage se généralise vers 1950, et plus tard apparition des crayons-feutres... ; mais aussi au travers des supports, des tablettes d'argile au parchemin puis aux papiers, d'abord rugueux puis de plus en plus fins et lisses. L'évolution se réalise aussi sous l'influence des scribes, des érudits (choix d'écritures élégantes), des politiques (la Caroline sous Charlemagne), des universitaires, des hommes d'église (l'écriture Italique<sup>5</sup>, à la source des écritures Humanistiques, a été appelée *Cancellaresca*, car elle provenait de la chancellerie du Vatican), des nécessités de la vie quotidienne (écrire vite) et des choix pédagogiques.

On peut suivre cette évolution, de la Romaine à la Rustica, de l'Onciale à la Caroline, avec les écritures Gothiques (XII<sup>e</sup> et XIII<sup>e</sup> siècles) et les écritures dites Humanistiques (XV<sup>e</sup>), autrement dit l'Italique, la Ronde. Nous présentons des modèles d'écriture scolaire en annexe, p. 162.

À l'heure actuelle, de nombreux modèles sont proposés dans le commerce, et gardent, pour la plupart, la trace de certaines pratiques pédagogiques ancrées dans la mémoire collective et qui n'ont souvent d'autre légitimité que les outils (la plume généralement) et la nostalgie d'une époque. Reste à se poser la question de leur utilité et de leurs effets sur l'apprentissage (c'est le cas des traits d'attaque des lettres, des « œillets » ou boucles dans le O, le R, etc.).

La maîtrise de l'écriture manuscrite est à présent communément partagée, et reste encore une nécessité, même à l'ère des outils de communication les plus modernes. C'est l'objectif premier des enseignants d'école maternelle. Cependant sa mise en œuvre n'est pas aussi simple, et si ceux-ci bénéficient de nombreux modèles de tracé de lettres, peu d'ouvrages leur apportent des pistes pour organiser de façon raisonnable et raisonnée leurs dispositifs pédagogiques au quotidien. Nous essayons ici de les aider dans cette construction.

---

5. L'Italique diffusée notamment par Niccolò Niccoli, est issue de la minuscule humanistique. Avec le temps, elle engendrera l'anglaise.

## Présentation de l'ouvrage

Cet ouvrage a pour objectif de répondre aux attentes des enseignants de maternelle concernant l'enseignement de l'acte d'écriture, le moment où, pour la première fois, l'élève est placé devant la copie d'un mot, son prénom la plupart du temps. Se posent alors de nombreuses questions : À quel moment commencer ? Comment s'y prendre ? Quel modèle proposer ? Comment aider ? Bref, toutes questions concernant la mise en œuvre concrète, dans une classe, de cet apprentissage complexe. Les enseignants ont pour tâche d'aider les élèves à la maîtrise de techniques, mais pas seulement ; ils ont surtout pour mission de développer les processus de pensée qui leur permettront l'appropriation des savoirs et des techniques, mais aussi de réguler les apprentissages. Ceci suppose une pratique pédagogique centrée sur l'activité réflexive plus que sur la seule performance.

Dans le domaine de l'écriture, les enseignants ont souvent été livrés à leurs seules initiatives, les Instructions, trop générales ou floues, se révélant rapidement stériles, les références aux pratiques familiales et personnelles montrant leurs limites. Divers fichiers se présentent comme des ressources intéressantes et utiles, mais en même temps peu satisfaisantes ; la pratique pédagogique en est parfois affaiblie, le dialogue didactique évincé et le sens se consume dans des tâches stéréotypées et répétitives qui morcellent l'objet d'apprentissage.

Pour enseigner et répondre aux objectifs de l'institution, aux attentes des familles et aux besoins des élèves, il est nécessaire d'élaborer une pratique pédagogique rationnelle, performante et théoriquement étayée. C'est ce que se propose de faire cet ouvrage. Sa conception est issue d'une réflexion reposant à la fois sur une longue pratique de classe en école maternelle et sur une recherche qui a permis de mettre en œuvre des principes théoriques pour tenter de résoudre la question du rapport au savoir « langue écrite », et qui a initié une pratique pédagogique centrée sur les interactions.

L'ouvrage présente à la fois des situations concrètes, les arguments théoriques qui les étayent et les instructions officielles qui en délimitent le champ.

La première partie expose les **principes fondamentaux** à la source de la conception des dispositifs pédagogiques. Comprendre les principes qui en constituent l'ossature et y adhérer est indispensable pour conduire avec succès l'apprentissage de l'écriture.

La **progressivité de l'apprentissage** de l'écriture est présentée en deuxième partie pour chacune des **trois sections** de l'école maternelle, assortie des dispositifs et tâches qui peuvent s'y dérouler au cours de l'année scolaire. Le chapitre concernant la moyenne section expose de façon détaillée la conduite des activités de verbalisation au cours des premiers apprentissages. Il présente l'actualisation des principes fondamentaux et leur mise en pratique concrète. Des exemples en assurent l'appropriation.

En troisième partie sont également traitées les **questions** que se posent le plus souvent les enseignants au sujet de cet apprentissage : elles concernent les contenus, les outils et les supports, ainsi que les difficultés le plus fréquemment rencontrées par les élèves. Des **travaux d'élèves** caractéristiques y sont exposés et discutés.

Enfin, des **modèles d'écriture** et les caractéristiques des différentes graphies sont présentés en annexe.

Au cours de l'ouvrage sont mises en exergue les citations issues des programmes et des documents d'accompagnement des programmes. Parallèlement, des conseils et des remarques pour l'enseignant figurent dans les encadrés « À noter » (📖) ; des rappels ou des précisions théoriques sont proposés dans les encadrés « À savoir » (💡).



Écrire avec un outil inhabituel comme la plume d'oie nécessite d'adapter son geste et de trouver la bonne prise.

# Au sujet des outils et des supports

## Quel lignage adopter à chaque section ?

Pour débiter l'apprentissage de l'écriture, le meilleur support est le papier à dessin car sa texture « accroche » les tracés. Même si ce papier est coûteux, on peut y avoir recours.

Comme nous l'avons déjà souligné pour la petite section, évitez les supports trop lisses (pochettes plastiques, ardoises blanches) qui favorisent les déformations de l'écriture.

Le tableau noir, les ardoises traditionnelles et la craie sont intéressants pour exercer la maîtrise gestuelle.

En ce qui concerne le lignage des feuilles, nous avons également signalé qu'à notre avis, il n'est pas nécessaire, ni fonctionnel, de donner à écrire sur une ou deux lignes dès les premiers essais (voir la partie consacrée à la moyenne section, période 2, phase 3, p. 86).

### ● Écrire sur une seule ligne

La contrainte de suivre la ligne ajoute aux difficultés d'écriture et attire l'attention sur un des aspects de l'écriture : l'horizontalité, qui se régule assez naturellement par la suite.

Au début de l'apprentissage, les élèves ont du mal à anticiper leur mouvement pour toucher la ligne : ils écrasent les lettres sur la ligne. Certains ne peuvent s'y appuyer ; d'autres, exceptionnellement il est vrai, pensent que la ligne fait partie intégrante de leur prénom (voir l'exemple du prénom Mattéo, p. 135). Si ces exemples sont peu nombreux, ils dévoilent néanmoins des difficultés latentes.

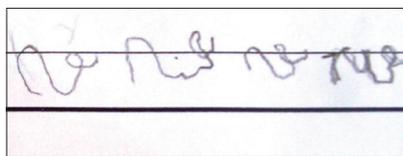
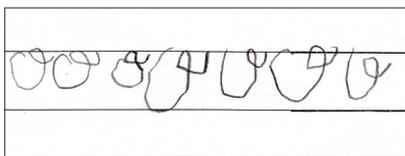
Il n'est pas obligatoire de faire écrire les élèves sur une ligne ; ils peuvent passer directement à l'écriture entre deux lignes, ce qui nous paraît plus pertinent.

## ● Écrire entre deux lignes

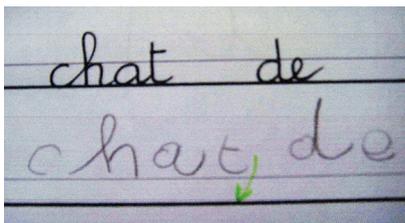
Écrire entre deux lignes est un objectif de fin de grande section, alors que l'écriture sur une ligne est considérée comme un moyen terme pour y arriver, ce que nous avons déjà contesté.

L'écriture entre deux lignes est à maîtriser. C'est une étape pour écrire ultérieurement sur les cahiers lignés ; cette pratique aide les élèves à réguler et à harmoniser la forme et la proportion des lettres. Il faut donc conduire les élèves à respecter cette contrainte.

Cependant, cette pratique ne doit être proposée que lorsque les élèves ont acquis un certain niveau d'habileté ; autrement, ils sont préoccupés par le respect du tracé dans l'interligne plus que par le tracé du mot ou de la lettre : toucher la ligne devient un objectif et non un moyen. Et ils ne parviennent pas forcément à l'atteindre, comme en témoignent les exemples ci-dessous.



En début d'apprentissage (GS), les lignes ne sont pas des aides.



Il y a parfois incompréhension de l'usage des deux lignes (GS).

On remarque, en outre, le défaut induit par un apprentissage lettre à lettre : l'absence de liaisons.

Voici un exemple d'évolution d'utilisation du lignage dans les deux sections concernées :

- En moyenne section, faire écrire entre deux lignes en capitales d'imprimerie lorsque les élèves maîtrisent raisonnablement le tracé des lettres (vers le mois d'avril ou de mai).

- En grande section, attendre également que la cursivité soit à peu près maîtrisée pour proposer le lignage ; ou le proposer lorsqu'on aborde la question de la proportion des lettres hautes et basses.

On a remarqué cependant que les élèves prennent pour guidage le bord supérieur de la feuille et régulent assez vite les alignements horizontaux.

## ● Réglures conseillées

- Premiers essais en capitales en moyenne section : 2 cm pas plus (écrire en grand est un obstacle), puis réduire à 1,5 cm et enfin à 1 cm.
- En cursive : un écart de 1 cm est correct, mais on peut commencer par 1,3 cm, pas plus. Réduire ensuite à 0,8 cm puis à 0,6 cm en fin d'année (avril ou mai) pour certains élèves assez habiles.
- Au CP seront proposés des écarts de 0,5 cm, puis de 0,3 et de 0,2 cm. Il faudra sans doute débiter à 0,8 cm pour les élèves les plus maladroits ou même sans interligne pour ceux qui ont de grosses difficultés motrices. Cependant, ces réglures sont remises en question dans le document d'accompagnement sur les modèles d'écriture scolaire, publié en juin 2013.

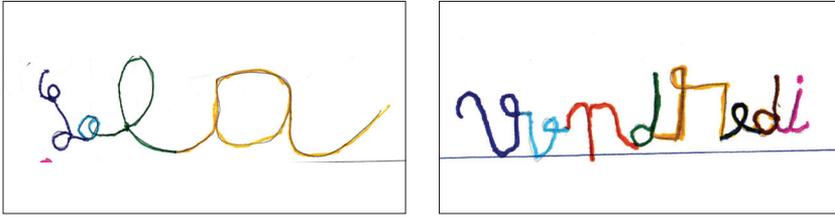
## ● Proportions

Voici les proportions selon les modèles traditionnels :

- Les lettres hautes à boucle (B, F, H, K, L) sont environ trois fois plus grandes que le corps de la lettre, soit 1,5 cm pour un interligne de 0,5 cm (mesure à partir du trait de base d'écriture).
- Les lettres hautes à trait vertical (D, T) sont plus courtes que les lettres à boucle. Elles font deux fois le corps de la lettre soit 1 cm pour un interligne de 0,5 cm (mesure à partir du trait de base de l'écriture).
- Les lettres à boucle basse (F, G, J) mesurent 1 cm à partir du trait de base.
- Les lettres basses à trait (P et Q) sont aussi longues que les lettres à boucle.

Si le modèle donné en classe comporte de légères divergences avec ces mesures, ce n'est pas un problème majeur ; l'important est de respecter les proportions : lettres hautes à boucle plus grandes que les lettres hautes à trait vertical, et lettres basses au moins aussi longues que les lettres hautes. Ces proportions sont également discutées dans le document d'accompagnement précédemment cité.

Vous pouvez proposer le modèle écrit entre deux lignes pour faire visualiser aux élèves les proportions entre les lettres, même si eux travaillent sur une feuille vierge de tout lignage. Ils prennent des indices et régulent d'eux-mêmes.



Exemples de non-respect des proportions.

Pour aider à réguler la grandeur des lettres, faites écrire un mot ou une lettre, en très grand (corps de lettre de 5 cm au moins) puis en très petit (0,5 cm), plusieurs fois. Par la suite, les élèves respectent plus facilement les proportions (effet dû aux processus de comparaison et d'anticipation des actions).

## Quelle tenue de l'outil préconiser ?

*Progressivement, vers quatre ans, la mobilisation des segments les plus utiles du bras permet la maîtrise du poignet, puis des doigts qui se « spécialisent ». À partir de cinq ou six ans, l'élève a appris à manipuler plus finement les outils courants.*

*Il est capable de les tenir alors en pince entre trois doigts, comme un adulte, à condition que l'enseignant ait guidé la saisie, rectifié si besoin les mauvaises prises et aidé la mise en place de positions du corps confortables et efficaces.*

*(Document d'accompagnement des programmes : Le Langage à l'école maternelle)*

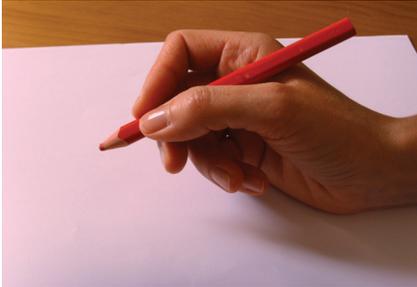
### ● La « bonne tenue » de l'outil scripteur

On peut se demander pourquoi il est question de « bonne tenue », compte tenu de la belle écriture de certaines personnes qui tiennent leur outil de façon très « originale ».

Il est vrai que la « bonne » tenue de l'outil n'est pas une obligation en soi. Cependant, il vaut mieux enseigner les gestes qui évitent des contorsions des phalanges, du poignet, du bras et une mauvaise tenue corporelle. C'est une question d'ergonomie, c'est-à-dire de relation entre la personne et son outil (ou lieu) de travail, qui génère une meilleure performance et une moindre fatigue.

Il est important d'apprendre à bien tenir l'outil d'écriture pour éviter les crispations, la fatigue et la douleur musculaires, la lenteur d'exécution, les déformations du tracé, toutes choses qui rendent cette activité physiquement pénible et qui peuvent être à l'origine du désintérêt et même du refus d'écrire.

La tenue adéquate ne peut être entièrement obtenue chez les élèves de petite section : avec ceux-ci, il faut veiller essentiellement à une prise correcte au niveau des doigts, car il sera impossible ensuite de redresser les automatismes antinomiques.



Tenue correcte de l'outil présentée par un adulte.

## ● Le rôle des outils

Autrefois, l'usage du porte-plume, de la plume et de l'encre obligeaient l'écolier à développer une forte vigilance motrice. En effet, il ne pouvait écrire qu'en positionnant correctement la plume, de façon à ce qu'elle ne pivote pas et qu'elle « accroche » le papier.

De nos jours, l'usage d'outils qui glissent facilement sur le papier ne permet pas le développement d'une maîtrise gestuelle qui favoriserait un tracé correct : le roulement de la bille avec les stylos et la fluidité du feutre ne facilitent pas la maîtrise des directions. En effet, ils mobilisent beaucoup d'énergie, notamment lorsque les techniques gestuelles de pression et de freinage ne sont pas suffisamment acquises (ce qui est le cas en début d'apprentissage).

## ● Les conditions

Une des conditions pour une tenue efficace de l'outil est l'arrivée à maturation de certains muscles, dont le muscle fléchisseur du pouce (maturation vers l'âge de 2 ans). Le développement de la maîtrise gestuelle, qui se fait du centre (de la tête et de l'axe du corps) vers la périphérie (les extrémités des membres), favorise également la bonne tenue de l'outil.

Le jeune élève commence par tenir son outil de façon « palmaire » (à pleines mains). Puis, l'usage de divers outils de différentes formes et grosseurs (comme les pinceaux, les craies, les feutres, les bouchons, etc.), la maturation nerveuse et musculaire, les nombreux exercices

scolaires visant à développer la motricité fine, vont le conduire à acquérir souplesse et fermeté. Ses gestes seront mieux adaptés, moins coûteux et plus précis.

Cependant, la prise de l'outil pour écrire ne peut être laissée au hasard : c'est un geste tout à fait particulier, qui ne s'apprend pas en malaxant de la pâte à modeler ou en saisissant des gommettes avec le pouce et l'index.

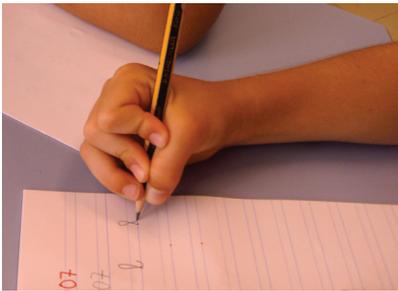
## ● La « pince »

Contrairement à la croyance commune, la tenue de l'outil scripteur ne se fait pas avec la « pince » du pouce et de l'index : ces doigts sont en position de pince uniquement pour se saisir de l'outil posé sur la table (pointe tournée à droite ou face à soi pour une prise fonctionnelle) ; le rôle du majeur est ensuite nécessaire pour bloquer l'outil.

L'outil est serré entre le pouce et la première phalange du majeur ; l'index est posé sur le corps de l'outil, pour le stabiliser, ni trop près ni trop loin de son extrémité : le scripteur doit voir le bout du majeur qui dépasse sous le crayon.

Si vous essayez de tenir l'outil entre le pouce et l'index seuls, puis entre le pouce et le majeur seuls, vous constaterez vous-même les effets sur la façon d'écrire. Cette expérience permet de souligner la nécessité d'utiliser ces trois doigts (pouce, index, majeur) pour assurer la stabilité, la maîtrise du geste et la force motrice.

Exemples de tenues problématiques :



Élève de GS en fin d'année.



Élève de PS.