



Chantal Thoulon-Page

La rééducation de l'écriture de l'enfant

Pratique de la graphothérapie



2^e édition

 **MASSON**

La rééducation de l'écriture de l'enfant

Pratique de la graphothérapie

CHEZ LE MÊME ÉDITEUR

UTILISATION DU CONTE ET DE LA MÉTAPHORE, par F. ESTIENNE. *Collection Orthophonie*. 2001, 222 pages.

EXERCICES DE MANIPULATION DU LANGAGE ORAL ET ÉCRIT, par F. ESTIENNE. *Collection Orthophonie*. 2001, 256 pages.

TROUBLE DU CALCUL ET DYSCALCULIES CHEZ L'ENFANT, par A. VAN HOUT, C. MELJAC. 2001, 408 pages.

LES DYSLEXIES. DÉCRIRE, ÉVALUER, EXPLIQUER, TRAITER, par A. VAN HOUT, F. ESTIENNE. 2001, 3^e édition, 336 pages.

HISTOIRE D'UN BÉGALEMENT, par J. REY-LACOSTE. *Collection Orthophonie*. 2001, 120 pages.

MÉMOIRE ET LANGAGE. SURDITÉ, DYSPHASIE, DYSLEXIE, par A. DUMONT. *Collection Orthophonie*. 2001, 2^e édition, 136 pages.

L'ENFANT ET SON THÉRAPEUTE. UNE AUTRE APPROCHE DE LA RÉÉDUCATION, par G. DUBOIS. *Collection Orthophonie*. 2001, 4^e édition, 142 pages.

EXERCICES PHONÉTIQUES POLYVALENTS, par F. ESTIENNE. *Collection Orthophonie*. 2000, 152 pages.

L'ÉCRITURE EN CHANTIER. POUR LES DYSLEXIQUES ET LES DYSORTHOGRAPHIQUES, par F. ESTIENNE. *Collection Orthophonie*. 2000, 180 pages.

LE SUJET, SON SYMPTÔME ET LE THÉRAPEUTE DU LANGAGE, par G. DUBOIS, J. P. KUNTZ, ATLC. *Collection Orthophonie*. 1999, 160 pages.

LES FENTES FACIALES. EMBRYOLOGIE, RÉÉDUCATION, ACCOMPAGNEMENT PARENTAL, par F. BONNEAU, C. THIBAUT. *Collection Orthophonie*. 1999, 128 pages.

DYSPHASIES, TROUBLES MNÉSQUES, SYNDROME FRONTAL CHEZ L'ENFANT, par M. MAZEAU. *Collection Orthophonie*. 1999, 256 pages.

MÉTHODES D'INITIATION À L'ÉCRIT. POUR LES DYSLEXIQUES ET LES DYSORTHOGRAPHIQUES, par F. ESTIENNE. *Collection Orthophonie*. 1999, 288 pages.

VOIX PARLÉE, VOIX CHANTÉE. EXAMEN ET THÉRAPIE, par F. ESTIENNE. *Collection Orthophonie*. 1998, 208 pages.

MÉTHODES D'ENTRAÎNEMENT À LA LECTURE ET DYSLEXIES, par F. ESTIENNE. *Collection Orthophonie*. 1998, 288 pages.

APPROCHE TRANCULTURELLE DES TROUBLES DE LA COMMUNICATION. LANGAGE ET MIGRATION, par F. ROSENBAUM. *Collection Orthophonie*. 1997, 160 pages.

LES BÉGALEMENTS, par A. VAN HOUT, F. ESTIENNE. 1996, 288 pages.

Collection Orthophonie

La rééducation de l'écriture de l'enfant

Pratique de la graphothérapie

Chantal THOULON-PAGE





Ce logo a pour objet d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, tout particulièrement dans le domaine universitaire, le développement massif du « photo-copillage ».

Cette pratique qui s'est généralisée, notamment dans les établissements d'enseignements, provoque une baisse brutale des achats de livres, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.

Nous rappelons donc que la reproduction et la vente sans autorisation, ainsi que le recel, sont passibles de poursuites.

Les demandes d'autorisation de photocopier doivent être adressées à l'éditeur ou au Centre français d'exploitation du droit de copie : 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris. Tél. : 01 44 07 47 70.

Tous droits de traduction, d'adaptation et de reproduction par tous procédés réservés pour tous pays.

Toute reproduction ou représentation intégrale ou partielle, par quelque procédé que ce soit, des pages publiées dans le présent ouvrage, faite sans l'autorisation de l'éditeur est illicite et constitue une contrefaçon. Seules sont autorisées, d'une part, les reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective, et d'autre part, les courtes citations justifiées par le caractère scientifique ou d'information de l'œuvre dans laquelle elles sont incorporées (art. L. 122-4, L. 122-5 et L. 335-2 du Code de la propriété intellectuelle).

© 2009, Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

ISBN : 978-2-294-70616-5

PRÉFACE

Quel plaisir de se replonger dans cet ouvrage, dont la réédition est une excellente nouvelle pour les professionnels de l'enfance, soignants et pédagogues. Remarquablement écrit, parfaitement illustré, ce guide pratique apporte un éclairage bienvenu sur un sujet encore trop mal connu. Il nous renseigne sur les dysgraphies bien sûr, mais il va bien au-delà. Les compétences didactiques de Chantal Thoulon-Page en font un outil précieux pour tous ceux qui ont en charge des enfants. Quelle que soit leur fonction, ils se reconnaîtront dans la volonté constante de l'auteure de comprendre les jeunes patients en délicatesse avec le geste graphique et de leur offrir des solutions.

Comme tous les thérapeutes, les ré-éducateurs de l'écriture ont pour mission de soulager. Qu'importe l'origine du symptôme, en tout cas dans l'immédiat. Pour certains enfants, il y a urgence. Urgence à apaiser, urgence à rassurer, urgence à rééduquer tant la place de l'écrit dans l'évaluation des élèves est devenue (trop ?) importante.

Perdre des points lors des contrôles à cause de sa lenteur ou d'une copie à peine lisible est profondément démotivant, voire injuste lorsque tombe la sanction insensée (« texte à recopier 20 fois!... »).

Confronté à ce qui ressemble fort à une « double peine » (« c'est horrible, j'ai toujours l'impression que l'on me reproche un handicap... » me disait un petit patient), l'enfant, et plus encore l'adolescent, va se mettre à douter des adultes, du système, de lui-même...

Pourtant, des solutions existent, scientifiques, simples et efficaces. Chantal Thoulon-Page nous le confirme, en offrant un panorama exhaustif et attrayant des dysgraphies et de leurs modalités de prise en charge. Sans jamais en négliger la composante affective qui est abordée avec beaucoup de justesse.

Pas de doutes, je suis « fan » de la graphothérapie... et des graphothérapeutes.

Notre collaboration est quotidienne, et le centre de référence des troubles d'apprentissage que je dirige ne saurait s'en passer. La plupart des enfants fâchés avec l'école, en particulier les garçons « surdoués », bénéficient largement d'une rééducation de l'écriture. Tous soulignent l'efficacité de cette prise en charge. Tous évoquent la qualité de la relation nouée avec la ré-éducatrice, adulte bienveillante qui comprend

et accompagne. Tous rapportent cette complicité qui va bien au-delà de l'apprentissage d'une technique purement instrumentale : un étayage, une alliance, une empathie que l'on respire à chaque page du livre de Chantal Thoulon-Page.

Merci pour ce beau moment de lecture qui va offrir une aide à tous ceux qui accompagnent les enfants mais aussi les adultes dans leur droit fondamental à être lisible, et par là-même, à être compris...

Olivier Revol

*chef de service de neuro-psychopathologie de l'enfant au CHU de Lyon
responsable du centre de référence des troubles d'apprentissage
auteur de « Même pas grave, l'échec scolaire ça se soigne »*

INTRODUCTION

À l'époque de l'ordinateur, est-il encore nécessaire de savoir écrire à la main ? C'est une question qui se posera peut-être dans 50 ans, mais qui n'est pas encore à l'ordre du jour. Loin d'être relégué aux oubliettes, le stylo semble trouver un regain de jeunesse ; il ne s'est jamais aussi bien vendu que ces dernières années, il n'a jamais été aussi luxueux et performant, et son industrie progresse de pair avec celle de la calligraphie, que ce soit sous forme de manuels, de plumes ou de calames... Par l'écriture manuelle, celui qui écrit projette inconsciemment sa personnalité dans son graphisme, comme le fait le peintre dans sa peinture ou le compositeur dans son œuvre musicale.

Pendant des décennies, la « belle écriture » fut un critère de qualité, témoin de l'ascension intellectuelle et sociale de la nation. Brutalement, elle devint la « science des ânes », laissant la vedette aux mathématiques et à l'expression orale. Peu importait que l'enfant écrive mal, pourvu qu'il sache calculer et s'exprimer. Nul ne s'inquiéta de la dégradation concomitante de l'orthographe et de la compréhension du texte.

Non, l'écriture n'est pas la science des ânes. Parce qu'en apprenant à maîtriser son geste, l'enfant passe de la forme à la lettre, du symbole au mot, il organise avec logique l'enchaînement des lettres pour donner naissance à l'idée. Il apprend à analyser, à structurer sa pensée, à classer ses idées, à hiérarchiser ses valeurs, à se conformer à la règle, à gérer ses émotions, à communiquer clairement, à s'installer dans son environnement scolaire et familial dans l'aisance et le confort.

Beaucoup d'enfants n'atteignent jamais ce qu'on appelle « le stade calligraphique », grâce auquel l'écriture, maîtrisée dans sa forme, peut se laisser aller à un mouvement personnel et acquérir un rythme qui n'appartient qu'à lui. C'est ce rythme qui donne l'aisance et le plaisir d'écrire. Il est un gage d'adaptabilité et de bien-être dans un monde souvent difficile à vivre.

Les enfants qui tentent de personnaliser leur écriture avant d'avoir parfaitement intégré le modèle et maîtrisé la forme se trouvent dans la situation d'un pianiste qui voudrait jouer du Chopin avant de savoir monter ses gammes. On appelle « dysgraphiques » ces enfants qui souffrent de déficience de l'écriture sans présenter de trouble neurologique apparent. Le trait est sale, trop appuyé, ou tremblé, la forme est cabossée, mal structurée, le mouvement n'est pas contrôlé, il est spasmodique, saccadé, la vitesse est insuffisante, les lettres se télescopent

et s'enchevêtrent, les mots sont mal cernés par mauvaise gestion des espaces; l'enfant ne peut ni se relire, ni voir ses fautes. Ses devoirs sont sales, illisibles, et indisposent les professeurs, les notes s'en ressentent.

Il est curieux de constater qu'un enfant qui lit mal est rapidement confié à l'orthophoniste, mais que peu de gens s'inquiètent de la déficience de l'écriture. La graphothérapie est à la dysgraphie ce que l'orthophonie est à la dyslexie. Pratiquer la graphothérapie, c'est traiter les dysgraphies, quelles que soient leurs formes. Ce terme ne doit pas faire peur, pas plus que ne le fait celui de kinésithérapie. On préfère parfois l'expression « rééducation de l'écriture », moins ambiguë, mais qui ne donne pas toute la dimension de la thérapie. Car s'agit-il de traitement du graphisme, ou de traitement par le graphisme ? Sans doute un peu des deux, car cette rééducation entraîne une prise de conscience du sujet qui écrit, et une modification de son comportement.

Notre expérience de graphothérapeute montre bien que dès que l'écriture s'améliore, le comportement de l'enfant change : son problème est dédramatisé; il ne se situe plus dans un contexte de jugement, il prend conscience qu'il n'est ni coupable, ni même responsable de sa vilaine écriture, qu'elle peut s'améliorer sans « faire des lignes », et de façon ludique; il est soulagé et reprend confiance en lui; il devient plus réceptif à l'école, il peut mieux se relire; il est donc à même de voir ses erreurs et de les corriger. Il écrit plus vite, de façon plus spontanée, et n'est plus à la traîne; il peut alors se détacher de la lettre pour accéder à l'idée, il peut écouter et chercher à comprendre ce qu'il écrit. N'étant plus en échec total, il devient moins agressif ou moins renfermé; il communique mieux et davantage. Ses parents et maîtres le complimentent et il reprend confiance en lui. L'image de soi étant meilleure, l'écriture s'améliore encore, et le cercle est bouclé.

Dans une population scolaire normale, environ 10 % des enfants sont dysgraphiques; dans les milieux plus défavorisés, les chiffres sont beaucoup plus impressionnants. Qui est dysgraphique ? Est-ce un trouble héréditaire ? Est-ce un problème d'enseignement ? Autant de questions que se posent les parents, inquiets de cette nouvelle « maladie » qui leur tombe dessus sans crier gare. Les dysgraphiques sont à plus de 90 % des garçons; on peut parler de dysgraphie à partir de 8-9 ans, lorsque le stade calligraphique doit normalement être atteint. Bien que ce trouble ne puisse être relié à un facteur génétique dans l'état actuel de nos connaissances, il est indéniable qu'il existe des prédispositions familiales, notamment chez les terrains anxieux.

Comme la dyslexie, la dysgraphie concerne souvent des enfants au QI élevé, chez qui l'on observe un décalage entre la maturité intellectuelle et le développement psycho-affectif et psycho-moteur. Le trouble est accentué lorsque l'enfant saute une classe, puisque le temps imparti à l'apprentissage de l'écriture n'est pas respecté, loin s'en faut, et que l'enfant se trouve confronté à des élèves plus âgés et plus mûrs que lui. On observe aussi beaucoup de dysgraphies chez les enfants au milieu familial instable ou anxiogène, comme si le mal-être empêchait l'enfant de se projeter dans une écriture structurée. On peut encore incriminer les retards psychomoteurs sans raisons apparentes, et l'absence de scolarisation en « maternelle », où sont dispensés tous les acquis indispensables à l'apprentissage de l'écriture : schéma corporel, latéralisation, situation dans le temps et dans l'espace.

On commence généralement à s'inquiéter de la dysgraphie en CM1 ou CM2, lorsque le rythme de travail s'intensifie et que les notes s'en ressentent. Certains passent malgré tout le cycle du collège, mais se retrouvent en difficulté quand

approchent les épreuves du bac et que les professeurs enlèvent des points parce qu'ils ne peuvent que deviner ce qu'a voulu écrire l'adolescent. Il est dommage d'en arriver là, mais ce n'est pas désespéré; si l'enfant est motivé, la rééducation est efficace à tout âge; elle semble même plus rapide chez l'adolescent, qui se prend mieux en charge.

Une rééducation ne se fait pas en quelques jours; il faut compter, en moyenne, une quinzaine de séances de 3/4 d'heure chacune. La graphothérapie repose sur un rapport de confiance entre le rééducateur et l'enfant, et sur une série de techniques de relaxation générale et gestuelle, et d'exercices graphiques sur des formes pré-scriptuaires et ludiques qui permettent d'aborder les formes de la lettre sans parler d'écriture. Nous travaillons « à côté » de l'écriture. Il ne sert à rien de faire écrire un enfant qui n'a pas intégré les gestes nécessaires à la scription. Il faut travailler sur le schéma corporel, la latéralisation, la détente générale, la décontraction du geste et l'image de soi avant d'aborder le graphisme qui s'améliorera de lui-même dès que se seront améliorées la motricité générale et la motricité fine, et que l'enfant sera remis en confiance. Il n'est pas question de faire une rééducation sauvage, en « forçant » l'enfant à acquérir une écriture qui ne lui appartient pas.

On nous reproche parfois de « toucher au symptôme »; effectivement, la dysgraphie est souvent la manifestation d'un malaise plus profond de la personnalité; il ne faudrait pas y toucher, de crainte de « déplacer » ce symptôme, et de le voir se manifester autrement. En rééduquant l'écriture selon notre méthode, nous faisons œuvre de pédagogie; la plupart du temps, nous restaurons ce qui, pour une raison ou une autre, a été mal acquis, ou n'a pas été fait dans la période pré-scolaire. Nous ne pouvons pas être dangereux en apprenant à l'enfant à respirer, à se détendre, à prendre conscience de son schéma corporel, à gérer son énergie, à tenir correctement son instrument, à tourner ses lettres dans le bon sens... Nous instaurons en même temps, entre le rééducateur et l'enfant, un climat de confiance et une dédramatisation de son problème qui améliorent son bien-être intérieur. Quand un enfant bégaye, on ne l'abandonne pas à son handicap sous prétexte de ne pas toucher au symptôme; on le rééduque et il s'en trouve bien. La dysgraphie est en quelque sorte un bégaiement de l'écriture; son débit est anarchique, trop précipité, freiné, saccadé, mal maîtrisé, douloureux... En apprenant à l'enfant à gérer ce mode de communication, nous ne supprimons pas la cause de la dysgraphie, nous en atténuons les effets, rendant ainsi au sujet un confort qui l'aide à mieux vivre. La graphothérapie telle que nous la pratiquons est une prise en charge personnalisée de l'enfant.

Le plus souvent nos petits patients nous sont envoyés par un médecin, pédiatre ou pédo-psychiatre, qui a fait lui-même le diagnostic de dysgraphie. Mais il arrive parfois qu'un enfant, venu en consultation à l'initiative de ses parents, relève davantage de la psychothérapie que de la graphothérapie. C'est la compétence et l'honneur du graphothérapeute de savoir diriger l'enfant vers un autre type de thérapie lorsque le problème ne relève pas de lui.

Il existe plusieurs types de formations de graphothérapie, qui vont de la page d'écriture à la prise en charge psychanalytique.

J'appartiens personnellement au GGRE, ou Groupement des graphothérapeutes-rééducateurs de l'écriture, qui naquit sous l'impulsion de Robert Olivaux, docteur en psychologie : ces rééducateurs sont graphologues diplômés de la Société française de graphologie. Ils ont fait une formation supplémentaire théorique et pratique, en deux ans, et réalisé une rééducation sous contrôle, pour la rédaction finale d'un mémoire. Cette association comporte actuellement

5 délégations régionales en relation avec Paris, et relativement autonomes, et des membres correspondants à l'étranger. Ce sont les techniques du GGRE qui me paraissent les plus raisonnables, reposant sur la détente du geste graphique, et une relation de confiance privilégiée entre l'enfant et le rééducateur. Mais je demeure convaincue qu'il existe plusieurs voies d'abord du traitement des dysgraphies.

Je me suis beaucoup inspirée des travaux remarquables des pionniers de la graphothérapie : l'ouvrage d'Ajuriaguerra, Auzias et Denner sur l'écriture des enfants et la rééducation graphique est une véritable bible à laquelle on se réfère sans cesse; les travaux de Robert Olivaux nous entraînent dans une réflexion profonde et indispensable sur les troubles de l'écriture et leurs remèdes; les graphothérapeutes puisent constamment dans l'ouvrage de Madame Peugeot concernant l'écriture enfantine et s'en nourrissent. Il manquait, à mon avis, dans cette bibliographie, un ouvrage essentiellement pratique, regroupant toutes ces informations et facilement compréhensible par tous les professionnels confrontés à l'écriture enfantine et à ses perturbations.

Je n'ai rien inventé, j'ai plutôt cherché à répertorier et adapter des savoir-faire puisés dans différentes disciplines comme la graphologie, bien sûr, mais aussi la psychomotricité, la relaxologie, le yoga ou la musicothérapie. Ce n'est pas là un livre exhaustif, car chaque rééducateur crée sa propre façon de faire, en fonction de son expérience, de sa personnalité, et de ses aptitudes particulières. C'est là le résultat de mes lectures, de mes réflexions, et de mon expérience de pédagogue et de rééducateur.

Cet ouvrage est destiné tout particulièrement aux graphothérapeutes : ils trouveront là non pas des techniques toutes prêtes à l'utilisation, mais plutôt un recueil d'idées et de pistes qu'ils pourront adapter à chaque enfant; car il n'existe pas deux cas semblables de dysgraphie, il faut sans cesse ré-inventer et se re-nouveler.

Je le dédie aussi aux orthophonistes, qui, pour la Sécurité Sociale, sont les seuls interlocuteurs chargés de la rééducation d'écriture, mais qui se trouvent souvent très démunis dans ce domaine, leur formation ne les ayant pas préparés au geste graphique et à sa signification.

Je dédie enfin ce livre aux instituteurs-institutrices et aux professeurs d'école, qui font un travail remarquable d'enseignement de l'écriture, dans des conditions difficiles, et qui sont peu informés sur la dysgraphie et sur les possibilités offertes par la graphothérapie.

À QUOI SERT L'ÉCRITURE

Écrire

Pourquoi est-il indispensable de bien écrire? Toute société évoluée a son système d'écriture qui lui permet, sur les plans matériel, intellectuel et spirituel, de structurer sa pensée, de la fixer et de la transmettre; qui lui donne aussi la possibilité de canaliser ses émotions, de les gérer, de les communiquer et d'acquérir la dimension affective et humaine qui lui est indispensable pour être vivable.

La culture, qu'elle soit philosophique, littéraire ou scientifique, ne peut se passer de la précision de l'écrit. L'écriture est nécessaire à l'acquisition des connaissances et à leur développement. Elle coule la pensée dans un moule qui l'exprime exactement, elle tourne et retourne au bout de la plume le mot le plus juste destiné à fixer exactement l'idée sur le papier. Elle n'a pas la spontanéité du langage oral, elle est plus exigeante, plus concise, plus châtiée, elle ne tolère pas les libertés que s'accorde le langage parlé.

Structurer la pensée

L'écriture fixe la pensée à mesure que les mots viennent à l'esprit. Elle permet une élaboration plus affinée que le langage oral, en laissant des traces permanentes de la pensée fugitive : en sont témoins les manuscrits des grands écrivains et savants, dont les ratures et les corrections donnent une idée de l'évolution d'une pensée de plus en plus pointue.

Structurer la personnalité

L'enfant qui apprend à écrire passe de l'imagination, où il est tout puissant, à un monde où une règle stricte s'impose. Les premiers mots écrits restent encore non figuratifs, proches du dessin. L'enfant ne fait encore que recopier des formes et reste, parfois, dans cet « avant » de la lettre. Pour entrer dans l'écriture, il doit *renoncer* à

l'image pour la lettre, lui reconnaître son statut de lettre; puis renoncer à la lettre pour *entrer dans le mot et dans le sens*, où le figuré et l'entendu doivent s'articuler de façon totale. La calligraphie est un monde de règles précises, qui supposent tout un ensemble d'interdits auxquels l'enfant doit se plier. La lettre introduit la loi du père, elle fait renoncer au plaisir de la trace, et entrer dans le principe de réalité, avec ses règles et ses lois. Structurer son écriture, c'est se socialiser, accepter la réalité et les contraintes du monde extérieur, mais aussi apprendre à maîtriser ses émotions et ne pas se laisser guider par elles.

Les émotions sont le combustible nécessaire au fonctionnement de notre psychisme. Elles sont le carburant qui fait avancer la machine, c'est leur équilibre qui fait rouler le véhicule de façon harmonieuse, en toute sécurité, ou leur mauvaise gestion qui le fait pétarader, caler, exploser, de façon tout à fait anarchique. Elles sont le moyen d'arriver quelque part, avec plus ou moins d'efficacité et de sécurité, vers un but que seul le scripteur connaît. Le gribouillis du tout-petit est le reflet de son émotion présente. Le petit enfant transmet sur le papier ce qu'il ressent, avec impulsivité ou timidité, avec force ou sans oser y toucher : sa rage déchire le papier, tant le crayon s'y enfonce; sa vulnérabilité, sa fragilité s'inscrivent à peine, le crayon effleurant le support sans oser y laisser sa trace... Dans une écriture, on évalue cette émotion présente à la coulée d'encre, plus ou moins généreuse, plus ou moins engorgée, plus ou moins asséchée, et à la pression, à l'appui sur le papier, témoins de la force ou de la faiblesse du désir et de la pulsion. Le trait épouse les fluctuations émotionnelles de celui qui écrit.

Faire naître le sentiment

Comme le sentiment est le contenant qui met en forme l'émotion, la forme de l'écriture est le contenant de la coulée d'encre. L'émotion est l'étincelle qui fait naître le sentiment, plus conscient, aménagé, socialisé, maîtrisé. Sans la forme, le trait ne reste que pulsion. Sans le modèle calligraphique, il a du mal à se structurer, et ne peut donner naissance à son expression qu'est le sentiment : maîtrise, domestication de l'émotion... L'écriture exprime ce qui est imprimé en nous. Tout ce qui est inscrit en nous s'inscrit sur la feuille; l'exprimer de façon claire permet de le clarifier dans notre tête.

Plus tard, quand la forme sera acquise, viendra le mouvement de l'écriture, permettant la décharge des émotions et indiquant l'intensité de la passion. En s'animant d'un rythme personnel, l'écriture prend vie; le mouvement suppose un désir de se mettre en marche, et une force pour le faire, il témoigne d'un projet et de moyens mis en œuvre pour y parvenir.

En s'inscrivant dans un espace délimité par la feuille de papier, l'écriture nous informe sur l'adaptation du sujet à l'environnement : on s'installe sur le papier comme on s'installe dans la vie, en prenant toute la place ou en se faisant tout petit dans un coin.

Communiquer et transmettre

Tracer, c'est se décharger, expulser, aller du dedans au-dehors. L'écriture est une projection, un miroir, elle a une résonance narcissique considérable. C'est quelque

chose de soi que l'on donne, que l'on expose au regard de l'autre. Encore faut-il accepter ce regard étranger. Toute écriture est une signature : le scripteur parle, « se parle », sans esquivé. Une vilaine écriture est l'expression d'une désorganisation du moyen de communication. À travers sa difficulté à écrire, l'enfant nous dit sa difficulté à se projeter, à communiquer, à parler en son propre nom, il parle peut-être en son propre « non ».

Bien sûr, il ne faut pas confondre « jolie » écriture et « belle » écriture; l'esthétique graphique est une chose, l'équilibre et l'harmonie de l'écriture en sont une autre : ce sont eux qui nous disent comment se sent celui qui écrit, indépendamment de tout critère esthétique. Une écriture fioriturée, enjolivée, de façon aussi habile que ce soit, est rarement un indice positif d'équilibre de la personnalité. Elle veut « donner à voir »...

L'écriture, c'est quelque chose de soi que l'on expose au regard de l'autre. Encore faut-il accepter ce regard étranger...

Dans une écriture d'enfant comme dans une écriture d'adulte, le graphologue se pose donc les questions suivantes :

- *quel trait*? Pour évaluer l'intensité et la qualité des émotions;
- *quelle forme*? Pour comprendre l'utilisation qui est faite de ces émotions et la qualité de l'expression des sentiments;
- *avec quel mouvement*? Pour savoir s'il y a un objectif, poursuivi avec plus ou moins d'intensité;
- *dans quel espace*? L'individu est-il maître de lui et de ses passions?

Nous y reviendrons tout au long de cet ouvrage, en cherchant à restaurer, chez l'enfant dysgraphique, le trait, la forme, le mouvement et la prise d'espace de son écriture.

LES DÉFICIENCES DE L'ÉCRITURE

Définition de la dysgraphie

La graphothérapie est le traitement des dysgraphies. Est dysgraphique, selon la définition d'Ajuriaguerra, « *tout enfant chez qui la qualité de l'écriture est déficiente alors qu'aucun déficit neurologique ou intellectuel n'explique cette déficience* ».

En règle générale, nous considérons donc comme dysgraphique toute écriture qui, en absence de trouble neurologique avéré, empêche le scripteur de structurer sa pensée, de libérer ses émotions, de mettre en forme ses sentiments, en un mot de communiquer sur les plans intellectuel et affectif. Ceci parce que son écriture n'est pas assez rapide pour suivre le rythme de la pensée, pas assez lisible pour qu'il puisse communiquer une idée à autrui ou même se relire lui-même, parce qu'elle est une entrave à un développement scolaire normal, ou parce qu'elle ne correspond pas à l'idée que le scripteur se fait de lui-même ou de l'image qu'il voudrait en donner.

On parle de dysgraphie quand l'écriture est trop lente, illisible, fatigante, en dehors de tout trouble neurologique avéré.

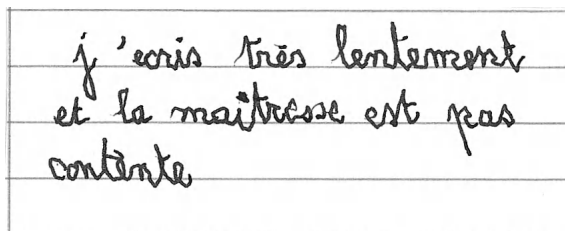


FIG. 1.1 — Écriture très lente, tremblée, cabossée d'une fillette de 10 ans, hyperconscienteuse.

Écriture lente

L'écriture est trop lente : ce type de dysgraphie est souvent associé à une recherche paralysante de précision, avec dominante de forme et absence de mouvement et de rythme. L'enfant écrit généralement bien, en respectant la forme, son désir de bien (de trop bien) faire le freine et le retarde par rapport au reste de la classe et le met en échec. Il faut libérer le mouvement et réduire l'anxiété par des techniques psychomotrices combinées à une méthode de détente adaptée (*fig. 1.1*).

Écriture fatigante

L'écriture est fatigante : le geste est crispé, sans souplesse, ce qui donne un graphisme raide et saccadé, au déroulement perturbé. Au bout de quelques lignes, l'enfant ne peut plus maintenir son rythme et perd le fil de sa pensée (*fig. 1.2*). À l'extrême, on arrive à la crampe de l'écrivain, décrite souvent par les psychanalystes comme une impossibilité à se projeter dans l'écrit. La graphothérapie cherche, par des exercices de tonicité et de relaxation, à assouplir le geste graphique pour donner à terme une écriture à la fois souple et ferme, qui respire et qui ne soit pas épuisante pour le scripteur. Là encore, en réduisant le symptôme, on ne traite pas la cause, mais on en réduit les effets; peu à peu l'enfant se détend et reprend confiance en lui.

alpage : prairie de haute montagne •
crêtes : ensemble des sommets de la haute
neige : neige entassée qui se transforme en

FIG. 1.2 — Écriture très fatigante chez un garçon de CM2 : geste crispé qui gêne la progression et engendre des crampes du poignet.

Écriture illisible

L'écriture est illisible : il s'agit là le plus souvent de dysgraphie relationnelle, incompatible avec la représentation de la personnalité (*fig. 1.3*). L'enfant est tellement mal dans sa peau qu'il ne peut donner de lui-même une image claire. Le sentiment est plus ou moins refusé, la forme de l'écriture en est perturbée. Le graphisme perd toute structure. Il est le plus souvent dominé par une forme relâchée et un mouvement incontrôlé qui n'est plus que fuite en avant. La thérapie passe ici surtout par le dessin, la relaxation, la communication, l'échange avec le thérapeute. Ce n'est que lorsque l'enfant accepte de se projeter dans son dessin et y prend goût qu'il peut aborder l'écriture proprement dite : l'expérience montre que les enfants illisibles sont bien souvent ceux qui n'ont pas suffisamment dessiné dans leur toute petite enfance. Mais on peut se trouver parfois confrontés à des enfants dont l'écriture est illisible, mais qui dessinent parfaitement.

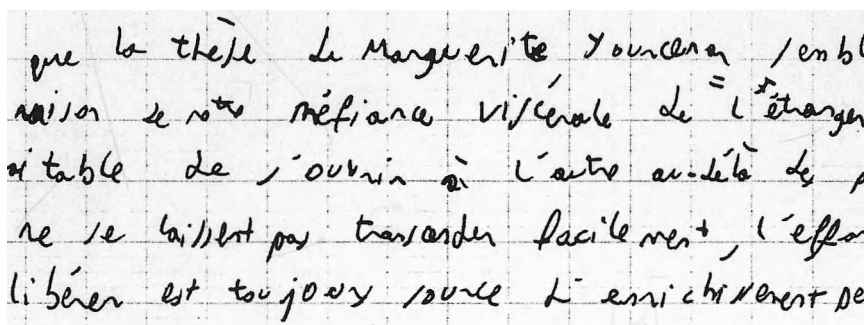


FIG. 1.3 — Écriture peu lisible d'un garçon de 15 ans, en classe de seconde. Très bon niveau scolaire.

Écriture non conforme aux attentes du scripteur

Parfois, enfin, l'écriture n'est pas conforme au niveau social ou culturel du scripteur : il s'agit souvent des jeunes adultes restés très immatures et dont la personnalité n'est pas encore accomplie (fig. 1.4). Nous sommes là encore dans le domaine des dysgraphies. La demande de rééducation vient le plus souvent de la « honte » occasionnée par l'écriture jugée trop enfantine. Le scripteur n'ose pas faire une lettre de candidature ou écrire à une petite amie, de peur d'être pénalisé par sa « vilaine » écriture.

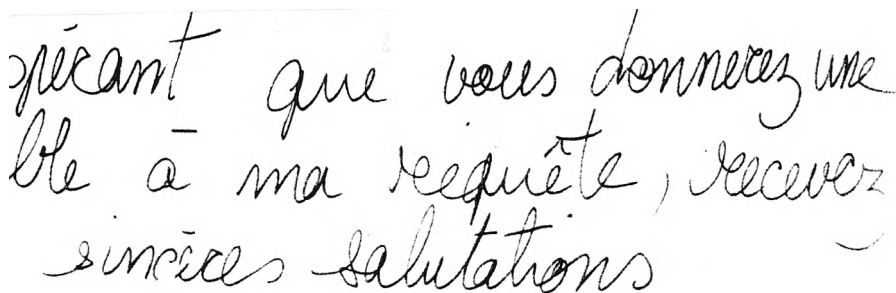


FIG. 1.4 — Madeleine, 35 ans, fonctionnaire. Elle ne se « retrouve » pas dans son écriture, qu'elle juge trop enfantine.

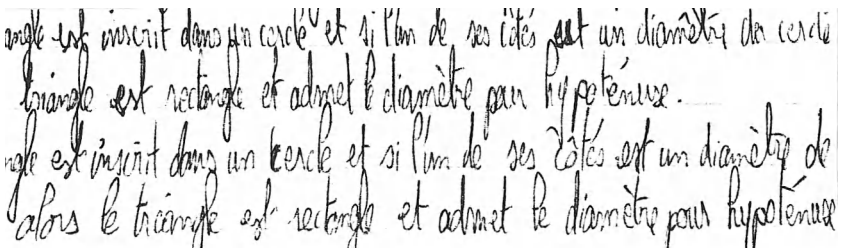
Un bilan graphomoteur s'impose si l'écriture est trop lente, fatigante ou illisible.

Les dysgraphies selon Ajuriaguerra

Dans la pratique, on peut classer ces dysgraphies en fonction de quelques faciès assez typiques; même si deux écritures dysgraphiques ne sont jamais identiques, elles ont

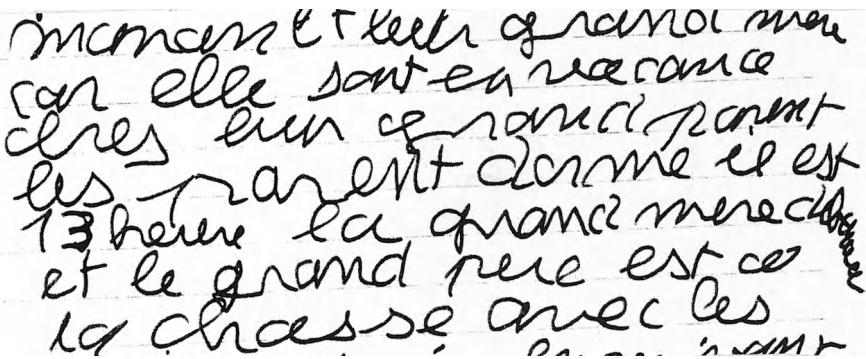
un caractère commun, leur maladresse. À la suite du professeur J. de Ajuriaguerra, nous les classerons de la façon suivante :

- *dysgraphies raides* : l'écriture est tendue, crispée, hypertonique, avec le plus souvent une tenue du crayon très courte et verticale (**fig 1.2 et 1.5**);
- *dysgraphies molles* : le relâchement général du tracé, l'irrégularité de la dimension des lettres donne à l'ensemble du graphisme un aspect de négligence, de laisser-aller. La tenue du crayon est souvent longue (**fig. 1.6**);
- *dysgraphies impulsives* : le tracé rapide, précipité, nettement projeté de gauche à droite, manque totalement de fermeté et d'organisation (**fig. 1.7**). La structure est sacrifiée à la rapidité, mais l'ensemble reste heurté et mal contrôlé. On peut trouver des écritures impulsives-molles et des écritures impulsives-raides;
- *dysgraphies lentes et précises* : le tracé est d'une lenteur extrême, structurant et décomposant les lettres avec un excès de précision. Le graphisme est appliqué, relativement bien mis en page, mais cette apparente qualité est maintenue au prix d'un effort épuisant (**fig. 1.8**).



un triangle inscrit dans un cercle et si l'un de ses côtés est un diamètre du cercle
le triangle est rectangle et admet le diamètre pour hypoténuse.
un triangle inscrit dans un cercle et si l'un de ses côtés est un diamètre de
alors le triangle est rectangle et admet le diamètre pour hypoténuse

FIG. 1.5 — Dysgraphie raide : Julien, 15 ans, 3^e. Écriture étrécie, tendue, crispée, télescopée, étouffante. L'air ne circule pas.



moment et leur grand-mère
car elle sont en vacances
chez leur grand-père
les parents dorment et est
13 heures la grand-mère et
et le grand-père est ce
la chasse avec les

FIG. 1.6 — Dysgraphie molle : Pierre, 12 ans 1/2, 5^e. Dans un contexte envahi, irrégularité de dimension, d'espacement, d'inclinaison, formes molles, lâchages, tous petits jambages, verticales peu fermes, avec quelques éléments de raideur : cabossages, saccades, angulation des arcades.

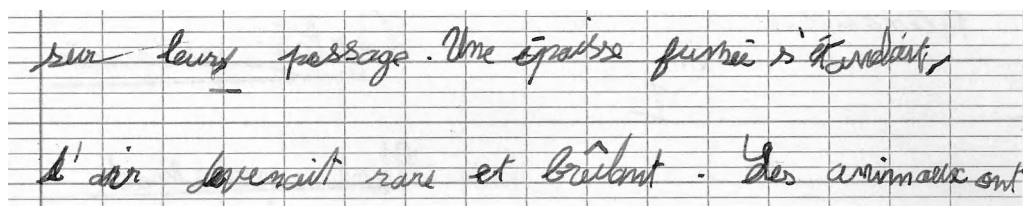


FIG. 1.7 — Geoffroy, 9 ans, CM2. Dysgraphie impulsive : le geste précipité déstructure et déstabilise la forme, et l'empêche de tenir la ligne.

Le cheval gambade dans le pré.

FIG 1.8 — Dysgraphie lente et précise. Caroline, 10 ans, CM2. Forme très régulière, appliquée, excessivement lente.

LA TRACE GRAPHIQUE DU TOUT-PETIT

« L'écriture est un acte complexe sur le plan neurologique, qui fait entrer en jeu la motricité globale du corps et la motricité fine de la main ». Elle est le reflet d'une bonne évolution et d'une scolarisation réussie. Elle peut, à l'adolescence, se restructurer différemment du modèle calligraphique, mais ce modèle doit avoir été intégré, tout comme le peintre ne peut se dégager de la technique que lorsqu'il l'a parfaitement digérée; tout comme le pianiste ne peut s'aventurer à improviser que lorsqu'il a acquis une connaissance parfaite du solfège, après des années de gammes. Cette maîtrise est indispensable, car il n'y a pas d'autonomie possible sans avoir intégré la loi : il faut maîtriser la technique pour pouvoir s'en écarter.

L'écriture témoigne des difficultés familiales ou scolaires de l'enfant. Elle change constamment de visage et peut régresser en quelques jours en cas de difficultés. Elle est un témoin permanent, accompagnant l'enfant dans son évolution.

L'acte graphique est rarement bien maîtrisé avant 14 ans. Il lui manque encore, même à cet âge, le contrôle et la régularité propres à l'adulte, résultant d'une bonne coordination des mouvements, mais aussi des tendances et des pulsions. Le meilleur témoin de contrôle de l'écriture est la coulée d'encre, le trait, la trace laissée par l'instrument sur le papier. Cette trace est régulière si la motricité est bien gérée.

Le gribouillis du tout-petit

La trace graphique commence dès que l'enfant, à 6-8 mois, laisse sur sa tablette des taches de bave ou de bouillie qu'il étale avec le doigt : première trace, fortuite d'abord, puis témoignant de son besoin de laisser une production stable, permanente, tout comme l'homme de la préhistoire trempait sa main dans l'ocre rouge pour laisser sa trace sur les parois de la grotte.

Dès 18 mois, l'enfant aime à imprimer sa marque sur le papier. Il passe du gribouillis informe au dessin spontané, puis aux formes graphiques imposées et à l'écriture.

Le petit enfant acquiert une liberté de mouvement dans la trace graphique, qu'il surveille et commente, comme un dialogue avec lui-même. Il a un plaisir manifeste à produire un tracé plus ou moins chargé de sens pour lui, qui sera montré ou donné en signe d'affection.

Dès le début du graphisme, la trace graphique demande un effort. Il en faut pour limiter le gribouillis à l'espace-feuille, cela nécessite de réduire le geste qui peu à

peu s'affine. Mais déjà le gribouillis est révélateur : appuyé et rageur, ou tout en finesse et légèreté. C'est la première rencontre du besoin de s'exprimer et de la façon de le faire. Avec attention, l'enfant suit ce va-et-vient, et lui donne un rythme précis, avec un appui plus ou moins nuancé et déjà personnalisé (**fig. 1.9**).

En gribouillant ainsi, le « moi » se personnalise, se fortifie, se stabilise, facteur capital pour l'évolution de l'enfant. Son trait lui est déjà propre, il reflète son dynamisme et sa résonance émotive. C'est sa façon d'exprimer ce qu'il ressent à l'instant précis où il dessine, même s'il ne cherche pas encore à transmettre un message.



FIG. 1.9 — Juliette, 17 mois. Gribouillages amples qui débordent de la page, balayage incurvé en fuseau, avec points de rebroussement. Tout le bras travaille.

Les faisceaux sont tracés horizontalement. Juliette a retourné sa feuille pour tracer les faisceaux qui sont ici verticaux. Le tracé vertical est très difficile à faire pour le tout-petit.

Pour Françoise Dolto, seul le dessin libre a valeur de communication. Le dessin copié est presque toujours exécuté pour faire plaisir à l'adulte. Seul le tracé libre est message : le trait y est libéré, naturel, jeté sur la feuille comme une trace vivante. Il révèle un monde inconscient, rêvé ou refusé : espoirs, déceptions, possibilités en sommeil ou angoisse devant un monde qui étouffe.

On analyse le gribouillis comme on analyse une écriture :

- l'occupation de la page,
- l'amplitude des gestes,
- leur direction,
- leur forme anguleuse ou arrondie,
- leur compacité,
- l'appui
- la coulée de l'encre.

Tous ces éléments nous disent comment l'enfant se situe dans le monde, son assurance, son mode de communication, les exigences de sa vitalité.

Le dessin du tout-petit émane d'images intérieures, il libère des émotions non formulées, seulement ressenties, encore imprécises, mais riches de tout son inconscient. C'est un discours adressé à une personne ou un groupe de personnes, pour transmettre ce que l'on ne peut pas dire de vive voix : le coléreux appuie, perce le papier, le timide a un tracé hésitant, étréci, l'expansif envahit la page, le sociable accueille l'autre en de vastes courbes, le sensoriel a un trait pâteux, réceptif.

Dès l'âge de 18 mois, l'enfant est capable de tenir un crayon et de s'exprimer sur le papier. Il est important pour son avenir graphique de faire de ces instants de gribouillage des moments de plaisir et de liberté.

L'évolution du dessin d'enfant de 2 à 6 ans

Jusqu'à 2 ans, l'enfant produit des gribouillages amples, grâce à des mouvements rapides de tout le bras.

Après 2 ans, les muscles du pouce ayant acquis leur maturation, l'enfant contrôle mieux son geste et peut surtout l'inhiber. Il exécute des traits morcelés, sur place, les reprend, les superpose, les interrompt, veille à ne pas dépasser la feuille (*fig. 1.10*).

Le tracé est moins impulsif et plus lent, donc plus facile à contrôler par l'œil, qui suit d'abord ce que fait la main, puis peu à peu la dirige. Cette possibilité d'arrêt et de séparation permet à l'enfant de faire naître des formes isolées qu'il reproduit avec plaisir en s'auto-entraînant : tirets, traits droits ou circulaires, avec de nombreux ajustements qui ramènent la main vers ce qu'elle a déjà produit, par exemple en dessinant des rayons autour d'un cercle (type soleil) (*fig. 1.11*).

L'enfant commence à utiliser les directions de l'espace, ce qui est fondamental pour l'écriture. On note aussi des tracés enchaînés les uns aux autres, faits de petits traits ou de petites courbes. Les mouvements sont rythmiques, mais ce rythme se perd dès qu'il y a un contrôle : on constate alors une fragmentation, des reprises du tracé, des combinaisons de formes que l'enfant commente, reliant ainsi le mot à la trace.

Vers 2 ans 1/2, le contrôle change de nature, il ne s'agit plus seulement de maîtriser le geste et de le freiner, mais de s'intéresser à l'espace, en « fermant » des figures ouvertes, en les encadrant, comme pour reproduire le cadre de la feuille (*fig. 1.12*).



FIG. 1.10 — Nordine, 2 ans, 8 mois. L'enfant est capable d'arrêter son geste, de relever la main, d'exécuter un tracé morcelé ou punctiforme.

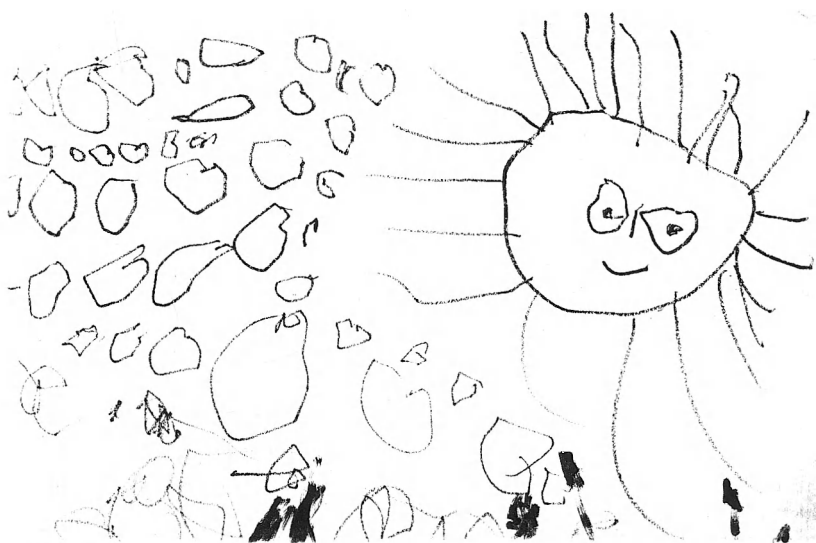


FIG. 1.11 — Anna, 3 ans. Tracés fermés, petits cercles miniaturisés, remarquable mise en page. Capacité à relever la main et revenir au point de départ (rayons du soleil). Dessin intentionnel.

C'est vers 3 ans qu'apparaît le trait vertical, de haut en bas, signe d'affirmation de la personnalité. L'enfant commence à dessiner des sortes d'idéogrammes qui sont des esquisses de son projet. Par exemple, après la période des gribouillages sans signification, il décide de dessiner un « bonhomme », qui prend la forme d'un « têtard » composé d'un cercle où sont fixés les bras et les jambes (*fig. 1.13*).



FIG. 1.12 — Thomas, 2 ans, 7 mois. Apparition du trait vertical et du cadre. Tracé intentionnel : répétition des figures.



FIG. 1.13 — Pierre, 3 ans 1/2. Bonhommes « têtards ».

Au stade suivant, il précise la place de la tête, des jambes, des bras, du visage parce qu'il pense à un objet réel, il entre dans l'invention des signes de représentation (*fig. 1.14*).

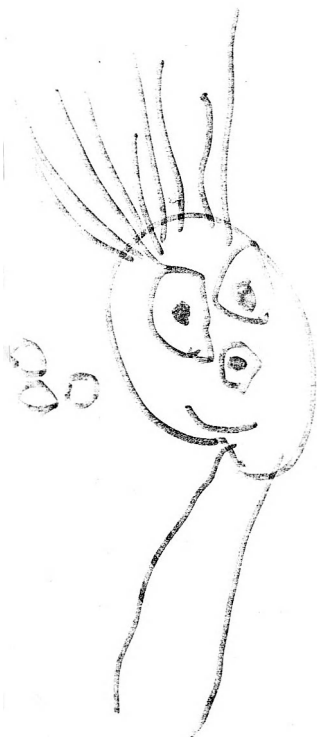


FIG. 1.14 — Ariane, 3 ans. Le cercle et la verticale permettent la totalité des représentations.

Le cercle et le segment de droite sont les formes de base pour tout représenter : le rond pour dessiner le ventre, la tête, le soleil, le bâton pour représenter bras, jambes, rayons du soleil. L'enfant commence à dénombrer ses ronds et ses bâtons, comme pour énumérer les détails. Il compare leur dimension, « les grands et les petits », et leur localisation « ici et là ».

À trois ans révolus, il a donc acquis des notions :

- d'espace graphique,
- de localisation,
- de proportion,
- de nombre.

Il développe une intention de représentation : c'est le stade de l'idéogramme.

Vers 4-6 ans, la coordination progressive des mouvements (qui font intervenir les différentes articulations des doigts, de la main, du bras, de l'épaule), se manifeste par l'apparition de différents types de courbes : balayages, fuseaux, ellipses, cercles,

ayant un sens de rotation. Les deux mains peuvent avoir un sens contraire, chacune évolue dans la portion de feuille qui lui correspond : portion gauche-main gauche, portion droite-main droite.

Chaque enfant a un sens dominant de courbure, qui sera important pour le tracé des lettres :

- sens négatif : sens des aiguilles d’une montre;
- sens positif : contraire au sens des aiguilles d’une montre.

Celui qui trace ses lettres dans le sens négatif, aura tendance à faire ses o et a dans le sens inverse au cursus normal, ce qui peut le gêner dans la continuité de son écriture (cf. p. 139).

Quand il pourra exécuter des gestes croisés, c’est-à-dire agir dans l’espace graphique opposé (espace gauche pour la main droite), il produira des boucles de sens positif ou négatif. Le bras donnera la direction et la main le sens, qui se coordonnent dans le tracé de cycloïdes, importants pour le futur mouvement cursif de l’écriture. Alors peuvent apparaître les guirlandes, qui donnent lieu à de nombreux exercices d’entraînement en maternelle.

Après ces premières formes qui supposent déjà un bon niveau d’organisation motrice, apparaissent des formes d’ordre perceptif : croix, cercle, spirale, arabesque, qui demandent un contrôle continu du tracé. L’arabesque réalise des mouvements alternant les sens de courbure, elle relie la vision et le mouvement. La volonté de représentation est manifeste, l’enfant accède au symbole.

Le carré apparaît plus tardivement, parce qu’il demande un supplément de contrôle dans la vision du tracé produit : il faut couper un segment au bon endroit, cela demande de la pré-vision. De même pour aligner des tracés parallèles en prenant le bord de la feuille comme repère. À ce moment, le tracé devient un but vers lequel convergent l’expression orale et le graphique. Il n’y a plus conflit entre le verbal et la trace, tous deux convergent vers un même but (**fig. 1.15**).

Le dessin de l’écriture se prépare à ce stade. Il ne pouvait pas s’opérer plus tôt, tant que n’était pas apparue, avec l’idéogramme, la notion de signifiant et de signifié.

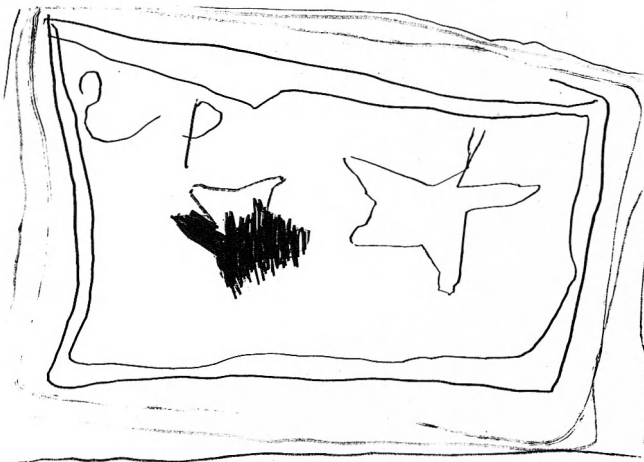


FIG. 1.15 — Sixtine, 4 ans, 2 mois. Capacité à exécuter des formes d’ordre perceptif; contrôle pré-visuel. L’enfant est apte à aborder le dessin de l’écriture.

LES STADES DE L'ÉCRITURE ENFANTINE

La croissance du graphisme comporte trois grandes étapes (**fig. 1.16**) : le stade pré-calligraphique, le stade calligraphique et le stade post-calligraphique.

FIG. 1.16 — Les trois grands stades de la croissance du graphisme.

Le cheval gambade dans
le pré

Stade pré-calligraphique : garçon, 6 ans 1/2.

Regarde l'oiseau
Qui doucement se blottit
Pour avoir plus chaud
Dans son couillette petit nid

Stade calligraphique : fille, CM2.

Bon prénom est Dorothée
 qu'est-ce que j'aime chuchuter
 Dans la lèche au "p'tit" matin
 J'attaque déjà mon refrain

Stade calligraphique : fille, CM2.

Pe 13/09/0

Chère Maman,

Ici, il fait très beau et je m'amuse
 comme une folle!

Je me suis faite plusieurs amies
 ainsi que comme tu dois t'en douter, des
 ennemis; mais les monos sont sympa.
 Je te raconterai, à mon retour, plus
 en détail ma randonnée à cheval.
 En attendant, je te fais de Gros Bis.

Salut,

Claudine (13 ans)

Stade post-calligraphique

Stade pré-calligraphique

Le stade pré-calligraphique démarre la première année d'école primaire. L'enfant a 6 ou 7 ans, il n'est pas encore capable de respecter les exigences de la calligraphie. Les difficultés motrices sont importantes :

- les traits droits sont cassés, arqués, tremblés, retouchés;

- les courbes sont cabossées, anguleuses, mal ou trop fermées, le geste étant mal ajusté dans sa trajectoire (**fig. 1.17**);
- dimension et inclinaison des lettres restent mal contrôlées;
- les liaisons entre les lettres sont difficiles ou maladroites;
- la ligne de base ne parvient pas à être droite : elle se casse, ondule, monte, mais le plus souvent descend exagérément (**fig. 1.18**);
- les marges sont mal ménagées, absentes, inégales, excessives.

Ce stade pré-calligraphique dure normalement de 2 à 4 ans, de façon très variable selon les enfants et le contexte scolaire. Les enfants les plus handicapés sur le plan graphique ne parviennent pas à franchir cette étape et « développent » une dysgraphie : mais il s'agit bien du « développement » d'un syndrome particulier, et non de la simple permanence d'un état antérieur.

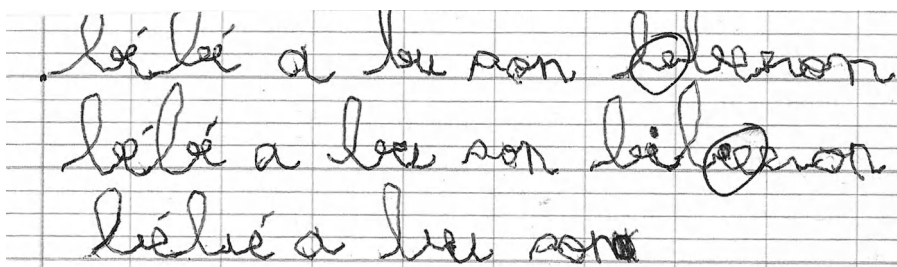


FIG. 1.17 — Laurent, 6 ans, CP. L'enfant rentre des États-Unis, où il a appris à écrire en script. Les premiers contacts avec l'écriture cursive sont très difficiles : remarquez les tremblements, les cabossages, le mauvais ajustement de la trajectoire.



FIG. 1.18 — François, 6 ans, fin de CP. Stade pré-calligraphique. Enfant appliqué. Liaisons maladroites, ligne de base cassée, dimension mal contrôlée.

Stade calligraphique

Au cours d'une seconde étape, l'enfant parvient à une sorte d'équilibre graphique général, marqué par une relative maîtrise du geste et l'élimination des principales difficultés motrices. C'est le stade calligraphique. L'enfant est parvenu à maîtriser les principales difficultés de tenue et de guidage de l'instrument (**fig. 1.19**) :

- débarrassée de ses maladresses majeures, l'écriture s'assouplit, se lie, se régularise;

- les modes de liaison sont « inventés » de manière analogue par la plupart des enfants, sans provoquer de modifications des lettres. Lorsqu'il n'y a pas de liaison, le « collage » (cf. p. 55) dissimule habilement les levées de plume;
- les lignes sont droites, régulièrement espacées;
- les marges sont correctement aménagées.

L'écriture atteint un niveau de maturité et d'équilibre souvent frappant vers 10-12 ans. L'essentiel est acquis et le progrès ne peut plus consister qu'en un perfectionnement général du « style ». **Certains enfants n'atteignent jamais à la calligraphie, par incapacité majeure (ce sont des dysgraphiques), ou par non-conformisme, manque d'application, manque de respect plus ou moins délibéré des normes enseignées.**

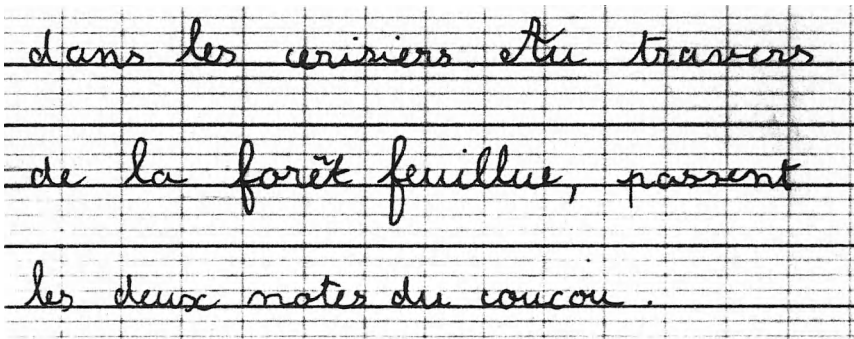


FIG. 1.19 — Nicole, 9 ans, CM1. Standards calligraphiques bien intégrés, zone médiane régulière, la pression est bonne, le trait est ferme. L'enfant est bien adaptée à sa classe et à son milieu ambiant.

Stade post-calligraphique

Le stade post-calligraphique se situe après 10-12 ans; le bel équilibre du stade précédent est remis en cause (*fig. 1.20*). L'exigence de vitesse joue un rôle de premier plan dans cette crise. L'écriture calligraphique est trop lente pour traduire une pensée qui s'assouplit et s'enrichit, trop lente également pour la prise de notes qu'exige la scolarité.

Dans un triangle rectangle, le carré de-
égal à la somme des carrés des co

Fig. 1.20 — Garçon, 13 ans, 4^e. Début de personnalisation des formes et de la liaison, par une combinaison d'écritures scripte et cursive. La vitesse entraîne des inégalités de dimension et d'inclinaison, la forme tend à se déstructurer.

D'autres facteurs jouent aussi, comme l'insatisfaction en face de techniques de liaison trop simplistes et peu économiques (au sens d'efficacité et de vitesse). Le sujet cherche à lier plus et mieux. Cette recherche tend à modifier la forme des lettres, à les simplifier, à les personnaliser. Elle n'est possible que si le sujet s'affranchit des exigences calligraphiques. Pour cela il faut :

- un niveau intellectuel et culturel suffisant;
- une fréquence d'emploi de l'écriture suffisamment importante;
- le respect, sur le plan des valeurs morales, des règles enseignées à l'école primaire.

La persistance de la calligraphie chez l'adulte mérite toujours d'être interprétée. La transformation post-calligraphique de l'écriture exprime en même temps la croissance générale de l'individu, et la qualité de sa personnalisation.

L'enfant dysgraphique n'a généralement pas atteint le stade calligraphique.

LES CONDITIONS POUR L'ACQUISITION DE L'ÉCRITURE

Schéma corporel

Pour intégrer les différentes zones de l'écriture, pour comprendre comment le graphisme peut prendre sa place dans la page, l'enfant doit avoir une bonne conscience de son schéma corporel. Pour Paul Schilder, le schéma corporel est l'image tridimensionnelle que chacun a de soi-même. Pour Le Boulch, le schéma corporel est *« 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 »*. La main qui écrit est reliée au bras, qui est relié à l'épaule, qui est reliée au torse, et dont dépend plus ou moins la statique de la colonne vertébrale, etc. **La totalité du corps est concernée par l'acte d'écrire** (statique des pieds, de la ceinture pelvienne...). La conscience du schéma corporel ne se fait que peu à peu, en fonction de la maturation neuro-motrice de l'enfant et en relation avec l'environnement. L'enfant, en début d'apprentissage, écrit donc avec tout son corps. Ce n'est que bien plus tard qu'il pourra n'utiliser que sa main et ses doigts et écrire dans n'importe quelle position.

La structuration du schéma corporel passe par trois étapes :

- *le rôle de la mère* ou de la nourrice, par le biais de la toilette, de l'habillement, des massages, des câlins...; réactions tonico-émotionnelles qui lui permettent de différencier l'autre et les autres de lui-même; développement de l'affectivité qui aide l'enfant à vivre son corps, jusqu'au moment où, se voyant dans un miroir, il réalise l'unité de ce corps, il se reconnaît et il reconnaît l'autre, différent et dissocié de sa propre image;
- *l'éducation perceptivo-motrice* faite spontanément à la maison, puis à la maternelle selon les programmes de l'Éducation nationale, par l'intermédiaire de jeux, de gymnastique, d'exercices rythmiques, de comptines, de mimes, de scénettes...;
- *l'intériorisation et la représentation mentale* : l'enfant se représente son corps en mouvement, le verbalise par le langage, et le transcrit sur le papier par le dessin ou la peinture.

De nombreux exercices favorisent le développement du schéma corporel. Il faut se reporter au remarquable ouvrage de Denise Berthet pour comprendre la nécessité et l'importance de cet apprentissage.

Citons en particulier :

- les jeux de sable, la peinture au doigt, la pâte à modeler, qui permettent la perception tactile et la figuration en 2 ou 3 dimensions;
- les comptines : « Petit Pouce, es-tu là? », « Savez-vous planter les choux? », « Alouette, gentille Alouette »... qui permettent une prise de conscience des différentes parties du corps;
- l'accompagnement musical : les enfants dansent en marquant le rythme par des mouvements des épaules, des bras, des jambes, des mains, des doigts... (Les marionnettes, Sur le pont d'Avignon...);
- le mime : chat qui fait le gros dos, qui sort ses griffes, qui s'étire;
- les puzzles, les misfits demandant un assemblage des différentes parties d'un même personnage;
- la poupée, l'ours en peluche que l'on habille et déshabille;
- la toilette faite à la maison : « on lave la petite main », « où il est, le petit pied? »;
- le massage : massage du tout-petit par la mère après la toilette, à faire dès la naissance, mais aussi auto-massage exécuté à l'école, que tous les enfants font en même temps que le maître : « je réveille ma tête en massant mon crâne, mes cheveux, je masse mes paupières, puis le visage, les ailes du nez, les pommettes, les oreilles, les lèvres, je tourne mon cou à droite et à gauche, je masse la nuque »... On peut aussi masser les mains, les doigts en les nommant : « Je réveille mes bras, mes jambes, mes pieds », ou encore faire le jeu du « clown qui se maquille » : faire le massage classique du visage, en imageant :
 - le clown ajuste sa perruque (faire bouger la peau du crâne),
 - il se passe de la crème sur le front, puis sur les joues et le menton, en remontant vers les tempes,
 - il maquille ses sourcils, puis les paupières et le dessous des yeux,
 - il ajuste son faux nez,
 - il farde ses lèvres, mais avant, il doit faire quelques exercices de la bouche : « o », « a », « i », « u »,
 - enfin, il enfle ses gants, doigt après doigt,
 - et tout content il se frotte les mains et se fait un grand sourire dans la glace.

Pour savoir où en est un enfant par rapport à son schéma corporel, on utilise le *dessin du bonhomme*, en s'inspirant du test de Florence Goodenough. La consigne est la suivante : « *sur ce papier, tu vas dessiner un bonhomme, fais le meilleur dessin que tu peux, prends ton temps et travaille consciencieusement* ». On vérifie ensuite que soient présents dans le dessin :

- la tête,
- les jambes et les pieds,
- les bras, les mains et les 5 doigts, dans de bonnes proportions,
- le tronc, qui doit être plus long que large,
- les épaules ou des points d'attache corrects des bras et des jambes,
- le cou,
- les détails du visage, avec oreilles et cheveux bien placés,
- les vêtements.

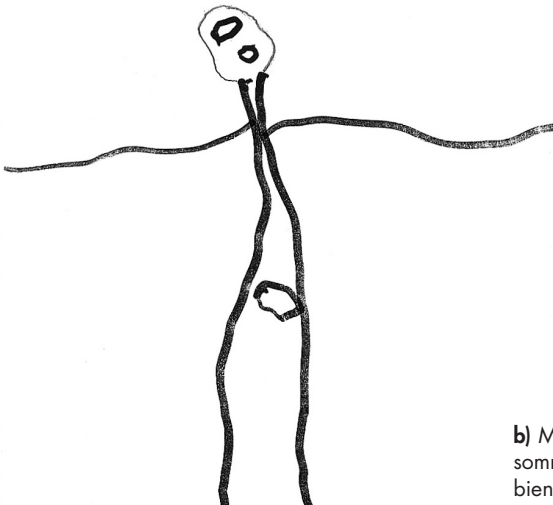
Tous les enfants n'ont pas, au même âge, la même perception de leur corps. Il est frappant de voir comme les dessins du bonhomme sont différents chez des enfants de 3 ou 4 ans. Les uns sont déjà parfaitement dessinés, avec beaucoup de détails

bien placés; d'autres se réduisent à un vague cercle doté de quelques pseudopodes ou excroissances (**fig 1.21**). Il est essentiel, pour aborder l'écriture, d'avoir une bonne intuition de son corps.

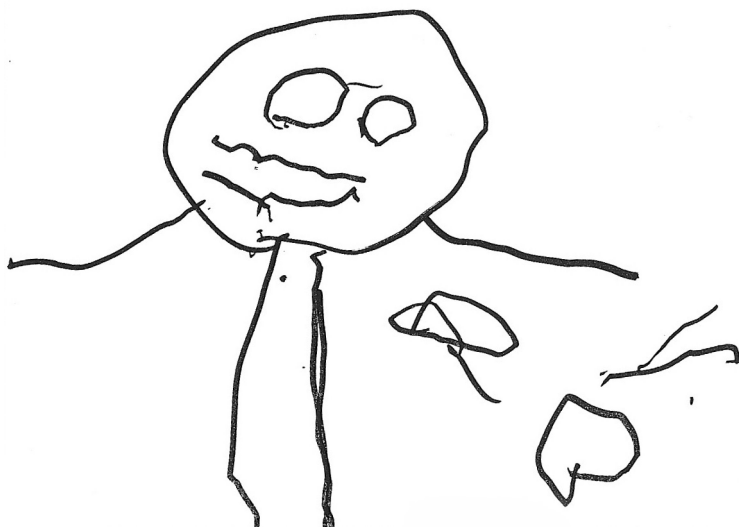
FIG. 1.21 — Exemples de dessins du bonhomme. Tous les enfants n'ont pas la même perception de leur corps au même âge. __



a) Silène, 2 ans 1/2. Le bonhomme est d'un beau rose lumineux. Notez déjà la présence des yeux, des oreilles, des cheveux. Les petites filles sont souvent en avance sur les garçons, pour la connaissance de leur schéma corporel.



b) Marc, 3 ans 1/2 : schéma corporel sommaire. Cependant, bras et jambes sont bien situés dans l'espace.



c) Hugo, 3 ans 1/2 : schéma encore très proche du bonhomme têtard : bras et jambes sont reliés directement à la tête.

MICKAEL

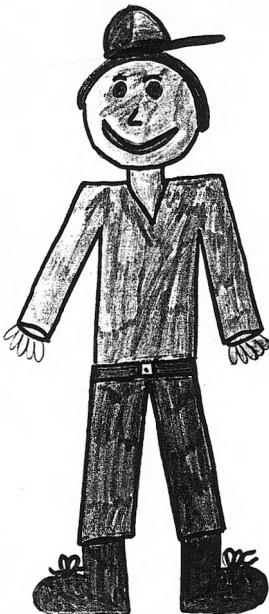


d) Cas douloureux du petit Mickael, 4 ans, ballotté de foyers d'accueil en familles d'accueil, et qui se dessine sans tête et sans bras, en équilibre instable : problèmes d'identité, sentiment d'impuissance, équilibre précaire. L'enfant est cependant capable d'écrire son nom. Le gribouillage du dessin est marron et noir.

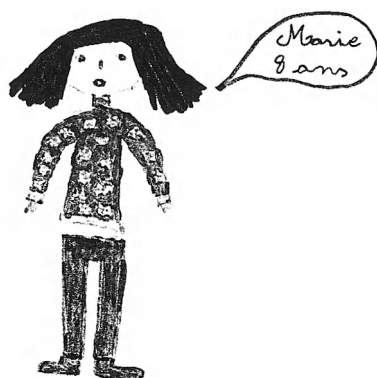


e) Pierre-Alexandre, 9 ans. La consigne a été la même que pour les dessins précédents. Notez la représentation sommaire des mains et des membres inférieurs. À la question : « qui as-tu représenté ? » l'enfant répond : « c'est moi ».

OLIVIER
8 ANS ET DEMI



f) Olivier, 8 ans 1/2 : bonne précision dans les détails : les 5 doigts, la boucle de la ceinture, les lacets des chaussures.



g) Marie, 8 ans : dessin joyeux, très coloré. Bonne connaissance du corps.



h) Marie-Delphine : 10 ans. Caractère très infantile et très peu différencié de ce bonhomme qui envahit la page de ses formes gonflées.

Situation dans l'espace

Ce corps, il faut aussi l'appréhender tout entier dans son rapport avec l'environnement, lui apprendre à se mouvoir avec aisance dans un espace structuré, exploré méthodiquement : connaissance du haut, du bas, de la droite, de la gauche, de la droite et de la courbe, de l'horizontale et de la verticale, de la longueur, de la largeur et de la profondeur, du près et du loin, du grand et du petit, de l'intérieur et de l'extérieur, des intervalles entre les objets... L'enfant apprend à avancer, reculer, faire demi-tour, ou un tour complet, tourner autour, mettre à côté, placer entre, sauter par dessus, ramper par dessous... Il doit verbaliser ce qu'il voit, ce qu'il ressent, ce qu'il remarque en voyant faire les autres, et reproduire ces exercices sur le papier.

Latéralisation

L'enfant ne doit pas seulement posséder une exacte notion de schéma corporel, il doit aussi distinguer sa gauche de sa droite, et ainsi définir sa propre latéralisation. L'enfant reste longtemps ambidextre avant de choisir sa dominance droite ou gauche. Cela se fait généralement aux alentours de 7 ans. La latéralité est dite homogène quand le côté dominant est le même pour la main, l'œil et le pied. Ce n'est pas toujours le cas, et cela ne semble pas tirer à conséquence pour l'ensemble de la population. Cependant il semble que les enfants dysgraphiques aient rarement une latéralité homogène.

Il peut y avoir de fausses latéralités, et en particulier des gauchers contrariés et de faux gauchers (droitiers contrariés), par incitation pédagogique, imitation d'un membre de la famille, ou par opposition. Le gros problème qui se pose au gaucher vient de ce que l'écriture occidentale se déroule de gauche à droite : la main gauche de l'enfant balaye les mots qu'il vient d'écrire, et les lui cache, l'obligeant souvent à une position acrobatique, au-dessus de la ligne, peu adaptée à la souplesse de poignet exigée par l'écriture. De plus, le bras gauche ne peut effectuer son mouvement de translation, gêné par sa butée contre le torse, à mesure que l'écriture progresse vers la droite. Nous reviendrons plus loin sur ces difficultés (cf. p.164).

Organisation spatio-temporelle

Les notions d'espace sont peu dissociables de celles du temps : c'est pourquoi nous parlons d'*organisation spatio-temporelle*. Il est très important, pour que l'écriture acquiert un rythme personnel et aisé, que la réalité du temps soit bien perçue par l'enfant. Le passé, le présent, le futur se succèdent sans discontinuité ni rupture, le temps s'écoule sans à-coups comme l'écriture, chaque lettre succédant à la précédente sans confusion d'ordre ; **ce qui est placé avant et ce qui vient après participent autant de l'espace que du temps**. Il est très important que l'enfant ait une bonne représentation mentale des mots abstraits comme hier-aujourd'hui-demain, avant-après, matin-soir, et qu'il assimile bien la succession logique des faits dans une histoire, ou les différentes étapes d'un événement quelconque : « *quand je me lave les mains, je commence par ouvrir le robinet, je me mouille les mains, je me savonne soigneusement, je frotte, je rince, je ferme le robinet, je me sèche les mains...* ». Faire la bande dessinée d'une histoire, la découper et reconstituer le récit à partir des

morceaux est un exercice difficile pour certains, facile pour d'autres, mais indispensable à la succession logique des lettres dans le mot, et des mots dans la phrase.

Les troubles provoqués par la méconnaissance du schéma corporel et le déficit de l'organisation spatio-temporelle peuvent se traduire dans l'écriture par :

- des lettres inversées,
- des confusions entre arcades et guirlandes,
- l'écriture en miroir (**fig. 1.22**),
- des erreurs dans la succession des lettres,
- une mauvaise tenue de la ligne (**fig. 1.24**),
- des espacements irréguliers entre les lignes et entre les mots,
- une organisation inadéquate de la page (**fig. 1.23**),
- de mauvaises proportions et des zones mal différenciées (**fig. 2.10**),
- une dimension irrégulière des lettres (**fig. 1.23 et 2.10**),
- des liaisons maladroites entre les lettres : juxtapositions, raccords maladroits (**fig. 1.23 et 1.24**).

Coordination du geste

Mais les difficultés de l'écriture enfantine ne proviennent pas que du schéma corporel ou de l'organisation spatio-temporelle de l'enfant. Les problèmes de coordination du geste et le manque de maîtrise dans le guidage de l'instrument, tout-à-fait normaux chez l'écolier de 6-7 ans, sont à l'origine du faciès maladroit du graphisme enfantin. Les courbes ne sont pas exécutées d'un mouvement souple et continu, l'enfant ne parvient à dessiner les figures fermées que grâce à une série de changements de direction brusques, d'angles, et de saccades joignant d'approximatifs segments de droite. Quand une portion de courbe est tracée, elle est mal proportionnée, mal ajustée et nécessite un brusque changement de trajectoire (**fig. 1.24**).

On a là une incapacité à mettre en œuvre les enchaînements coordonnés de synergies musculaires, indispensables au tracé des courbes souples. La « mélodie kinétique » n'est pas encore acquise. Ces composantes d'incapacité régressent fortement avec l'âge : très importantes à 5-6 ans, elles ont normalement à peu près disparu à 11-12 ans.

Pour surmonter ces difficultés, l'enfant développe un effort plus ou moins important (renforcé par le maître qui demande de l'application ou punit la mauvaise écriture). Les effets de cet effort peuvent être bénéfiques, mais ils sont le plus souvent nuisibles et se traduisent par de la *crispation* (**fig. 1.24**), expression motrice d'une anxiété qui peut aller jusqu'au refus scolaire. L'écriture en porte la marque : *écrasement du trait, cabossages, retouches et reprises, pression trop forte* (**fig. 1.12**). Il faut ajouter à ces symptômes d'effort, les signes de fatigue qui leur font suite et génèrent des *tremblements*, que l'on retrouve aussi chez la personne âgée.

Pour réduire la difficulté, l'enfant peut préférer adopter des formes et des liaisons propres à minimiser le conflit : l'écriture se réduit à sa plus simple expression, les lettres s'atrophient, les hampes et jambages se réduisent, les *m* et *n* perdent toute structure. Mais la solution adoptée n'est pas satisfaisante, car l'enfant se heurte à la réprobation fondée sur les normes calligraphiques (**fig. 1.25**).

À mesure que l'enfant grandit, l'écriture s'affranchit des déformations que lui imposent la mauvaise tenue et le mauvais guidage de l'instrument. Le geste se fait plus souple, plus ferme, plus coordonné, les accélérations et freinages sont mieux mesurés et enchaînés, avec élimination progressive des temps morts, la ligne est mieux tenue, les espacements mieux aménagés, le résultat est un affermissement progressif du tracé, qui va de pair avec son accélération.

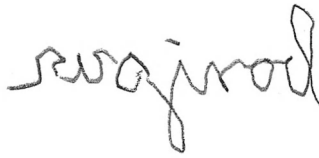


FIG. 1.22 — Maria, 6 ans. Écriture en miroir.

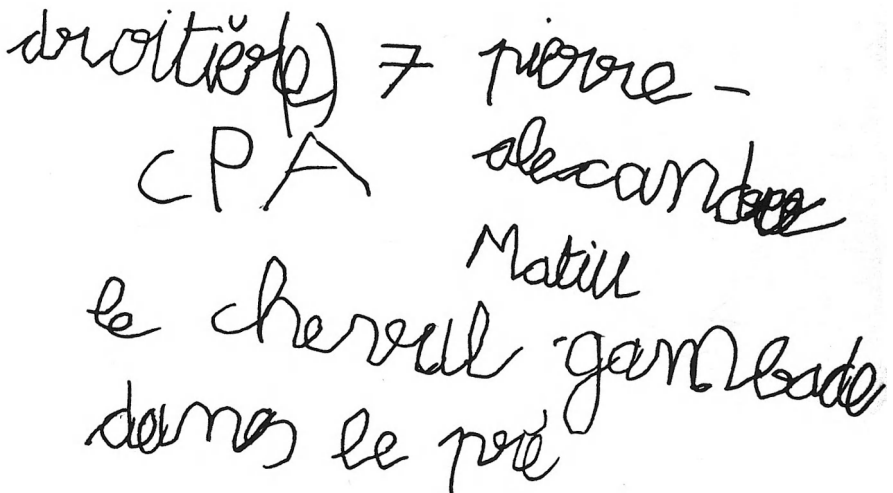


FIG. 1.23 — Pierre-Alexandre, 7 ans, fin de CP. Notez la grande difficulté à se situer dans l'espace, les inégalités de dimension, les confusions de zones (le *m* de *gambade* est aussi grand que le *b*), les difficultés de liaison, les raccords maladroits, les confusions de lettres.

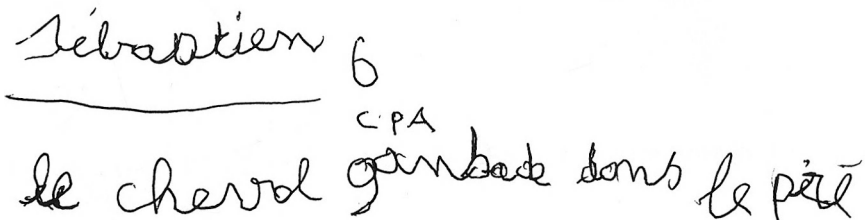


FIG. 1.24 — Sébastien, 6 ans, fin de CP. Le trait, extrêmement appuyé, induit des angulations, des dérapages et des saccades. Il entraîne un ralentissement de la vitesse et une grande fatigue.

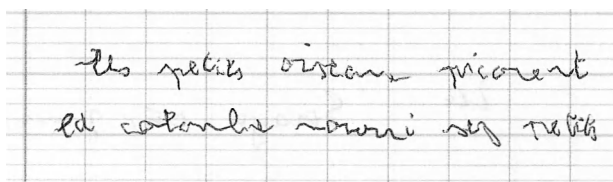


FIG. 1.25 — Soraya, 7 ans 1/2, CE1. Trait léger, tremblé, tout petits jambages, forme hypostucturée.

Maturation du système nerveux

Nous le voyons, l'écriture est une activité motrice fine, hautement complexe et différenciée, longuement et difficilement construite, et donc, fragile. Le développement psychomoteur de l'enfant est sans doute l'assise essentielle de l'écriture. Il repose sur la maturation générale du système nerveux, elle-même étroitement liée à l'exercice.

On peut considérer 2 niveaux de développement psycho-moteur :

- le premier est celui du *développement général du système nerveux*, couvrant la maturation de la cellule nerveuse, sa myélinisation, la mise en œuvre de connexions neuronales qui conditionnent l'ensemble des régulations tonico-posturales et des coordinations cinétiques. L'écriture implique aussi une immobilisation et un soutien tonique général d'autant plus aisés et adaptés à leur but que la motricité générale est plus évoluée;
- le second niveau est celui du *développement des activités digitales fines*, particulièrement importantes dans l'écriture. Les « exercices préparatoires » à l'écriture, pratiqués dans les grandes sections de maternelle, et les exercices rééducatifs dont nous reparlerons, soulignent l'importance de ces activités digitales fines.

Le poids des facteurs de motricité est massif dans les premières étapes du graphisme : une différence de quelques mois d'âge, entre 6 et 7 ans, introduit dans l'écriture de notables variations de qualité.

De nombreuses pathologies peuvent être associées à la déficience de l'écriture, dont il est difficile de savoir si elles sont à l'origine de la dysgraphie ou un élément d'un syndrome général plus complexe. C'est le cas des dyslexies, dyspraxies, dysphasies souvent parallèles à la dysgraphie et accompagnées de dyscalculie, dysorthographe et autres dys...

Le niveau général de l'écriture de l'enfant dépend autant de son *développement mental et psycho-moteur* que de son *développement affectif*. L'analyse du niveau graphique des déficiences mentales est à cet égard concluante. Cependant, le rôle du développement mental est difficile à préciser, car il est intriqué fortement avec le développement psycho- et perceptivo-moteur, et avec les acquisitions scolaires et de l'environnement. Le niveau général de la classe, la pédagogie utilisée, le bien-être de l'enfant dans sa famille et en classe interviennent au moins autant dans l'écriture que son développement mental. En effet, le bien-être affectif et social joue un rôle essentiel dans les différentes phases du développement de l'écriture, dont l'évolution est parfois freinée ou sensiblement altérée par le manque d'autonomie ou des problèmes de personnalité : les enfants instables, opposants, ceux qui manifestent un refus scolaire, ou ceux qui sont timides, isolés, craintifs, développent des graphismes très différents.

Niveau de langage

Le niveau de langage, souvent témoin de l'environnement social intervient aussi dans l'apprentissage graphique. **L'écriture est langage écrit.** Son aisance porte la marque du niveau général d'évolution sur le plan du vocabulaire et des facilités d'expression. La structure des mots chez l'enfant est moins bien perçue que chez l'adulte, et les problèmes d'orthographe introduisent des arrêts, des retouches, des hésitations du geste graphique qui perturbent le déroulement du graphisme. Tant que le langage est mal maîtrisé, sa traduction écrite est évidemment malaisée. À mesure que le langage traduit plus souplement la pensée, sa traduction graphique s'automatise. La pensée « coule » directement sur le papier.

Rappelons ici l'influence des exigences du milieu sur l'écriture. L'école propose un modèle calligraphique et impose des contraintes. Elle place l'enfant dans un conflit difficile à dépasser, du fait d'exigences contradictoires de vitesse et de qualité d'exécution. L'exigence des parents se rajoutant à celles de l'institutrice, et l'inquiétude provoquée par la lenteur ou le manque d'aisance de l'écriture sont souvent à l'origine de troubles dysgraphiques dus au stress, à l'opposition ou à la démission.

C'est le jeu de tous ces facteurs intervenant simultanément qui fait que l'écriture de l'enfant, puis de l'adulte, est ce qu'elle est.

A 6 ans, tous les enfants n'ont pas forcément un développement psychomoteur et/ou affectif suffisant pour aborder l'écriture. Dans de nombreux pays occidentaux, on n'apprend à écrire qu'à 7 ans révolus.

LES DIFFICULTÉS DE L'ÉCRITURE ENFANTINE

Les graphologues ont l'habitude d'apprécier globalement le niveau graphique d'une écriture en considérant quatre de ses aspects : **l'espace, le trait, la forme et le mouvement**. Les difficultés de l'écriture enfantine se retrouvent dans chacun de ces quatre genres; elles concernent effectivement :

- la prise d'espace, c'est-à-dire la façon dont l'écriture s'installe dans la feuille;
- le trait, c'est-à-dire la coulée d'encre, son débit, sa continuité, sa fermeté;
- la forme des lettres : est-elle ou non respectée?
- le mouvement : l'écriture progresse-t-elle vers la droite, est-elle stagnante ou régressive?

L'espace

L'adulte laisse spontanément des **marges** plus ou moins larges, tout autour de sa page, et la présentation y gagne en clarté. L'enfant en début d'apprentissage ignore cette mise en valeur de son graphisme; ce n'est que progressivement, grâce aux cahiers margés, puis sous l'influence d'instituteurs plus ou moins exigeants qu'il en viendra à réserver des espaces de blanc, au moins à gauche, puis en haut de sa page d'écriture. Laisser une marge à droite demande un sens prévisionnel et une capacité à s'organiser qui demandera des années.

Le **blanc** n'apparaît pas qu'autour du graphisme.

– Pour que les **mots** soient mis en valeur et lus correctement, ils doivent être suffisamment **espacés** les uns des autres (au moins de la largeur d'une lettre) et d'une façon régulière (**fig. 2.1**).

– Les **lignes** doivent, elles aussi, être séparées par des *intervalles réguliers*, que l'enfant en primaire a beaucoup de peine à respecter lorsqu'il écrit sur papier non ligné. Il est assez rare que la ligne de base soit *montante*. Elle est, en revanche, *descendante* (**fig. 2.2**) dans 40 % des cas chez le petit garçon de 6 ans, et beaucoup plus souvent chez le dysgraphique. Elle est pratiquement toujours *fluctuante* (**fig. 2.3**), c'est-à-dire ondulée, dans les classes primaires, puisque cet item affecte encore 75 % des élèves qui entrent en 6^e. Les mots eux-mêmes peuvent *danser sur la ligne* (**fig. 1.25 et 2.41**), donnant un aspect mouvant à l'écriture, même si la ligne est bien tenue. Enfin, la ligne peut être *cassée* (**fig. 2.4**) et présenter un angle très



Le cheval gambade dans le pré.

FIG. 2.1 — Cédric, 6 ans 1/2, fin de CP. Les espaces entre les mots sont insuffisants.

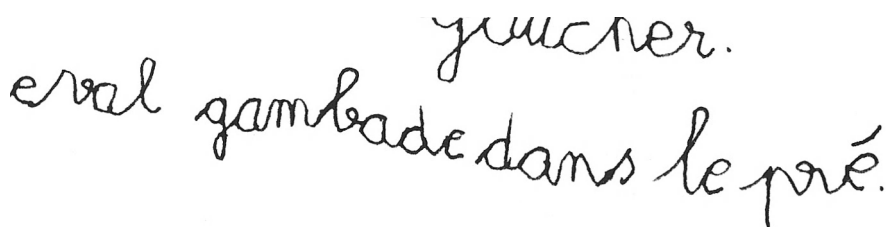
Le blanc ne joue pas son rôle de respiration de l'écriture.

Notez que le L en capitale d'imprimerie ne permet pas le lien avec la lettre suivante et nuit au bon déroulement de l'écriture.



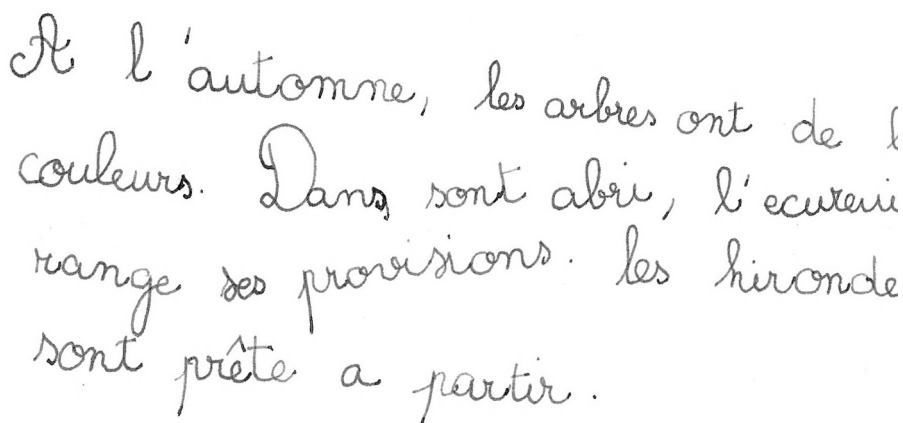
le cheval gambade dans le

FIG. 2.2 — Guillaume, 7 ans, CP. Écriture descendante. C'est un item normal, qui disparaît assez rapidement chez l'enfant dont le graphisme évolue de manière classique.



le cheval gambade dans le pré.

FIG. 2.3 — Louis, 7 ans, CP. Ligne de base fluctuante et descendante.



À l'automne, les arbres ont de belles couleurs. Dans son abri, l'écureuil range ses provisions. Les hirondelles sont prêtes à partir.

FIG. 2.4 — Jérémie, 9 ans, CE2. La troisième ligne est nettement cassée, formant un angle entre la portion descendante et la portion montante.

net entre une portion montante et une portion descendante. On ne devrait plus trouver cet item au cours de la 2^e année d'apprentissage.

La **forme** elle-même de l'écriture peut être affectée du fait de cette mauvaise prise d'espace.

– En effet, les lettres manuscrites évoluent dans *trois zones* bien distinctes. Les voyelles (a, o, i, e, u) et certaines consonnes (c, m, n, r, s, v, w...) restent contenues dans la *zone médiane* de l'écriture. Elles mesurent de 1 à 3 mm de haut selon la dimension de l'écriture; dans une écriture régulière, elles ont approximativement toutes la même taille. Les lettres hautes (b, d, h, k, l, t...) évoluent à la fois dans la zone médiane et la zone supérieure de l'écriture, alors que les lettres basses (g, j, p, q, y, z...) évoluent dans la zone médiane et la zone inférieure. La lettre f est une exception, puisqu'elle évolue dans les trois zones à la fois (*fig. 2.5*).

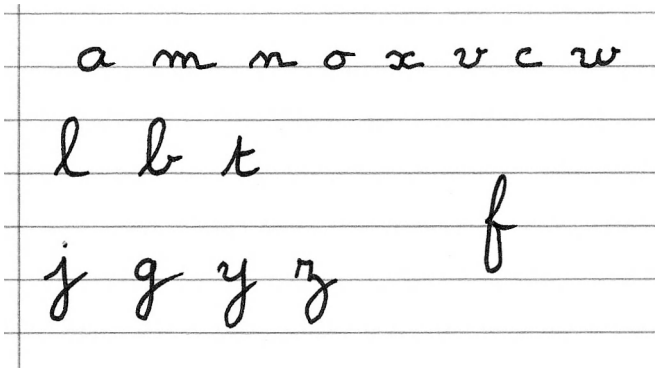


FIG. 2.5 — Les trois zones de l'écriture.

En début d'apprentissage, l'enfant a beaucoup de difficultés à faire toutes ses lettres médianes de même **dimension**. L'écriture dérape et nous trouvons dans un même mot de gros *a* et des petits *e*, de gros *m* et de tous petits *n*, mais chez la plupart des enfants, cela se corrige rapidement. Le dysgraphique, lui, garde ces *inégalités de dimension en zone médiane* (*fig. 2.6*), qui sont le plus souvent un signe de dévalorisation et de mauvaise confiance en soi. La zone médiane est la zone du *Moi*; plus elle est grande, plus elle témoigne d'un narcissisme important; elle a tendance à se réduire quand l'enfant (ou l'adulte) prend conscience de la relative importance de son moi. Un trau-

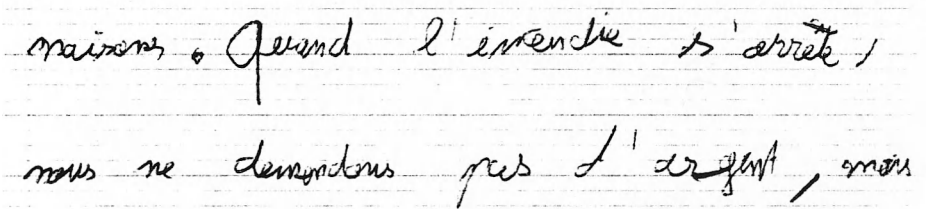


FIG. 2.6 — Alexandre, 8 ans, CE2. Notez les grandes irrégularités de dimension en zone médiane, à l'intérieur d'un même mot, et d'un mot à l'autre.

matisme moral chez l'enfant se traduit souvent par un brusque rapetissement de l'écriture, témoin de la perte de ses repères et de sa confiance en soi (*fig. 2.7*).

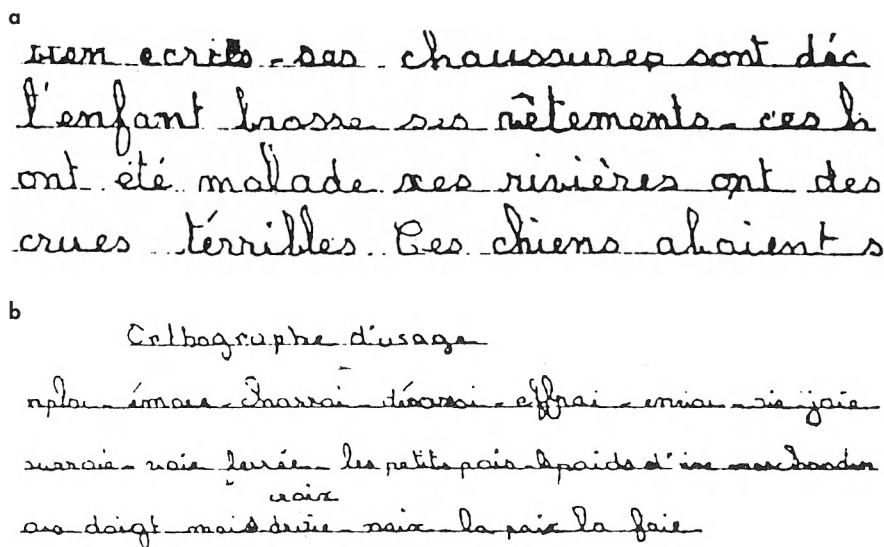


FIG. 2.7 — Lucile, 10 ans, CM2.

a : Mois de novembre. Les standards sont bien intégrés, la dimension est normale, mais le graphisme est fragile : pression irrégulière, tremblée, courbes cabossées, verticales légèrement arquées. Enfant inquiète, nerveuse.

b : Mois de mars. Le rétrécissement de l'écriture, surtout dans sa zone médiane, les nombreux pochages, les torsions, les télescopages des lettres dénoncent une sensibilité à vif et une profonde dégradation de la confiance en soi.

Il faut chercher ce qui motive cette régression.

Les lettres hautes à « *hampes* » présentent peu de difficultés chez le tout-petit, la main s'envole facilement vers le haut; le plus difficile, c'est de l'arrêter à temps pour ne pas monter *trop* haut, et ainsi éviter l'enchevêtrement avec la ligne supérieure. Les lettres basses à « *jambages* » demandent beaucoup plus d'effort. Beaucoup d'enfants n'arrivent pas à descendre suffisamment la plume et s'y reprennent à deux fois (jambages *repris*) (*fig. 2.8*) ou produisent des jambages tronqués donnant parfois à l'écriture un faciès particulier, où presque rien ne dépasse de la zone médiane (*fig. 2.9*).

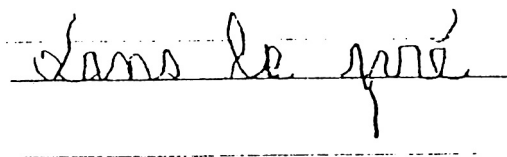


FIG. 2.8 — Caroline, CP. Notez la grande difficulté à affirmer les verticales. La verticale du p de pré est faite en deux fois.

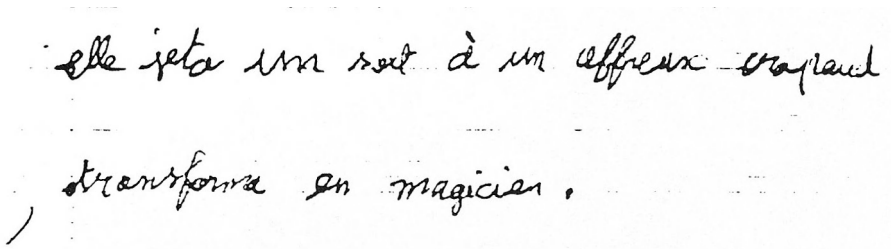


FIG. 2.9 — Geoffroy, 11 ans, CM2. Les jambages très courts (jeta, magicien) nuisent à la clarté de l'écriture.

La différenciation de ces trois zones est difficile en début de cours préparatoire (fig. 2.10) : on voit souvent des *m* monter plus haut que les *l* ou descendre plus bas que les *p*. En quelques mois, cela doit rentrer dans l'ordre, et en aucun cas subsister au-delà de la troisième année d'apprentissage. Les zones *mal différenciées* sont en revanche très fréquentes dans l'écriture des dysgraphiques, et vont de pair avec des lignes mal tenues, fluctuantes, descendantes, ou cassées.

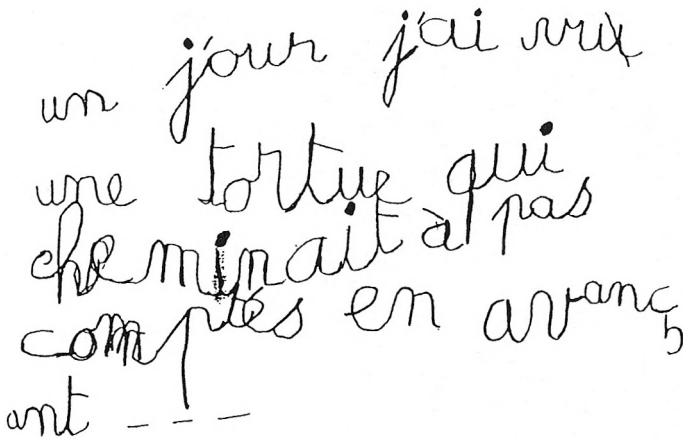


FIG. 2.10 — Nathalie, 5 ans, grande section de maternelle. Confusions de zones (tortue, avançant) tout à fait normales à cet âge.

La dernière difficulté concernant la prise d'espace de l'écriture est la *régularité de l'inclinaison* des lettres (fig. 2.11). Pour bien saisir ce qui est en jeu dans cet item, il faut comprendre ce qu'est la dynamique de l'écriture. En Occident, nous écrivons de gauche à droite. Dès que nous avons tracé une lettre, elle appartient déjà au passé, on ne peut plus y revenir, sauf à coups de gomme ou d'effaceur. Tout ce qui est à gauche de notre plume appartient donc au passé, alors que ce qui doit venir à sa droite est encore dans le domaine du futur, dans la zone de tous les possibles. L'écriture de certains adultes donne l'impression de fuir le passé et de se précipiter dans

l'avenir, tant elles sont penchées, propulsées vers la droite. D'autres ont de la réticence à avancer et se cabrent de toutes leurs forces; elles semblent ne pas pouvoir se détacher de la gauche, à laquelle elles se raccrochent désespérément. D'autres, enfin, ont du mal à choisir et s'inclinent tantôt à gauche, tantôt à droite dans un mouvement de « j'y vais, je n'y vais pas » qui est tout à fait normal chez l'enfant ou l'adolescent qui n'a pas encore fait ses choix. Cette irrégularité d'inclinaison donne un faciès désordonné à l'écriture, mais n'est pas un facteur de dysgraphie; elle signe seulement une certaine ambivalence dans le comportement, tantôt fonceur, tantôt plus réservé et prudent, un tempérament vif qui a quelques difficultés à gérer ses pulsions contradictoires.

Pour apprécier la prise d'espace d'une écriture, on considérera donc **les marges, la tenue de ligne, les espaces entre les mots et les lignes, le respect des trois zones et l'inclinaison du graphisme**. Un graphisme bien aéré (sans exagération) et stable est un bon indice d'équilibre de l'enfant et de réussite scolaire.

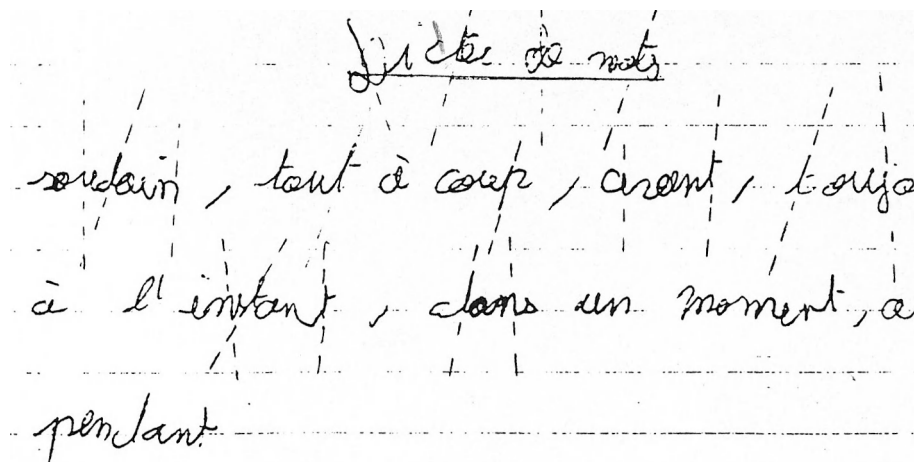


FIG. 2.11 — Victor, CM1. En prolongeant les verticales des lettres, on voit mieux les inégalités de direction.

Le trait

Le trait, c'est la *coulée d'encre* d'une écriture, c'est le débit avec lequel le graphisme se déroule, comme un ruisseau qui gazouille, une rivière calme et constante, une nappe d'eau embourbée, un torrent tumultueux ou encore un fleuve puissant; l'eau y sera claire ou boueuse, rapide ou stagnante, bien drainée ou s'infiltrant sur les bas-côtés. Il faut souvent un long apprentissage pour obtenir une coulée régulière. Chez certains, cela semble se faire tout seul, de façon naturelle; d'emblée le trait est d'un joli bleu, net et sans bavures : c'est là un indice très favorable pour l'avenir de l'écriture du sujet. D'autres se battent avec un trait inégal, tantôt maigre, tantôt baveux ou engorgé, qui donne à l'écriture un aspect peu soigné désigné sous le nom d'« **ensemble sale** » (fig. 2.12); il est encore abîmé par des *retouches* nombreuses (et souvent inutiles), et des *pochages* qui engorgent certaines lettres, en particulier les

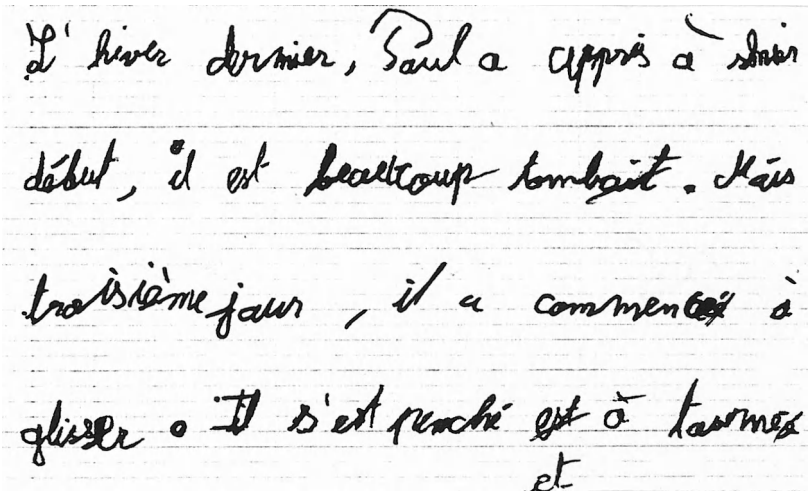


FIG. 2.12 — Paul, 10 ans, CM2. Trait sale, baveux, engorgé; presque tous les e et les b sont pochés, c'est-à-dire remplis d'encre. On a là ce qu'on appelle un « ensemble sale », dû à la qualité du trait, et non aux retouches ou taches éventuelles. Notez les nombreux télescopages des lettres qui s'entrechoquent : dernier, appris, glisser, penché.

petites boucles des e et les ovales des a et des o (**fig 2.9, 2.12, 2.37, 2.41**). C'est chez le garçon de 7 ans que l'item « ensemble sale » est le plus fréquent. Il doit disparaître vers 9 ans, mais on le trouve très souvent chez le dysgraphique.

Pour produire un joli trait, il faut appuyer de façon très nuancée sur la plume, ni trop, ni trop peu, et ce dosage est difficile à effectuer de façon régulière. Robert Olivaux dit joliment que « la pression se joue entre l'écrasement et la caresse ». **L'appui** témoigne de l'investissement de l'enfant dans son écriture. Certains n'osent pas se projeter dans leur graphisme, le crayon effleure à peine le papier, parfois même il leur tombe des doigts pendant la scription : cela peut donner une *écriture vacillante* (**fig. 2.13**) comme si elle était écrite dans le TGV. La plupart des écritures de CP sont *tremblées* (**fig. 1.17**), car la sûreté du geste n'est pas encore acquise. Les enfants anxieux cherchent à compenser ce tremblement en appuyant beaucoup, au point de déchirer le papier. Si l'enfant parvient à dominer sa peur, la pression se convertira en efficacité progressive. L'appui est une marque de tonicité, une réserve d'énergie, alors que l'écriture légère et tremblée signe davantage de fragilité. Citons là encore Robert Olivaux : « La présence d'une pression forte, même inéduquée, même spasmodique, même excessive, garantit la solidité du terrain graphomoteur, démontre la présence de ressources vitales de la scription. Agressivité accumulée ou utilisation défectueuse de l'énergie, la pression est comme l'espérance du salut graphique : il suffit de savoir la commuer positivement, sans attendre que l'angoisse ne s'y installe, et se rappeler la pensée de Kierkegaard, « il vaut mieux avoir de mauvaises passions que pas de passion du tout »... La pression est un élément de « conversion » : elle peut sauver l'écriture... Elle trouve son accomplissement dans ce sommet qu'est l'écriture en relief... qui traduit dans le jeu même du geste scripteur la liberté d'expression et le plaisir d'écrire. La peur mobilisait la pression, le plaisir la libère ».

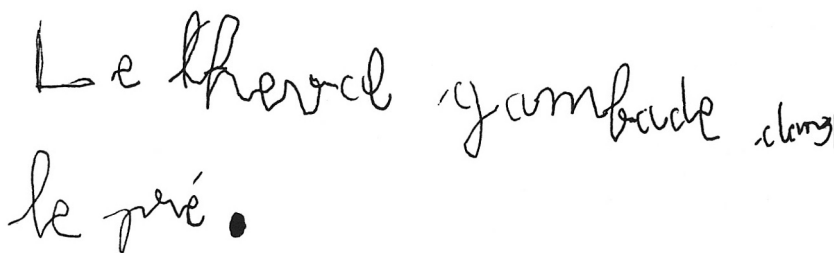


FIG. 2.13 — Écriture vacillante d'un enfant qui n'arrive pas à serrer son crayon suffisamment.

L'écriture est une succession de **droites et de courbes**; si la droite est relativement facile à produire, il est souvent beaucoup plus difficile de tracer une belle courbe. La courbe s'oppose à l'*angle*, elle est manifestation de conciliation, de douceur, de bien-être, alors que l'angle exprime le conflit et la combativité, que ce soit contre soi-même ou contre l'environnement. En début d'apprentissage, les lettres courbes sont angulées, cabossées (**fig. 2.8**). C'est le fait de l'incapacité motrice à tracer une belle courbe, c'est normal à cet âge, l'angle ne doit donc pas être interprété chez le petit enfant comme chez l'adulte. Mais cet item doit disparaître vers 8 ans; s'il persiste, il est signe d'une difficulté motrice particulière ou/et souvent de difficultés affectives sous-jacentes. L'écriture *cabossée* est un symptôme de vulnérabilité et de souffrance; il en est de même des *liaisons anguleuses*, alors qu'elles devraient normalement être courbes.

Enfin la coulée d'encre, comme la rivière, peut être **rapide ou lente**. Elle détermine la vitesse de l'écriture. Les graphothérapeutes évaluent cette vitesse en faisant écrire la même phrase de 20 ou 30 lettres sans arrêt pendant une minute. Ce peut être : « Le petit cheval gambade » pour les tout-petits ou « Je respire le doux parfum des fleurs » pour les plus grands. Vous trouverez en annexe le tableau des vitesses normales aux différents âges, en fonction du niveau scolaire de l'enfant (*cf.* p 181). Certains enfants écrivent si lentement qu'ils ont besoin d'une rééducation, alors que leur écriture est très (trop) précise. Ce sont souvent des enfants anxieux de bien faire et très contractés, qui n'arrivent pas à libérer leur geste (**fig. 1.1**). D'autres sont si rapides que l'écriture en devient illisible; il faudra s'appliquer à les ralentir en développant la maîtrise et le contrôle du geste.

Pour apprécier le « trait » d'un enfant, on cherche donc à savoir s'il a un débit égal ou irrégulier, s'il est appuyé, léger, tremblé ou vacillant, net ou baveux, courbe ou anguleux et/ou cabossé, enfin s'il est rapide ou lent. Un joli trait ni trop appuyé ni trop léger est un bon indice de réussite scolaire et de bien-être intérieur; un trait tremblé, cabossé et sale laisse deviner davantage de fragilité et de difficultés.

La forme

Le respect de la forme calligraphique chez l'enfant qui n'a pas encore personnalisé son écriture révèle le souci de se conformer à la norme, d'être fidèle aux règles et aux usages; c'est un gage de discipline, d'adaptabilité, de conscience professionnelle. Plus tard, lorsque le mouvement viendra s'installer dans l'écriture, l'enfant devra se

libérer de cette forme sans la déstructurer (**fig. 2.14**). Ce degré de liberté face à des normes contraignantes nous renseignera sur son conformisme ou sur son originalité, sa capacité à imaginer sa vie, à exprimer sa différence dans le respect ou non de la loi, sa fidélité aux traditions ou sa liberté face à une société contraignante dont il se dégage de façon plus ou moins réussie.

des questions se pressaient dans la tête ou
Il ne savait comment s'expliquer tout
était sûr, à présent que c'était une a

FIG. 2.14 — Garçon, 11 ans, CM2. Début de personnalisation des formes dans le souci du respect de la règle calligraphique.

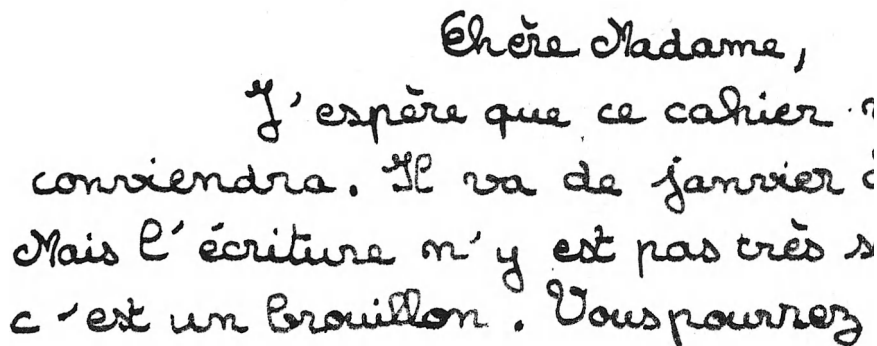
L'acquisition de la forme calligraphique est difficile et demande un long apprentissage. L'enfant produit, dans les premières années, un graphisme maladroit et approximatif, que les graphologues appellent de façon plus ou moins heureuse **écriture en surface**. Cette expression ambiguë exprime le manque de fermeté général du tracé enfantin. Les droites n'y sont pas vraiment droites, les courbes n'y sont pas vraiment courbes. Presque toutes les écritures présentées dans cet ouvrage, sont « en surface ».

L'écriture est souvent **grande**, dépassant 3 mm en zone médiane : la grandeur de l'écriture est en relation avec la grandeur du sentiment de soi, mais l'incapacité motrice à faire petit peut durer longtemps chez l'enfant. L'**irrégularité de dimension** est fréquente (**fig. 2.15**) ; elle est le signe d'une difficulté motrice à faire toutes les lettres du même calibre, et souvent signe de nervosité chez l'enfant. L'écriture **très petite** est significative et interprétable chez l'enfant : elle indique un manque de confiance en soi qui confine souvent au malaise. Il faut être particulièrement attentif au petit dont l'écriture s'est brutalement rétrécie : il s'est passé quelque chose qui l'a profondément déstabilisé. Il faut alors vérifier le trait : l'enfant a le cœur d'autant plus lourd que son trait est plus poché ou engorgé, il a besoin d'aide et risque de ne pas s'en sortir tout seul (**fig. 2.7**).

mon cher quentin
mercredi j'aimerais que tu vienes jouer
si il y a pleut nous irons au cinéma
si il fait beau nous irons au foot
a bientôt

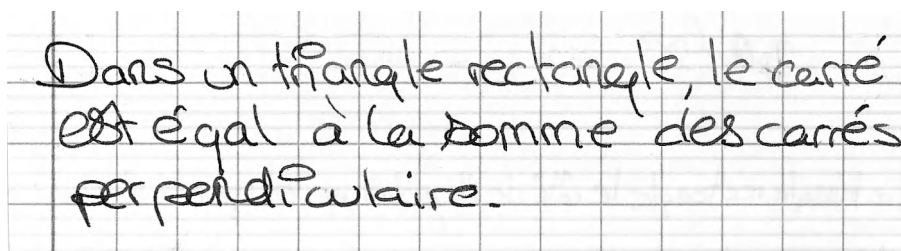
FIG. 2.15 — Geoffroy, 10 ans, CM1. Grande irrégularité de dimension, mais aussi d'appui, d'espacement et de direction. Écriture très dysgraphique.

La *courbe* peut dominer et donner des lettres plus larges que hautes et des *boucles extérieures gonflées et mal formées* : on a alors une écriture **dodue** (fig. 2.16), plus fréquente chez les filles, pour qui elle prend une signification d'affectivité captatrice et goulue si elle est très accentuée. Elle est plus rare chez le garçon, chez qui elle reflète une plus ou moins grande fixation à la mère (fig. 2.17).



Chère Madame,
J'espère que ce cahier
conviendra. Il va de janvier à
Mais l'écriture n'y est pas très s
c'est un brouillon. Vous pourrez

FIG. 2.16 — Caroline, 10 ans, CM2. Écriture légèrement dodue, fréquente chez la petite fille.



Dans un triangle rectangle, le carré
est égal à la somme des carrés
perpendiculaire.

FIG. 2.17 — Garçon, 14 ans. Notez les ovales gonflés, les points sur les *i*, la grande zone médiane (rare chez le garçon), associés au mouvement immobile et aux télescopages, et la direction légèrement renversée : forte influence maternelle, difficulté à prendre son autonomie.

Les lettres restent longtemps scolaires et maladroites avant de se dégager du modèle. C'est le cas des *n* et *m* (fig. 2.18), qui sont faits en deux ou trois morceaux en tout début d'apprentissage; leurs arcades se lient l'une à l'autre, mais restent souvent très accentuées ou étreintes, indiquant, passée la puberté, une mise à l'abri, un besoin de protection, voire une peur de l'environnement (arcade étreinte) qui n'existent pas dans la guirlande. Lorsque l'arcade devient filiforme, c'est-à-dire s'écrase et tend au « fil » avant le stade post-calligraphique, c'est un signe d'escamotage de la difficulté par incapacité à donner une forme. Le fil se rencontre souvent chez les enfants dysgraphiques. Le maintien de l'arcade et le respect excessif de la forme donnent naissance à des *écritures hyperstructurées* (fig. 2.19), d'une solidité qui frise parfois la rigidité, alors que le fil, ou la guirlande peu ferme, vont de pair avec des *écritures*

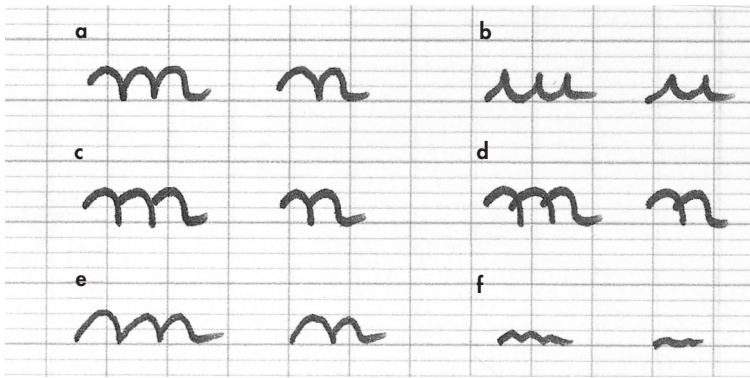


FIG. 2.18 — a : *m* et *n* en arcades. b : *m* et *n* en guirlandes. c : *m* et *n* en plusieurs morceaux, bien ajustés. d : *m* et *n* en plusieurs morceaux, mais mal ajustés. e : *m* et *n* en un seul morceau. f : lettres filiformes.

comment s'expliquer tout cela. JP
c'était une armée qui arrivait, qu'
massacre de plus, un incendie en

FIG. 2.19 — Fille, 14 ans, 4^e. Écriture en arcade étrécie. La grande zone médiane hyperstructurée semble compenser les petits jambages.

Dans un triangle rectangle le carré de
égal à la somme des carrés des côtés

FIG. 2.20 — Garçon, 14 ans, 4^e. Petite écriture hypostructurée, rapide, d'un adolescent qui ne s'attarde pas à ses états d'âme.

hypostructurées, plus fragiles, plus malléables, et qui semblent ne pas avoir de squelette (fig. 2.20).

Les **majuscules** sont longtemps *scolaires* et se simplifient lors de la personnalisation du graphisme. Les capitales typographiques ne sont pas toujours un signe d'évolution, puisqu'elles sont parfois enseignées dès le CP. C'est à mon avis une erreur, car l'enfant éprouve souvent une véritable délectation à tracer des majuscules, même

maladroites : plaisir de la courbe qui est bien-être, adaptation, relation à l'autre. Il ne faut pas négliger la valeur pédagogique de la majuscule dans l'enseignement de l'écriture. De plus, la capitale d'imprimerie pose un problème de liaison avec la lettre suivante; elle oblige à un lever de plume ou à une soudure maladroite qui nuisent au déroulement cursif de l'écriture (*fig. 2.1 et 2.13*).

Pendant une ou deux années consécutives, l'enfant fait les **a, d, g, q en deux morceaux** (*fig. 2.21*), car il ne sait pas enchaîner son geste et relève la main après la réalisation de l'ove. Cette difficulté sera atténuée si l'on prend soin de commencer à tracer le cercle en haut à droite (à 14 h ou même 15 h), afin de le terminer également à ce niveau et de pouvoir enchaîner avec la verticale qui suit.

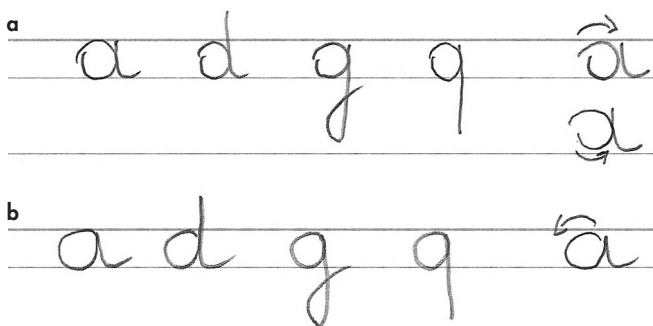


FIG. 2.21 — a : a, d, g, q en deux morceaux. L'ove est commencé à gauche et nécessite un lever de main pour terminer la lettre. b : lettre en un seul morceau : l'ove est commencé en haut à droite, la lettre peut se faire sans lever de plume.

La pédagogie de l'écriture enseigne l'attaque en haut et à droite de l'ove. Malgré cela, le petit enfant n'arrive pas à faire un a en un seul morceau. Il lui faudra deux ou trois ans d'apprentissage pour y parvenir. Certains n'y parviennent jamais, ce qui donne à leur écriture un aspect juvénile.

Mais la principale difficulté concernant la forme est la liaison entre les lettres : elle doit se faire sans relever de plume lorsque la dynamique des lettres va dans le même sens, ou par ajustement précis lorsque les lettres ne vont pas dans le même sens et demandent un relever de l'instrument. Quand la liaison entre deux lettres allant dans le même sens est mal faite, on parle de **soudure** (*fig. 2.22*). Le **collage** (*fig. 2.22*) est la liaison maladroite entre deux lettres n'allant pas dans le même sens : les collages se trouvent devant les lettres rondes, puisqu'on trace un ove en partant du haut à droite. Soudures et collages donnent un faciès particulièrement maladroite à l'écriture et peuvent subsister longtemps dans une écriture (*fig. 2.1 et 2.23*).

Le mouvement

Au début de l'apprentissage, l'écriture est totalement dépourvue de mouvement. C'est normal tant qu'il n'y a pas d'aisance graphique. L'enfant pose ses lettres les

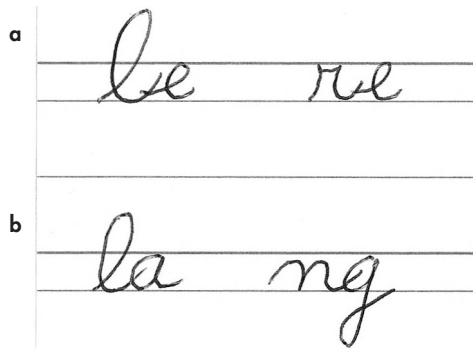


FIG. 2.22 — Soudures et collages. a : la soudure survient entre deux lettres dont la liaison ne nécessite normalement pas de lever de plume. b : le collage se produit devant des lettres nécessitant un lever de plume pour attaquer l'ove en haut à droite : c, o, a, g, q.

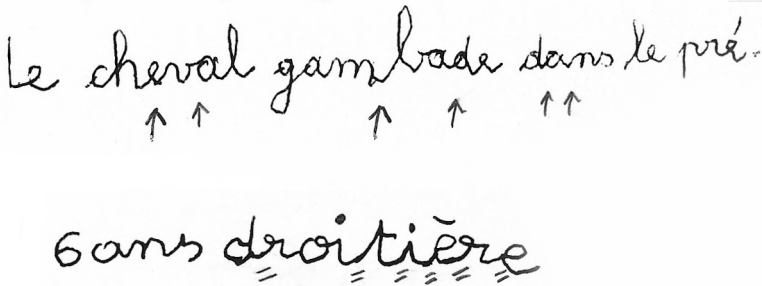


FIG. 2.23 — Les flèches indiquent les soudures et les collages les plus apparents de ces écritures de CP. Souvent ces items passent presque inaperçus, tellement les raccords sont précis. Mais ils existent tout de même et perturbent l'écoulement de l'écriture.

unes à côté des autres, en essayant de les joindre entre elles. Mais les levers de plume et les raccrochages sont maladroits. Le **mouvement cursif** ne commence qu'à l'âge calligraphique, par la liaison. Dès que les lettres s'enchaînent les unes aux autres sans lever de plume, il y a ébauche de mouvement. **L'absence de mouvement cursif** concerne encore 68 % des enfants de 11 ans.

Si le mouvement prédomine trop chez l'enfant (**fig. 2.24**), ce n'est pas une réussite précoce du geste, mais un escamotage des difficultés. La plupart des dysgraphiques présentent une dominance de mauvais mouvement sur une forme défectueuse; il donne lieu à des **saccades** (changements brutaux de direction, transformant la courbe en angle) (**fig. 2.11 et 2.15**), des **finales lancées** (**fig. 2.20**), des **espaces irréguliers entre les mots**, des **télescopages** (**fig. 2.12 et 2.36**), et des **variations d'inclinaisons** des lettres, correspondant à des accélérations et des coups de frein brutaux. Le télescopage est le contrôle maladroit de la saccade.

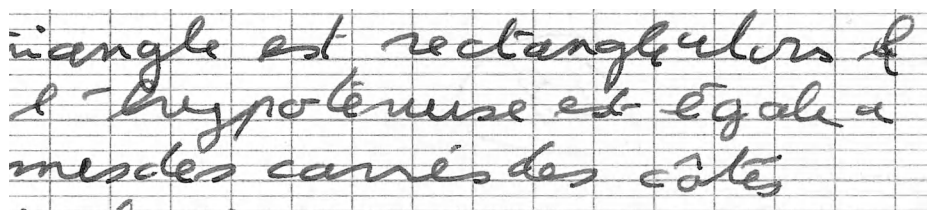


FIG. 2.24 — Garçon, classe de 3^e. Le mouvement mal contrôlé entraîne un escamotage de la forme. La tension de l'écriture n'est pas suffisante pour maintenir sa structure.

La vitesse

Il est rare qu'un enfant écrive vite en début d'apprentissage, car il manque d'habileté et de souplesse. Mais certains enfants sont excessivement lents au point d'en être handicapés sur le plan scolaire. Ce sont des enfants anxieux de bien faire, freinés par l'excès de précision. Le trait est généralement engorgé, la forme malaisée et compacte, le mouvement absent; l'ensemble est sali par les nombreuses retouches compulsives, qui n'ont rien à voir avec des hésitations orthographiques (*fig. 2.25*).

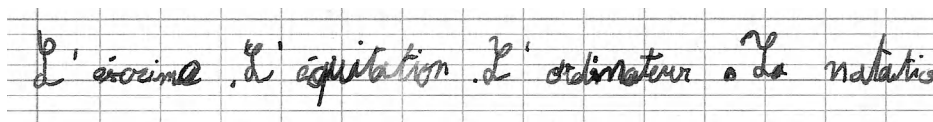


FIG. 2.25 — Alexandre, 8 ans, CE2. L'enfant, brillant et dysgraphique, est très handicapé par la maladresse et la raideur de son geste, génératrices d'anxiété. La lenteur est encore renforcée par les nombreuses retouches, dites « compulsives », qui ne sont pas des corrections d'orthographe, mais des reprises signant la peur de ne pas faire assez bien.

Pour bien évaluer une écriture, il faut étudier la façon dont elle s'installe dans la page, la qualité de son trait, la forme des lettres, et le mouvement de l'ensemble.

Les signes d'alerte

Quand toutes les difficultés se cumulent, que l'on trouve à la fois dans une même écriture **des pochages, des cabossages, des tremblements, des saccades, des téléscopages, des retouches compulsives, des crispations ou de la raideur**, la « vilaine écriture » n'est pas seulement due à une maladresse du geste ou à un défaut d'apprentissage. Il y a un malaise profond, d'origine psychique, psychomotrice et/ou affective dont il faut essayer de trouver la cause.

L'ÂGE GRAPHOMOTEUR SELON AJURIAGUERRA

Pour bien comprendre ce chapitre, il est indispensable d'avoir assimilé les « difficultés de l'écriture enfantine », traitées au chapitre précédent.

Pour apprécier l'évolution d'une écriture, il faut la comparer à celle des autres enfants du même âge et du même niveau scolaire. Ce sont Hélène Gobineau, puis, à sa suite, le Professeur J. de Ajuriaguerra et son équipe qui ont mis au point l'**échelle enfant**, ou échelle E, dont se servent les graphothérapeutes pour déterminer l'**âge graphomoteur** d'un enfant de 6 à 12 ans.

Cette échelle est déjà ancienne et souvent remise en question dans les milieux professionnels. Nous ne disposons malheureusement pas, dans l'état actuel des recherches, de solution de rechange qui nous satisfasse pleinement. Toutefois, la mise en évidence des items les plus pénalisants reste essentielle et toujours d'actualité. Ces items sont « génétiqués », (au sens du mot « génèse »), c'est-à-dire liés au développement psychomoteur de l'enfant à un âge donné, et constants à travers les générations.

Leur cotation, bien évidemment subjective, ne doit pas être surestimée : ce qui importe, c'est d'**identifier les items massivement présents dans l'écriture afin de mettre au point un programme de rééducation adapté** à chaque enfant. Nous restons donc, pour l'instant, fidèles à cette échelle qui n'a pas à l'heure actuelle, d'équivalent valable.

Le test est fait sur un petit texte, dit « **la lettre à l'ami** », écrit sur papier non ligné, et dont voici le modèle :

- pour les enfants de 6 à 8 ans : « Mon cher (ou ma chère)..., je suis bien content(e) de te voir mercredi; s'il fait beau, nous irons nous promener ». Signature;
- pour les enfants de 8 ans à 14 ans : « Mon cher, je suis bien content de te voir mercredi. S'il fait beau, nous jouerons au foot; s'il pleut, nous irons au cinéma ». Signature.

L'**échelle enfant (échelle E)** contient 30 caractéristiques graphiques enfantines, dites *génétiques*, c'est-à-dire liées au stade de développement du sujet (cf. tableau 2-1, p. 64). Elle repère dans l'écriture la présence massive, ou discrète, ou l'absence de chacune de ces caractéristiques. Les items présents de façon massive sont cotés 1. Si leur présence est discrète, ils sont cotés 0,5; s'ils sont absents, on cote 0.

L'échelle E se divise en 2 parties :

- l'**échelle EF**, qui répertorie les formes et agencements enfantins pour reproduire la calligraphie (14 items);
- l'**échelle EM**, qui reprend les malformations dues à la motricité (16 items).

Reportons-nous au tableau, page 64. Nous y voyons :

- la *dénomination de l'item*, avec son numéro (F1, M2...);
- le *coefficient de pondération* qui lui a été affecté. Ce coefficient est 1, 2 ou 3 selon

son incidence de maladresse dans les écritures. Un coefficient 1 imprime une maladresse moindre qu'un coefficient 3. Par exemple, une écriture qui a des *p* scolaires (item F7, coefficient 1) est moins maladroite qu'une autre qui a beaucoup de soudures (item F11, coefficient 3).

Le calcul de l'âge graphomoteur se fait item par item, en multipliant la présence (1, 0,5 ou 0) par le coefficient de pondération 1, 2 ou 3.

Les items de forme ou items F

Ils reprennent les caractéristiques que nous avons étudiées à propos des difficultés de l'écriture enfantine :

– F1 : *écriture en surface*.

Ce terme exprime le caractère aléatoire de l'écriture. Il caractérise le faciès maladroite d'un tracé et son manque de fermeté. Il concerne encore 68 % des enfants de 11 ans. Il affecte pratiquement toutes les écritures qui n'ont pas encore atteint le stade calligraphique.

Les écritures des figures 2.1, 2.2, 2.3, 2.6, 2.11, 2.12, 2.13, 2.15, 2.25 seront cotées 1×2 (coefficient de pondération) = 2.

L'écriture de la figure 1.19 peut être cotée $0,5 \times 2 = 1$.

Les écritures des figures 2.14 et 2.20 seront cotées 0.

– F2 : *écriture dodue*.

Les lettres sont plus larges que hautes et/ou les boucles extérieures sont gonflées et mal formées. L'item ne doit être coté que lorsque le faciès est maladroite, c'est-à-dire lorsque l'écriture est en surface. Il n'y a pas de F2 sans F1. Un dodu habile ne doit pas être coté, bien qu'il garde sa signification graphologique d'affectivité.

L'écriture de la figure 2.16 sera cotée 0,5, car elle est encore « en surface », et celle de la figure 1.6, très maladroite, sera cotée 1.

– F3 : *absence de mouvement*.

Il s'agit ici de mouvement « cursif », concernant la liaison des lettres entre elles. L'enchaînement ne se fait pas de manière aisée. Les lettres sont mal raccordées. Cet item concerne 68 % des enfants de 11 ans.

Une absence totale de mouvement cursif est cotée 1. Les lettres, reliées par soudures ou collages semblent posées les unes à côté des autres (*fig. 2.22 et 2.23*).

S'il y a amorce de mouvement cursif, par liaisons plus habiles, on cote 0,5 (*fig. 1.19 et 2.16*).

On cote 0 quand les lettres s'enchaînent bien entre elles. L'ébauche de ce mouvement cursif peut entraîner quelques modifications de formes liées au déroulement du graphisme (*fig. 2.20*).

– F4 : *écriture grande*.

Pour coter 1, il faut que la moitié des lettres dépassent 3,5 mm en zone médiane (*fig. 2.3 et 2.19*). Pour coter 0,5, il faut que la moitié des lettres se situent entre 2,5 et 3,5 mm (*fig. 2.16*). On fait la moyenne des hauteurs si l'écriture est très irrégulière (*fig. 2.12*). On cote 0 si les lettres mesurent moins de 2,5 mm (*fig. 1.3 et 2.20*).

– **F5 : m, n scolaires.**

Il faut observer si les lettres sont très scolaires ou si elles commencent à se dégager du modèle, et quel est leur degré de maladresse (**fig. 2.18**).

On cote 1 si elles sont très scolaires et/ou très maladroites (**fig. 2.2, 2.3 et 2.19**).

On cote 0,5 si ces lettres sont calligraphiques, mais reproduites sans maladresse ou légèrement personnalisées (en un seul morceau et arcades légèrement décollées les unes des autres) (**fig. 2.12 et 2.14**).

On cote 0 si elles ne sont pas scolaires, qu'elles soient ou non maladroites (**fig. 2.15 et 2.20**).

– **F6 : barres de t scolaires.**

La barre de t est placée au 1/3 supérieur de la hampe. Cette lettre évolue beaucoup plus vite que les *m* et les *n*. Bien respectées, ses proportions traduisent l'implication de l'enfant et le respect des consignes.

On cote 1 si le *t* est très scolaire ou maladroit (**fig. 1.23 et 2.10**).

On cote 0,5 s'il est scolaire et adroit (**fig. 2.16**).

On cote 0 s'il n'est pas scolaire (**fig. 2.17, 2.19 et 2.20**).

– **F7 : p scolaires.**

Le *p* peut être fait en une seule fois, ou en deux fois avec lever de plume avant l'arcade (**fig. 2.27**).

Si tous les *p* sont faits en deux fois, on compte 1 (**fig. 2.3 et 2.10**).

Si les *p* sont en arcade, mais faits en un seul morceau, on compte 0,5 (**fig. 2.13, 2.16 et 2.19**).

Si aucun des *p* n'est fait en arcade, mais est plus ou moins personnalisé, on compte 0 (**fig. 2.14 et 2.17**).

– **F8, F9 : a, d, g, q en 2 morceaux (fig. 2.21, 2.31 et 2.35).**

Il ne doit pas y avoir de relevé de plume dans le tracé de la lettre. Les lettres en 2 morceaux disparaissent rapidement (50 % entre 7 et 8 ans). Le fait d'attaquer la lettre à gauche entraîne presque fatalement la coupure. On retrouve cet item chez de nombreux dysgraphiques.

On note 1 quand la majorité des *a, d, g, q* sont en 2 morceaux (**fig. 2.26**) et 0,5 s'ils ne sont que quelques-uns.

– **F10 : majuscules maladroites.**

Lorsqu'elles sont scolaires et largement maladroites, on cote 1 (**fig. 2.12**).

Si elles ne sont pas maladroites, ou à peine, ou lorsqu'elles sont un peu personnalisées, on cote 0,5 (**fig. 2.14 et 2.16**), et 0 si elles sont transformées par rapport à la calligraphie (**fig. 2.17 et 2.20**).

Il est important de savoir quel modèle a été donné au départ, pour ne pas interpréter comme personnalisée une majuscule qui a été enseignée sous forme de capitale typographique dès le CP (**fig. 2.13**).

– **F11 : points de soudures (fig. 2.22).**

Ce sont des difficultés de liaison entre deux lettres. Elles ne devraient pas exister quand deux lettres vont dans le même sens (par exemple le *m* et le *e*, ou le *r* et le *l*). L'enfant qui fait des soudures relève la plume entre ces deux lettres : la jonction est faite de façon plus ou moins maladroite (**fig. 2.23**). C'est un item qui doit vite disparaître. De 79 % à 7 ans, il tombe à 46 % à 8 ans et à 11 % à 11 ans. Sa persistance au-delà de 10 ans est un signe d'anxiété et de mauvaise adaptation si le contexte graphique le confirme.

On cote 1 s'il y a plus de 10 soudures dans la lettre à l'ami ou dans un texte de 30 mots.

On cote 0,5 s'il y en a entre 5 et 10, et 0 s'il y en a moins de 5.

– **F12 : collages.**

Il s'agit de camoufler plus ou moins adroitement un lever de plume devant des lettres rondes (*a*, *o*, *d*, *g*, *q*) ou entre deux lettres qui ne vont pas dans la même direction. Les lettres semblent ajustées les unes aux autres de façon plus ou moins habile (**fig. 2.1, 2.22 et 2.23**).

On cote 1 quand les collages sont très nombreux ou maladroits (la consigne précise « plus de 10 dans les 30 premières lettres d'un texte ou de la lettre à l'ami »).

On cote 0,5 quand on en trouve de 4 à 10 et 0 quand il y en a moins de 4.

Soudures et collages devraient avoir disparu aux alentours de 10 ans. Leur persistance peut indiquer chez l'enfant une difficulté d'adaptation génératrice d'anxiété. Ils sont presque toujours présents chez les dysgraphiques.

– **F13 : espaces irréguliers entre les lignes (fig. 2.23 et 2.28).**

Ils disparaissent très rapidement avec l'âge (35 % à 8 ans) et persistent surtout chez les dysgraphiques.

Pour la cotation, on regarde les espacements en début de ligne (cette cotation n'est valable, bien sûr, que si l'enfant a écrit sur du papier non ligné).

S'ils sont réguliers, on cote 0.

S'ils sont réguliers 2 par 2, on cote 0,5.

On cote 1 s'ils sont tous irréguliers au départ de la ligne.

– **F14 : zones mal différenciées.**

L'enfant distingue rapidement les 3 zones de l'écriture : médianes, hampes et jambages. Avec F14, il s'agit d'un mauvais contrôle de la dimension, d'un dérapage de certaines lettres d'une zone à l'autre. La lettre sort de sa zone par maladresse. Dans la figure 2.10, remarquez les dérapages du *r* dans la zone supérieure. Cet item, fréquent chez l'enfant très jeune (1/3 des enfants de 6 ans) persiste souvent chez l'enfant dysgraphique. On peut voir aussi, figure 1.23, le *n* de Alexandre et le *m* de gambade.

Il ne faut pas confondre cet item avec l'irrégularité de dimension (M 29), qui affecte la zone médiane de l'écriture (**fig. 2.25**), et qui doit avoir disparu complètement à 11 ans.

On cote 1 quand il y a plus de 2 mots dont les zones sont mal différenciées.

On cote 0,5 quand il y en a un ou deux, et 0 quand il n'y a pas d'exemple net.

Voici terminée l'énumération et l'explication des items EF. On hésite très souvent entre 1 et 0,5. On ne devrait pas hésiter entre 0 et 1. En cas de doute, on cote 0,5. Il ne faut pas s'en inquiéter, même les graphologues entraînés hésitent et peuvent, d'un jour à l'autre donner une cotation différente d'une même écriture. L'important est de répertorier les items massivement présents, ceux qui donnent son faciès à l'écriture et qui permettent de savoir si l'enfant a un âge graphomoteur correspondant à peu près à son âge réel.

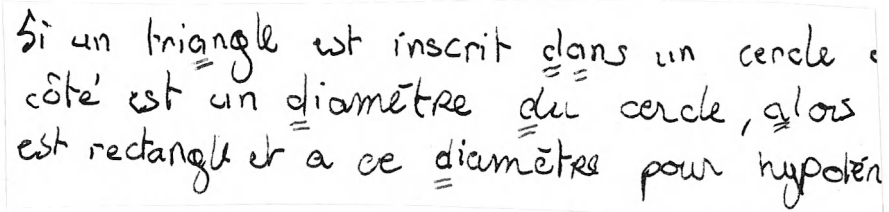


FIG. 2.26 — Garçon, 13 ans 1/2. La majorité des *a* et des *d* sont faits en deux morceaux.

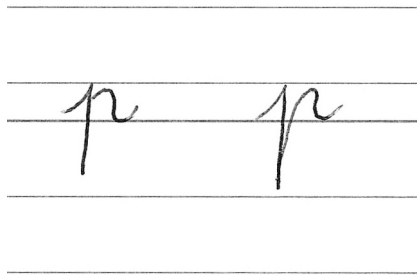


FIG. 2.27 — Le *p* est fait d'une verticale et d'une arcade. Ce signe peut être fait en une ou deux fois.

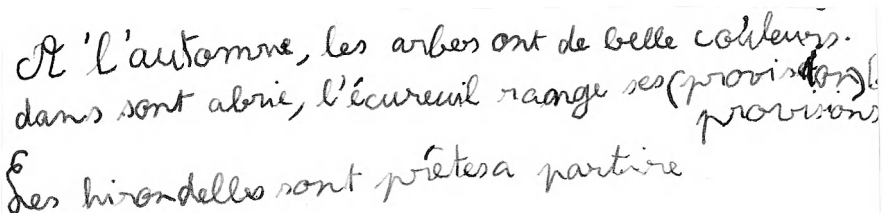


FIG. 2.28 — Charles, 8 ans, gaucher. Notez les espaces inégaux entre les lignes.

Les items de motricité ou items M

Avec les *items EM de l'échelle E*, on aborde les maladroresses les plus importantes de l'écriture, celles qui sont dues à une motricité défectueuse. Souvent, l'enfant garde plus longtemps un chiffre élevé en items EF qu'en items EM, et c'est parfaitement logique, puisque l'écriture croît en devenant de moins en moins maladroite :

– **M15 : bâton descendant repris (fig. 2.30).**

Le bâton est repris par incapacité à le faire en une seule fois. Cet item concerne surtout les *d*, *t*, *p* et *q*. Il disparaît rapidement et n'a pas beaucoup d'intérêt graphologique.

On cote 0,5 s'il y en a un, et 1 s'il y en a davantage.

– **M16 : lettres retouchées (fig. 2.25).**

Cet item ne concerne pas les retouches qui sont dues à l'orthographe, il peut affecter par exemple les galbes de certaines lettres, ou le nombre de jambages des *m*. Sur la figure 2.29, la retouche est systématique sur les *n* et sur le *l*.

On cote 1, s'il y a au moins deux exemples nets dans la « lettre à l'ami », 0,5 s'il y a un exemple net et 0 s'il n'y en a pas.

– **M17 : ensemble sale.**

Le trait est empâté, retouché, irrégulier, la plume accroche, les pochages des *e* et des */* sont nombreux. Cet item est fréquent chez les dysgraphiques. Les taches d'encre et marques de doigts ne doivent pas être prises en compte.

On cote 1 si l'ensemble est très sale, témoignant d'une mauvaise maîtrise de l'instrument (fig. 2.12, 2.25 et 2.41).

Si l'ensemble est sale, mais que tous les critères d'empâtement, retouches, irrégularités, pochages ne sont pas présents, on cote 0,5 (fig. 2.15), et 0 si le trait est propre et les retouches et pochages absents.

– **M18 : arcages des bâtons de d, t, p, q.**

Au lieu d'être droit et ferme, le bâton présente des déviations brusques, sortes d'angulations de la droite (fig. 2.31). C'est une difficulté à faire une droite ferme (à ne pas confondre avec la torsion des hampes (*h*, *l*, *b*), que l'on trouve surtout en période pré-pubertaire, fig. 2.32).

On cote 1 si plus de la moitié des bâtons est arquée, et 0,5 si on note quelques arcages sur l'ensemble des bâtons droits.

– **M19 : cabossage des lettres rondes intérieures.**

Le galbe n'est pas parfait, on note des petits angles sur l'arrondi des lettres rondes (fig. 2.33).

On cote 1 si la majorité des lettres rondes sont cabossées (fig. 2.33), 0,5 si ces cabossages affectent la moitié des lettres rondes (fig. 2.35) et 0 s'il n'y a que quelques lettres cabossées, ou si elles le sont discrètement.

– **M20 : mauvais galbe des boucles extérieures.**

L'arrondi des galbes des *l, b, h, g, j* est étranglé, cabossé ou anguleux dans les hampes ou les jambages. On en trouve des exemples dans presque toutes les écritures citées plus haut (*fig. 2.3, 2.23 et 2.33*).

On cote 1 si les 2/3 des boucles sont cabossées ou anguleuses et 0,5 s'il n'y en a que quelques-unes ou si elles le sont toutes légèrement.

– **M21 : tremblements.**

Le tracé présente de petites oscillations qui sont parfois difficilement visibles sans loupe, et qui peuvent affecter toutes les lettres en zones extérieures et médiane (*fig. 1.1, 1.25, 2.8 et 2.33*).

On cote 1 si ces tremblements affectent toutes les lettres, 0,5 s'ils n'affectent que quelques lettres ou s'ils sont nombreux mais discrets.

– **M22 : tracé vacillant.**

On a l'impression que le texte a été écrit dans un train : le trait est léger, maigre, les lettres sont mal structurées, la ligne n'est pas tenue.

On cote 1 si l'ensemble du tracé est très vacillant (*fig. 2.13, 2.34 et 2.40*) et 0,5 s'il l'est légèrement (*fig. 2.35*).

– **M23 : saccades.**

Les liaisons entre deux lettres sont malaisées, anguleuses, comme si le stylo changeait brutalement de direction. Les saccades peuvent aussi affecter une lettre à l'intérieur d'elle-même : courbe devenant brutalement anguleuse, sur un *m* ou un *n* par exemple (*fig. 2.15*).

On cote 1 s'il y a 3 saccades ou plus dans la lettre à l'ami (*fig. 2.33*, on note quatre saccades dans le mot « pinceau » : entre le *p* et le *i*, entre le *n* et le *c*, entre le *a* et le *u* et à la fin du *u*).

On cote 0,5 s'il y a moins de trois exemples nets, ou si l'ensemble est légèrement saccadé (*fig. 2.30*, notez la double saccade sur le dernier *n* de « enfin »).

– **M24 : télescopages.**

Certaines lettres se heurtent, s'écrasent l'une contre l'autre, ce qui entraîne une grande irrégularité des espaces entre les lettres (*fig. 2.6, 2.17 et 2.36*).

Quelques télescopages nets sont cotés 1.

S'il n'y en a qu'un ou deux ou que l'ensemble est légèrement télescopé, on cote 0,5.

– **M25 : lignes cassées.**

La ligne change brutalement de direction en décrivant un angle brusque (*fig. 1.18, 2.4 et 2.37* ligne 2 surtout).

On cote 1 s'il y a au moins une ligne nettement cassée, et 0,5 s'il y a amorce de cassure sur une ou plusieurs lignes.

– **M26 : lignes fluctuantes.**

La ligne ondule sans cassure brutale. Cet item affecte presque toutes les écritures débutantes. Il subsiste dans la plupart des écritures dysgraphiques.

On cote 1 si toutes les lignes sont nettement fluctuantes (**fig. 2.12, 2.38 et 2.41** : les lignes fluctuent malgré le papier ligné) et 0,5 s'il y en a seulement 2 ou 3, ou si la sinuosité est légère (**fig. 2.26**).

– **M27 : lignes descendantes.**

Les lignes descendent de façon régulière; souvent cette chute s'accroît quand on arrive en bas de page. L'utilisation d'une équerre transparente permet de mieux juger de cet item.

On cote 1 si les lignes descendent selon une pente supérieure à 6° (**fig. 2.32**).

On cote 0,5 si la pente est inférieure à 6° , et 0 si les lignes sont horizontales ou montantes.

– **M28 : mots dansant sur la ligne.**

La base du mot, pris isolément, n'est pas rectiligne, mais sinueuse, même si la ligne elle-même reste horizontale (**fig. 2.38**).

On cote 1 si tous les mots dansent sur la ligne (**fig. 2.20, 2.24, 2.38 et 2.41**) et 0,5 s'il n'y en a que quelques-uns.

– **M29 : irrégularité de dimension.**

La dimension des lettres en zone médiane varie dans son amplitude, sur l'ensemble du texte (**fig. 2.20, 2.25, 2.38 et 2.41**).

On cote 1 si les hauteurs de la zone médiane varient du simple au double sur au moins trois mots longs, 0,5 si cette amplitude est moindre et 0 s'il n'y a que de légères irrégularités de dimension.

– **M30 : irrégularité de direction.**

Les lettres sont tantôt inclinées à droite, tantôt redressées ou inclinées à gauche. Il peut être nécessaire de prolonger les lettres dans le sens de la hauteur pour bien apprécier cet item (**fig. 2.11 et 2.42**).

On cote 1 quand les variations de direction sont importantes sur au moins trois mots longs.

Si les changements de directions sont rares ou peu importants, on cote 0,5 et 0 si l'irrégularité est légère.

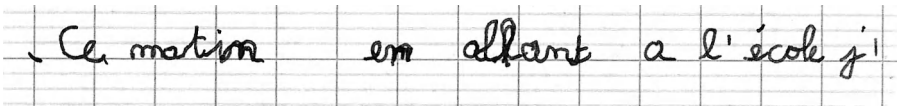


FIG. 2.29 — Retouches compulsives sur les *n* et *l*, qui n'apportent rien au graphisme et ne font qu'aggraver les choses. Ces retouches sont des manifestations d'anxiété, elles signalent la peur de ne pas faire assez bien. Il ne faut pas les confondre avec les corrections d'orthographe.



FIG. 2.30 — Notez la reprise sur la verticale du *p*. Le geste vertical descendant est un geste d'affirmation, difficile à réaliser pour cet enfant réservé.

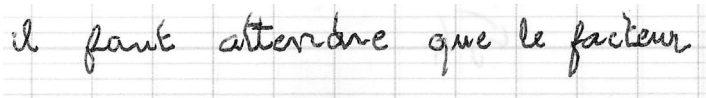


FIG. 2.31 — Garçon, 12 ans. Remarquez les arcages des *t* et *d*, dans un contexte tendu, très appuyé. Ne pas les confondre avec les torsions (prépubertaires) de l'écriture suivante.

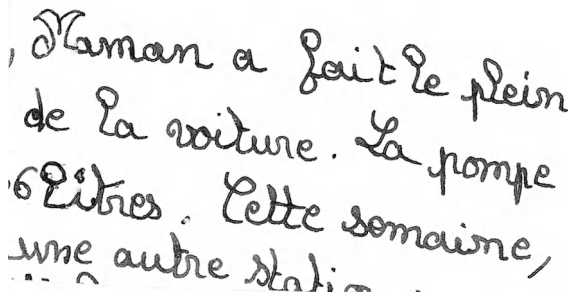


FIG. 2.32 — Sophie, 9 ans 1/2, CM2. La plupart des petites filles de 9 à 11 ans passent par une période de « torsions » des hampes : geste « type » d'un graphisme qui se cherche. Ces torsions devraient avoir disparu à 12 ans.

une pinceau des pinceaux
un berceau, des berceaux
un corbeaux, des corbeaux
un marteau, des marteaux

Fig. 2.33 — Laurent, 7 ans, CE1. Notez les tremblements, les cabossages des oves, le mauvais galbe des hampes, les saccades. L'écriture de Laurent (6 ans, CP) a été montrée figure 1.17. Les difficultés subsistent, mais s'estomperont au cours de la scolarité.

les com tion
grons - une
une pro vision -
on - ~~un~~ une
oc ca si on - une
la te le n si on -

Fig. 2.34 — Tracé vacillant d'un enfant de 9 ans : le crayon n'est pas guidé et erre sur le papier à l'aventure. Les formes et la liaison entre les lettres en sont affectées.

Le cheval gambade
dans le pré.

Fig. 2.35 — Tracé légèrement vacillant dû à l'insuffisance de pression.

des questions se pressaient dar
comment s'expliquer tous se li
s'était une armée qui arrivai
-sage de plus, un incendie encore

FIG. 2.36 — Clément, 11 ans, CM2. Les télescopages et les collages sont nombreux dans cette écriture plutôt grande, respectueuse de la forme, en arcades étrécies, au mouvement très retenu. Les télescopages confirment le peu d'aisance du geste.

La semaine dernière, maman a fait
du réservoir d'essence de la voiture.
La pompe a indiqué 189 F et (trem) 3
C'est demain m'

FIG. 2.37 — Charles, 10 ans, CM2. Lignes cassées. Notez aussi les mots dansant sur la ligne, les inégalités de dimension, les soudures, le trait un peu lourd et poché.

je respire le doux parfum des fleurs
je respire le doux parfum des fleurs
je respire le doux parfum des fleurs

FIG. 2.38 — Geoffroy, 9 ans. Non seulement la ligne est fluctuante, mais les mots « dansent sur la ligne ». Le geste mou est inachevé, les formes sont approximatives et mal structurées, les jambages sont courts et manquent de fermeté.

habitué dans un vieux bateau. Tout à coup,

FIG. 2.39 — Très grandes inégalités de dimension ; les mots dansent sur la ligne.

il était une fois une Noëlle
qui avait coté un doluge
dès il en sortir une jotte
petit petit mais le
doluge était très

FIG. 2.40 — Sylvain, 6 ans 1/2, CP. Enfant ayant de grosses difficultés psychomotrices. On retrouve dans cette écriture presque tous les items M : cabossages, tremblements, mauvais galbe, tracé vacillant, saccades, télescopages, lignes cassées, irrégularités de dimension auxquels il faut ajouter la confusion des zones.

Calcul de l'âge graphomoteur : l'échelle d'Ajuriaguerra

Lorsque l'on a coté tous les items, on les multiplie par leur coefficient pondérateur (1, 2 ou 3), et l'on fait la somme des items EF et la somme des items EM (tableau 2.I).

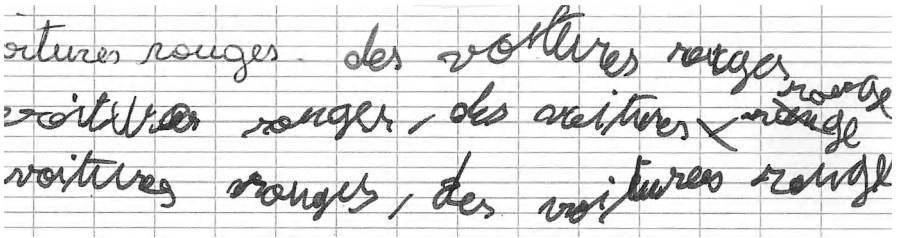


FIG. 2.41 — Alexandre. Ce petit garçon très dysgraphique de 8 ans 1/2 a d'énormes difficultés à se situer dans l'espace. Malgré le papier ligné, les mots dansent sur les lignes qui sont à la fois cassées et fluctuantes. La dimension des lettres à l'intérieur d'un même mot peut varier du simple au double. Le geste, très mal contrôlé, déstructure la forme. La liaison entre les lettres est difficile.

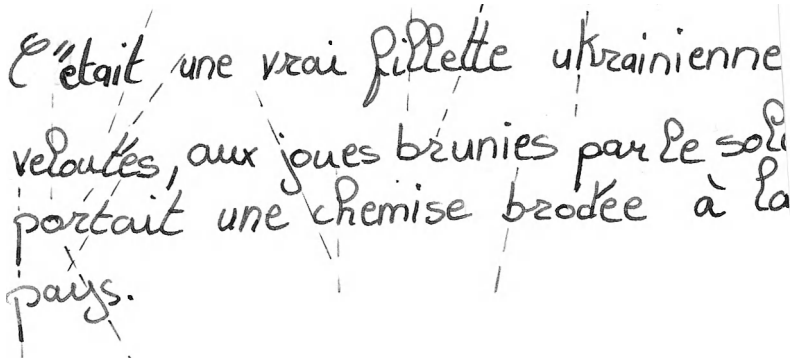


FIG. 2.42 — Esther, 10 ans, CM2. Grande inégalité dans la direction des lettres. Torsions prépubertaires.

Les étalonnages par âge et par classe (tableau 2.II et 2.III) permettent de savoir à quel âge graphomoteur et à quelle classe correspond l'écriture étudiée. On prend la colonne Q1 quand l'enfant se situe dans un milieu social et culturel évolué, ou lorsque le niveau de son école est réputé supérieur. La colonne Q2 correspond au tout-venant. **Plus le total est faible, plus l'écriture est évoluée.** On constate une avance des filles sur les garçons d'environ un an, à âge et classe comparables.

Sur le plan graphologique, les items EF renseignent sur la maturité affective et l'autonomie de l'enfant et les items EM sur sa gestion de ses émotions et de ses pulsions.

Sur le plan graphomoteur, le rapport EF/EM devrait être plus ou moins égal à 1.

S'il est inférieur à 0,75, (prédominance des items EM) il y a possibilité de dysgraphie. On applique alors l'« échelle de dysgraphie » (cf. p. 72) qui nous permet d'affiner notre diagnostic (tableau 2.IV).

Si la cotation EF est élevée (rapport EF/EM très supérieur à 1), il y a attachement persistant et maladroit à la forme. La motricité n'est pas suffisante pour faire évoluer la forme qui reste très prégnante. On peut en déduire un manque d'autonomie affective de l'enfant, un attachement primaire à la règle qui l'empêche d'évoluer, même si le développement psychomoteur est correct.

Dans l’appréciation de l’échelle E, ce n’est pas la note, ou l’âge graphomoteur qui importent, mais la juste appréciation des items pénalisants et de leur importance, afin de mieux cibler la rééducation.

Age graphomoteur et avance scolaire

Calculer l’âge graphomoteur d’un enfant est très important lorsqu’il est question de lui faire sauter une classe. **Dans un développement scolaire normal, EF et EM doivent évoluer conjointement.** Faire sauter une classe n’est positif que si l’avance scolaire est soutenue par une maturité affective suffisante et une bonne motricité, c’est-à-dire si l’enfant est en avance à la fois sur les items EF et les items EM.

La maturité intellectuelle est rarement associée à une maturité affective de même niveau. Le décalage entre l’autonomie réelle (et pas seulement apparente) de l’enfant précoce et celle du reste de la classe peut être dramatique pour lui et entraîner une souffrance d’autant plus grave qu’elle est cachée par les bons résultats scolaires. Il peut aussi y avoir décalage entre développement affectif et développement psychomoteur (EM > EF), ce qui se traduira par de mauvais résultats scolaires, malgré un QI souvent élevé. Le geste graphique n’est pas assez maîtrisé pour donner une écriture économiquement rentable : lenteur, imprécision, illisibilité découragent l’enfant et l’empêchent d’évoluer favorablement dans la classe. Les graphothérapeutes sont frappés par le nombre important d’enfants dysgraphiques dont le potentiel intellectuel se situe parmi les 7 % supérieurs, lors du bilan psychologique.

Tableau 2.1 — Échelle d’Ajuriaguerra

Items	Note	Coefficient	Total
F1 Surface enfantine		2	
F2 Dodue		1	
F3 Absence de mouvement		2	
F4 Grande		2	
F5 m et n scolaires		2	
F6 t scolaires		2	
F7 p scolaires		1	
F8 a en 2 morceaux		3	
F9 d, g, q en 2 morceaux		2	
F10 Majuscules maladroites		3	
F11 Points de soudure		3	
F12 Collages		1	
F13 Espaces irréguliers entre les lignes		3	
F14 Zones mal différenciées		2	

Total EF

<i>Items</i>	<i>Note</i>	<i>Coefficient</i>	<i>Total</i>
M15 Bâtons descendants repris		3	
M16 Lettres retouchées		3	
M17 Ensemble sale		3	
M18 Arcage d, t, p, q		1	
M19 Cabossages l. rondes intérieures		3	
M20 Mauvais galbe des boucles		2	
M21 Tremblements		3	
M22 Tracé vacillant		2	
M23 Saccades		2	
M24 Télescopages		2	
M25 Lignes cassées		2	
M26 Lignes fluctuantes		1	
M27 Lignes descendantes		1	
M28 Mots dansant sur la ligne		2	
M29 Irrégularité de dimension		3	
M30 Irrégularité de direction		1	

Total EM

Tableau 2.II — Étalonnage par âges.

GARCONS

	EF		EM	
	Q1	Q2	Q1	Q2
6	23,5	26	15,5	30
6,6	20	24	14	22
7	17,5	22	12,5	17,5
7,6	15,5	19	11,5	15,5
8	13,5	17	10	13,5
8,6	13	15	8,5	11,5
9	12,5	13,5	7,5	10
9,6	12,5	14	7,5	9,5
10	12	15	7	9
10,6	10	12	5,5	8
11	8	9	4,5	6,5

FILLES

	EF		EM	
	Q1	Q2	Q1	Q2
6	22,5	23	17,5	23,5
6,6	18,5	20,5	14,5	18,5
7	16	18	12	15
7,6	13,5	16	10,5	13
8	12	14,5	9	11,5
8,6	11	13,5	8	10
9	10,5	13	7	8,5
9,6	10	13	6,5	8,5
10	10	12,5	6	8
10,6	8,5	10,5	4,5	6
11	7,5	9	3	4,5

Tableau 2.III — Étalonnage par classe.

GARCONS

	EF	EF	EM	EM
	Q1	Q2	Q1	Q2
CP	23	25,5	16	25
CE1	16,5	19	10,5	15
CE2	13,5	15,5	10,5	13
CM1	12,5	13,5	7	9
CM2	9,5	12	5	8,5

FILLES

	EF	EF	EM	EM
	Q1	Q2	Q1	Q2
CP	20	21,5	15	18
CE1	15,5	17,5	10	13
CE2	10,5	14	8	10
CM1	11	13	6	8
CM2	8,5	10,5	3,5	5,5

L'échelle de dysgraphie

Tableau 2.IV — Échelle de dysgraphie.

	Note	Coefficient	Total
<u>LA PAGE</u>			
Ensemble sale		1	
Ligne cassée		1	
Ligne fluctuante		2	
Ligne descendante		1	
Mots serrés		1	
Espace entre mots irrégulier		1	
Marge insuffisante		1	
<u>LA MALADRESSE</u>			
Trait mauvaise qualité		2	
Lettres retouchées		2	
Pochages		1	
Arcages m, n, u, i		1	
Angulation des arcades		1	
Points de soudures		2	
Collages		1	
Télescopages		3	
Saccades		2	
Finales lancées		2	
Irrégularité de dimension		2	
Zones mal différenciées		1	
Lettres atrophiées		2	
<u>ERREURS DE FORMES ET DE PROPORTIONS</u>			
Lettres trop structurées ou trop labiles		2	
Mauvaises formes		1	
Écriture trop petite ou trop grande		2	
Écriture trop étalée ou trop étrécie		1	
Mauvaises proportion des zones		2	

TOTAL

Très dysgraphique : supérieur à 19

Dysgraphique : supérieur à 14

Suspecte : supérieur à 10

L'échelle E n'est pas suffisante pour diagnostiquer une dysgraphie, bien que dans de nombreux cas elle permette de la suspecter fortement. D'autre part, elle n'est plus utilisable lorsqu'il s'agit d'individus de plus de 12 ans, ce qui exclut de sa pratique tous les adolescents et les adultes de notre clientèle. Consciente de ce problème, l'équipe d'Ajuriaguerra a mis au point une *échelle dite « de dysgraphie »* (tableau 2.IV), faite de 25 items (items D), pondérés de 1 à 3 selon leur pouvoir plus ou moins discriminant dans l'écriture. Cette échelle fait intervenir des espèces qui n'ont rien à voir avec l'âge de l'enfant, comme : écriture étalée, serrée, trop petite... Ces items sont classés sous trois rubriques d'*ordonnance*, de *maladresse* et de *formes et proportions*.

Le calcul se fait comme pour l'échelle E, en cotant 0, 0,5, ou 1 selon l'importance de la présence de l'item et en multipliant cette note par le coefficient pondérateur. L'écriture est :

- très dysgraphique pour un total supérieur à 19,
- dysgraphique si le total est supérieur à 14,
- suspecte au-dessus de 10, et à surveiller attentivement.

Le calcul de l'âge graphomoteur permet de mieux savoir si un enfant précoce a une maturité psychomotrice et affective suffisante pour sauter une classe sans risque.

LA MOTRICITÉ GRAPHIQUE

La dynamique du geste scripteur

L'écriture se déroule grâce à deux types de mouvements :

- un mouvement d'*inscription*, par le biais de l'extension, la flexion et la rotation des trois doigts qui tiennent l'instrument. Le sens sinistrogre (sens inverse des aiguilles d'une montre) des rotations doit être affirmé, puisqu'il est le seul à permettre la liaison des oves à la lettre suivante sans faire d'acrobaties graphiques;
- un mouvement *cursif* (dextrogre), de translation gauche-droite, par déplacement du poignet et de l'avant-bras.

Tajan, dans son ouvrage *La graphomotricité*, fait remarquer que ces deux mouvements s'opposent : l'inscription freine la translation, et celle-ci gêne l'inscription. Le scripteur doit donc réaliser un équilibre permanent entre ces deux mouvements, lesquels doivent devenir automatiques. Ils sont facilités par une position correcte du tronc qui libère le bras et un appui du bras sur la table qui soutient la main sans gêner sa progression.

Pour obtenir un tracé, l'enfant met donc en jeu différents muscles et articulations qui travaillent en synergie, dans le même but kinesthésique. Pour être harmonieux et facile à réaliser, ce travail nécessite l'acquisition de l'indépendance des segments bras-épaule, main-bras, doigts-main.

L'écriture se fait essentiellement grâce à :

- une *pronation* de l'outil scripteur, par une pince pouce-index (le bec de canard), le majeur étant support de l'outil;
- la combinaison d'un mouvement de *rotation* et d'un mouvement de *translation* mettant en jeu les articulations du poignet et du coude;
- à cette fonction cinétique s'ajoute une *fonction tonique*, qui apparaît dans les parties du corps qui ne sont pas en mouvement (statique de la colonne, de la tête, des membres inférieurs).

Lorsque l'enfant saisit et utilise son crayon, il le fait, dans les premiers temps, d'un mouvement de tout le corps, et il doit peu à peu parvenir à la seule utilisation des doigts, tout en maîtrisant les autres parties du corps qui lui servent d'appui.

L'évolution des fonctions toniques et cinétiques est dépendante des centres corticaux : la *maturation du système nerveux* doit être suffisante pour que l'enfant puisse progresser. Une initiation trop précoce à l'écriture peut être néfaste, car

l'enfant n'est pas, au moment de cette acquisition, en possession de tous ses moyens neurologiques.

La motricité fine doit aussi se dégager des *syncinésies* qui apparaissent dans toute nouvelle tâche (contractions musculaires involontaires dont certaines sont bien visibles sur le visage, d'autres moins perceptibles : l'enfant qui apprend à écrire remue les lèvres, tire la langue; les jambes, les bras, les doigts se crispent dans une sorte de contracture...). L'enfant dissociera progressivement les gestes utiles des gestes parasites qui mobilisent et dispersent son énergie. Peu à peu, le geste graphique s'appuie sur une coordination motrice construite, une relation harmonieuse entre l'activité musculaire et la commande cérébrale.

Pour réussir, il faut assurer une relation correcte entre la préhension de l'outil et sa pression sur le support; serrer suffisamment le crayon pour qu'il ne s'échappe pas des doigts, mais pas trop pour éviter la crispation et le raidissement, tout en contrôlant l'appui sur le papier, pour que la mine marque suffisamment sans se casser ou déchirer le support.

Deux impératifs s'imposent alors dans l'apprentissage de la motricité graphique :

- l'installation dès le départ du *geste juste*, dans toutes ses composantes;
- la *multiplicité des exercices*, ce qui a tendance à être oublié actuellement : le pianiste ne peut accéder à la virtuosité qu'en faisant des gammes chaque jour.

La façon dont l'enfant se tient à sa table de travail et la tenue de l'instrument jouent un rôle primordial dans l'apprentissage de l'écriture et le plaisir d'écrire.

Les postures du corps

En tout début d'apprentissage, la **tête** est placée très bas : l'enfant ressent le besoin de maintenir le regard proche de la plume pour le contrôle visuel des gestes fins. Parfois même la tête repose sur le bras gauche, nuisant à une bonne vision, puisque l'oeil gauche est caché.

À partir de 7 ans, le besoin de contrôle étant moindre, et la musculature du dos meilleure, la tête se relève progressivement. Sa position n'évolue plus au delà de 12 ans.

Entre 5 et 7 ans, le **torse** s'appuie fortement sur le rebord de la table, puis se redresse progressivement jusqu'à l'âge adulte. En même temps, il s'incline progressivement vers la droite : l'inclinaison est d'autant plus grande que les difficultés motrices sont plus importantes. Jusqu'à 9 ans, l'enfant qui écrit manifeste une grande instabilité générale, due à l'excès de tension provoquée par l'acte d'écrire : il se lève, s'assied sur une jambe, se dresse sur ses coudes, remue les pieds...

L'**épaule** est souvent relevée, bloquée contre la tête penchée d'un côté ou de l'autre (il faut penser à vérifier la vision et l'œil directeur). Lorsqu'elle est nettement contractée, elle fait une bosse perceptible à la vue et au toucher chez 40 % des enfants de 7 ans.

La position de l'**avant-bras** évolue considérablement au cours de l'apprentissage. Entre 5 et 9 ans, le coude est sur la table en début de ligne et a tendance à en sortir en fin de ligne (rotation du bras autour de l'épaule). Parfois, l'enfant s'appuie sur la main, l'avant-bras et le coude étant relevés : il y a ébauche de crampe, avec contraction particulièrement forte des muscles de l'épaule. À partir de 9 ans, le coude tend à se placer, en début de ligne, près du bord de la table, et même à en sortir. Il y a

donc, à mesure que l'enfant grandit, diminution de la surface d'appui de l'avant-bras, qui peut être compensée par l'inclinaison progressive du papier vers la gauche.

La motricité fine

Alors que 50 % des enfants de 5 ans ont le **poignet** souple lors de leurs exercices graphiques, 70 % des enfants de 7 à 9 ans adoptent une posture crispée du poignet, celui-ci s'appuyant avec force sur la table. C'est l'âge où l'on se plaint le plus de phénomènes douloureux à tous les niveaux. Entre 9 et 12 ans, le poignet s'allège à nouveau, s'assouplit, se détache de la table, à mesure que le tonus s'installe dans tout le bras quand l'écriture s'accélère. Vers 12-14 ans, on note un relèvement tonique et permanent de tout l'avant-bras, du poignet et de la main. Les enfants asthéniques ont un poignet qui s'étale complètement sur la table.

L'angle de flexion du poignet change entre le début et la fin de la ligne, mais le rapport angulaire de la main avec la table doit rester constant, afin d'offrir un appui, constant lui aussi, au mouvement des doigts. À 5 ans, la **main** roule en pronation-supination. À 9 ans, la stabilité semble acquise, la position la plus fréquente est la demi-pronation. La main repose avec légèreté sur le coussinet de l'hypothenar (muscle du bord extérieur de la main), l'annulaire et l'auriculaire jouant un rôle passif de suspension. L'instrument est tenu entre le pouce et l'index, dans la position normale de « bec de canard », l'index est légèrement en avant du pouce, le crayon repose sur la première phalange du majeur (cf. **fig. 3.3**)

En début d'apprentissage, l'**instrument** est tenu très près de la pointe, avec brisure de l'index. À mesure que l'enfant grandit, on note un allongement progressif des **doigts** et une prise plus longue, avec diminution de la brisure de l'index. Celle-ci subsiste encore dans 50 % des cas au-delà de 12 ans.

En résumé, la main améliore sensiblement sa stabilité vers 5-9 ans. Entre 7 et 12 ans, le redressement de la posture se produit en même temps que l'allègement de l'appui du poignet et de l'avant-bras, et que l'assouplissement général. La crispation fait place à la tonicité, la meilleure utilisation du tonus permet d'acquérir plus d'aisance, de souplesse et de rapidité.

Le champ graphique

La **disposition du papier** par rapport au bord antérieur de la table est extrêmement individuelle et n'obéit pas à des règles précises. Le contrôle visuel est meilleur quand le papier est plus proche du bord de la table, position volontiers adoptée par les enfants de 5 ans. D'abord située, sur proposition de l'enseignant, dans l'axe du scripteur, la feuille a tendance à migrer, chez le droitier, dans l'hémi-champ droit, ce qui contribue à améliorer le mouvement vers la droite. La plupart des scripteurs droitiers inclinent le sommet de la feuille vers la gauche, alors que les gauchers l'inclinent en sens inverse. Cette inclinaison favorise le contrôle visuel, le graphisme n'étant plus caché par la main scriptrice.

À 5 ans, la **position de la main par rapport à la feuille** est très oblique, presque perpendiculaire à l'axe de la feuille. Elle balaie la ligne. Vers 14 ans, au contraire, la main se retrouve franchement au-dessous de la ligne, et perpendiculaire à celle-ci en fin de ligne. Cette position varie en fonction de l'inclinaison du papier et de l'angle flexion-extension de la main.

LE DÉVELOPPEMENT AFFECTIF ET L'ÉCRITURE

La plupart des auteurs sont d'accord sur ce point : il n'y a pas de dysgraphie sans malaise affectif, de quelque ordre que ce soit. L'échelle d'Ajuriaguerra et l'analyse graphologique, associées à d'autres tests, nous permettent d'identifier le niveau de maturité affective de l'enfant, c'est-à-dire sa maîtrise du principe de plaisir, et son adaptation au principe de réalité.

Le travail d'identification

Pour bien apprendre à écrire, l'enfant doit avoir terminé son travail d'identification, il doit avoir franchi le stade de l'oedipe et être entré dans la phase de latence. C'est une période de relative quiétude psychique, indispensable pour se confronter aux apprentissages fondamentaux. Pendant l'oedipe, l'enfant dépense une énergie considérable à la gestion de ses conflits. En refoulant l'oedipe, il récupère cette énergie, qui ne vise plus à la réalisation immédiate de ses désirs. Il peut en différer la satisfaction.

L'école décrète que tous les enfants doivent savoir lire et écrire en fin de CP, et fonctionne autour du fantasme de l'élève idéal. L'élève idéal existe dans la tête des parents ou des enseignants, c'est celui qui satisfait leur attente. Mais il n'existe pas sur les bancs de l'école. Il est nécessaire de reconnaître la légitime diversité des élèves. On ne peut entrer à l'école et commencer les apprentissages fondamentaux que si on y est prêt psychiquement. La liquidation de l'oedipe est le pré-requis psychoaffectif indispensable pour entrer dans les apprentissages. L'enfant en période de latence accepte transitoirement de mettre de côté ses préoccupations génitales et d'apprendre pour pouvoir faire comme papa. Il régresse et se fixe à une position anale antérieurement dépassée : il devient ordonné, respectueux de la règle, méticuleux, conditions indispensables à l'acquisition de l'écriture.

L'enfant immature

L'enfant immature, dépendant de sa mère et des autres, a un seuil de frustration très bas, car il vit dans le présent, il n'est pas capable de se projeter dans l'avenir. Il réagit

souvent par l'agressivité, ou en se repliant dans sa coquille, en un comportement de fuite ou de protection et de dépendance. Se sentant toujours agressé, il est facilement anxieux et les signes de cette anxiété se retrouvent dans une écriture cabossée, inégale en tous genres; *le trait est sale, retouché, la zone médiane abîmée...* La *mauvaise tenue de la ligne, les inégalités de direction, les escamotages, les raidissements, le faux mouvement fuyant, les saccades, les télescopages* témoignent d'une mauvaise maîtrise des émotions et des pulsions, caractéristique des enfants impulsifs vivant dans l'instant. Le manque de confiance en soi s'observe dans des tracés inhibés, recroquevillés, aux jambages tronqués ou qui pendent mollement...

Les tests par le dessin montrent souvent une image du père défectueuse, une mère toute puissante et angoissante, une mauvaise confiance en soi (*cf. p. 104, le test des 4 éléments*).

L'anamnèse et le contact avec l'enfant nous font prendre conscience, bien souvent, de situations familiales difficiles : parents séparés, deux maisons (l'enfant ne sait pas vraiment quelle est la sienne), de vrais frères et sœurs, des demi et des faux frères et sœurs, des beaux-pères qui se succèdent, des mamans irritables, débordées ou excédées...

Tout ceci retentit sur le *niveau scolaire*; l'échec s'aggrave avec les problèmes d'écriture, cercle vicieux dont il est difficile de sortir; l'enfant est trop crispé pour écrire suffisamment vite et bien et pour comprendre ce qu'il écrit; il ne peut pas se relire et il est vite dépassé.

Mais, Dieu merci, cette situation dramatique pour l'enfant n'est pas une règle absolue : nous avons aussi affaire à des enfants dysgraphiques issus de familles, dites « traditionnelles », sans raisons apparentes de troubles quelconques, et bien souvent à des enfants plutôt précoces, en avance d'un ou deux ans, ayant un décalage important entre la maturité intellectuelle et la maturité affective. Ce décalage est souvent renforcé par les parents eux-mêmes, qui offrent à leurs enfants des activités de loisir allant dans le sens de leurs centres d'intérêt, au lieu de leur faire pratiquer des sports ou des activités de groupe.

L'écriture témoigne des difficultés familiales ou scolaires de l'enfant. Elle change constamment de visage et peut régresser en quelques jours en cas de problème.

Le « terrain » dysgraphique

On nous pose souvent la question : « la dysgraphie est-elle héréditaire ? ». Il est fréquent que, lors d'un premier rendez-vous, la maman affirme : « son père écrivait déjà comme un cochon; cela ne l'a pas empêché d'arriver... », « on écrit tous mal dans la famille », « c'est une tare familiale, cela se transmet de père en fils... ». La *dysgraphie est-elle héréditaire ?* C'est difficile de le dire, tant sont grands l'influence du milieu, les facteurs affectifs et socio-culturels, et la force des identifications : être illisible, cela fait grand, comme papa, à moindre frais... Pourtant, oui, il y a des familles de dysgraphiques; ce sont bien souvent des familles d'anxieux, où dominent les problèmes de communication : peur de se confier, règne du non-dit, absence de manifestation du sentiment, peur d'écrire, de dessiner, de se projeter dans une production graphique, de se dévoiler, de s'exposer au regard de l'autre.

Le graphothérapeute n'est ni un psychanalyste, ni un psychothérapeute, mais c'est un homme ou une femme à l'écoute, un pédagogue rassurant, conscient de la nécessité de dédramatiser la gravité des problèmes, d'encourager, de souligner tous les

progrès, de laisser l'enfant s'exprimer par la parole ou par le dessin, de l'inciter éventuellement à le faire dans la discrétion et l'absence de jugement. Le contact de l'enfant dysgraphique avec un adulte à l'écoute, qui est là pour lui, qui n'est ni stressé ni pressé par le temps, à qui il s'abandonne avec confiance, entre pour plus de 50 % dans la réussite de la rééducation.

L'INTÉRÊT DU DESSIN POUR UNE MEILLEURE CONNAISSANCE DE L'ENFANT

Le graphothérapeute dispose d'une panoplie de techniques et de tests qui lui permettent de se faire approximativement d'abord, puis de manière de plus en plus fine, une idée de la personnalité du sujet à rééduquer.

En tout premier vient bien sûr le dialogue avec les parents et l'enfant, lors du premier rendez-vous, puis l'examen de l'écriture, avec le calcul de l'âge graphomoteur et de l'échelle de dysgraphie.

L'analyse graphologique de l'enfant, même si elle est limitée, permet au graphologue de mieux cerner sa personnalité et de l'aborder avec plus d'efficacité et de sécurité, sans avoir besoin de plusieurs séances pour apprendre à le connaître. Si le graphothérapeute n'est pas graphologue, d'autres techniques sont à sa disposition, en fonction de sa formation et de ses aptitudes; notons en particulier les *tests par le dessin*. Il n'est pas possible, de traiter ici, de façon exhaustive, tout ce qui concerne le dessin d'enfant, c'est un sujet qui mériterait plusieurs volumes à lui tout seul. Vous trouverez en fin d'ouvrage une bibliographie importante sur ce sujet. Cependant, quelques généralités sur le sujet sont parfaitement utilisables par le non spécialiste.

Généralités sur le dessin d'enfant

Les dessins d'enfants font normalement l'objet d'évaluations cotées, selon une méthodologie pratiquée par les psychologues formés à cette discipline. Il ne s'agit pas, pour nous, graphothérapeutes, d'établir un diagnostic à partir d'un dessin, mais d'apporter à notre étude des informations supplémentaires pour une meilleure connaissance de l'enfant. Ces dessins nous permettent de confirmer :

- le niveau de maturation intellectuelle, psychomotrice et affective de l'enfant;
- les troubles éventuels du schéma corporel et de l'orientation dans l'espace;
- le ressenti de l'enfant face à une situation familiale ou sociale déterminée;
- sa confiance en soi, son énergie de base, sa sociabilité ou sa timidité.

Ce sont autant d'éléments qui confirment ou infirment les conclusions de notre analyse première.

Comme en graphologie classique, il faut disposer de plusieurs documents pour éliminer les éléments fortuits et faire une analyse aussi exacte que possible. Comme en graphologie aussi, la définition et l'interprétation du dessin ne surviennent qu'après appréciation du milieu graphique (espace-trait-forme-mouvement).

Le dessin unique n'est pas interprétable; on doit disposer d'une série de dessins d'un même auteur pour vérifier ses hypothèses et tirer des conclusions valables.

Le symbolisme de l'espace

Le symbolisme de l'espace est le même que pour l'écriture.

La zone centrale de la page est la plus importante; c'est la zone où doit normalement se trouver le sujet du dessin. Un enfant qui s'installe, (ou qui installe sa maison ou son arbre) en plein milieu de la page est un enfant qui a une bonne confiance en soi et en la vie, qui s'inscrit bien dans l'environnement et prend sa place parmi les autres. La taille du dessin par rapport à la page nous indique s'il y a « envahissement » ou non, s'il se dévalorise, s'il occupe bien sa place, ou s'il empiète sur celle des autres (**fig. 2.43 et 2.45**).

Le haut de la page, c'est le monde du rêve, de l'imaginaire (la tête dans les étoiles), des instances intellectuelles et spirituelles (« avoir des pensées élevées »). J. Buck y ajoute la dimension d'optimisme, d'aspirations ambitieuses et de recherche de satisfactions dans l'imagination. Un tout petit dessin en haut, à gauche exprime la nostalgie du rêve non réalisé : « j'aurais bien voulu, mais je n'ai pas pu » (**fig. 2.44**).

Le bas de la page est en rapport avec la vie de tous les jours (les pieds sur la terre). L'utilisation exclusive du bas de la page peut signifier le besoin de sécurisation physique. Pour J. Buck, un dessin tout petit en bas de la feuille est un rattachement à tout prix au concret, traduisant un manque d'assurance et la dépression (**fig. 2.45**). Ceci est encore renforcé si le dessin est en bas à gauche.

Le mouvement gauche-droite correspond au geste qui part de soi et qui va vers l'autre. **La gauche** est l'expression de l'affectivité, en relation avec la mère et le passé; il est aussi le domaine de la rétraction. Un dessin collé à gauche montre un enfant collé aux jupes de sa mère, qui cherche bien-être et sécurité maternelle. D'après Royer, plus le dessin est à gauche plus le sujet a tendance à l'expression émotionnelle immédiate et plus il se montre infantile. Plus le dessin est à droite, plus il témoigne de force, de contrôle et de maturité. **La droite** est le domaine du père, de l'avenir, de l'inconnu, elle renseigne autant sur la relation au père que sur la relation à la vie en général (**fig. 2.46**).

Il faut tenir compte du **mouvement des personnages et de la direction des traits** qui s'en vont vers la gauche ou vers la droite (pieds, bras, visage, sens du vent, orientation des divers éléments du dessin... cf. **fig. 2.46**). **Un grand vide** à droite ou à gauche sont significatifs : présence du père ou de la mère insuffisante, crainte de l'avenir ou refus du passé (**fig. 2.47**).

Le trait

Le trait est significatif lui aussi. **Tracé avec force**, sans hésitation, il exprime vitalité et affirmation de soi. Trop appuyé, il émane de réactions fortes et immédiates, mal maîtrisées, expression possible de colère ou de violence (**fig. 2.45, 2.48 et 2.60**).

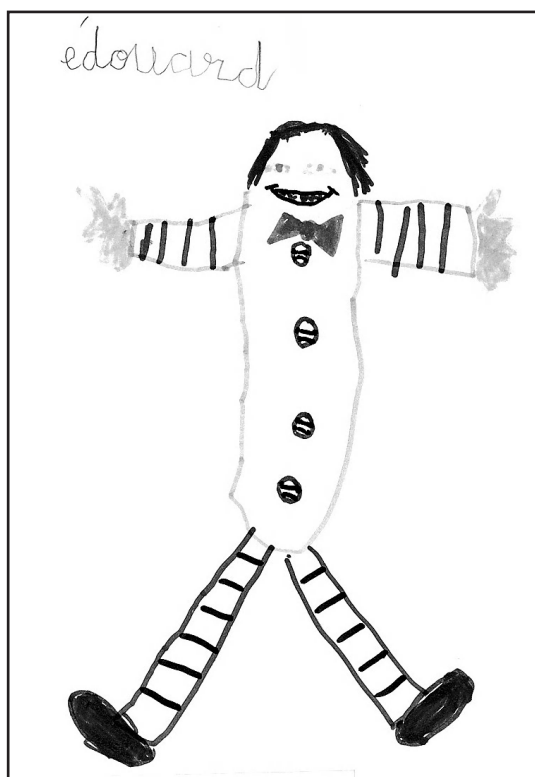


FIG. 2.43 — Édouard, 5 ans 1/2. Emploi de six couleurs différentes, heureux mélange de tons chauds et de tons froids. Situation centre droit du bonhomme, qui occupe toute la feuille : l'enfant s'installe dans le monde comme il s'installe dans sa page, avec assurance et dynamisme (centre droit), sens du concret (pieds dans le bas de la page), jambes écartées et grands pieds pour plus de stabilité. Les bras écartés et les grandes mains expriment son désir de contact et son besoin de « faire ». Le visage est heureux, pourvu d'une envie carnassière de dévorer le monde.

Un trait particulièrement **léger** dénote une sensibilité délicate, peu affirmée (**fig. 2.44**). On le rencontre chez les enfants timides. En **pointillés**, il est le signe d'une inhibition plus ou moins forte, qui s'accompagne d'indécision.

Les traits hachurés, les stries, les noircissements sont la marque d'une anxiété vivement ressentie. **La zone ombrée** correspond souvent à un point noir, peut-être temporaire, dans la vie de l'enfant (**fig. 2.49**). **Gommages et ratures** sont fréquents chez ceux qui n'ont pas confiance en eux et se désapprouvent eux-mêmes (**fig. 2.45**).

La dimension

Elle indique l'investissement de l'enfant sur l'objet dessiné. Un objet aimé, craint ou détesté peut être de grande dimension. Par contre l'objet petit témoigne du peu

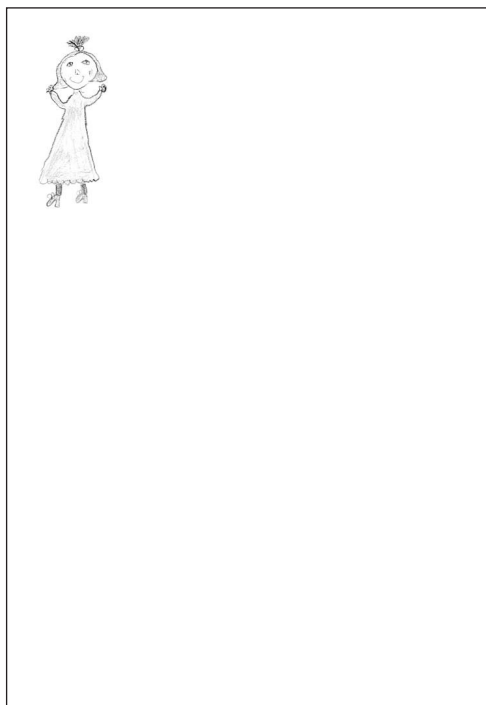


FIG. 2.44 — Caroline, 10 ans. Dominante de couleurs froides : tons pastel bleu et vert, reflétant l'introversion, la passivité, la résignation. Le personnage est tout petit, en haut et à gauche de la feuille : « j'aimerais bien, mais je n'ose pas ». Notez les pieds dirigés vers la gauche : répugnance à aller de l'avant, attachement au giron maternel. Les petits bras en l'air montrent le sentiment d'impuissance de cette petite fille, qui n'est pas dénuée de coquetterie (feton, coiffure, talons hauts); la grosse tête laisse penser qu'il se passe beaucoup de choses sous son petit « palmier ».

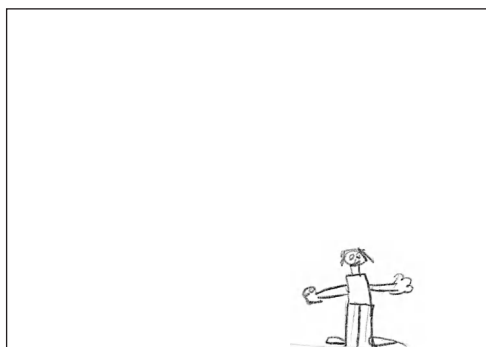


FIG. 2.45 — Ludovic, 7 ans. L'enfant se rassure en s'accrochant au bas de la page. L'interprétation de « manque de confiance en soi » est renforcée par la première tentative de dessin, qui a été gommée, dans la même dynamique. Notez cependant le position à droite de la page (bon indice de prise d'autonomie), les grandes mains et les grands pieds, signifiant son désir de faire et son grand besoin d'activité. Ludovic ne tient pas en place.

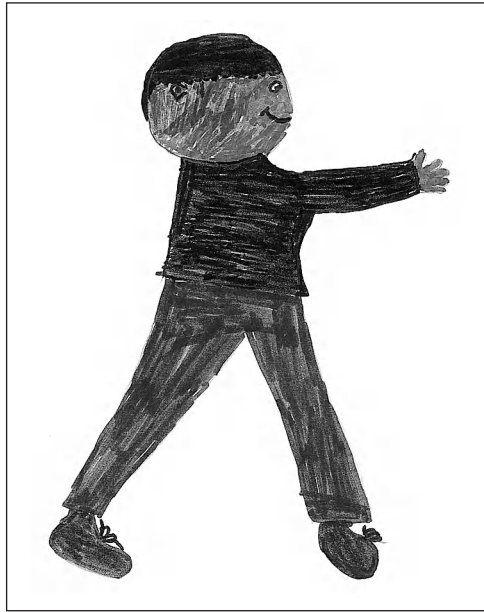


FIG. 2.46 — Camille, 7 ans 1/2. Voyez la dimension et la situation dans l'espace, centre-haut. L'enfant se sent sûr de lui, ne manque pas d'ambition, se dirige délibérément vers la droite, bras tendu vers un avenir heureux. Les pieds de profil comme le visage et le buste, tout en étant en mouvement, sont bien stables, reposant sur une même ligne de base virtuelle bien horizontale. Le visage rose foncé, les cheveux noirs, le pull bleu vif, le pantalon rouge indiquent réalisme, dynamisme, tonicité et puissance des désirs. Le trait ferme est signe de vitalité et affirmation de soi.

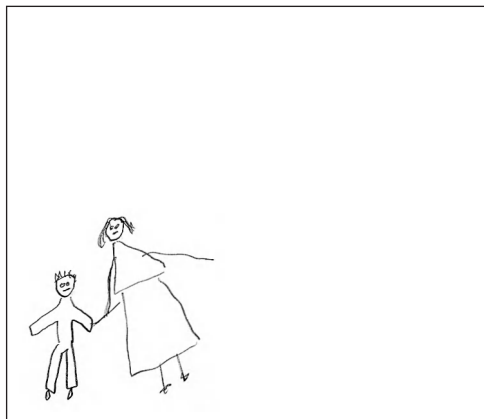


FIG. 2.47 — Ludovic, 9 ans. Grand vide laissé à droite par la mort du père. C'est la mère qui le conduit vers l'avenir. L'enfant est petit, coincé à gauche, mais le trait ferme et plutôt appuyé laisse penser qu'il a de la réserve et un bon potentiel de vitalité. La maman est plus fragile, en équilibre instable. Notez l'absence de main des personnages : sentiment d'impuissance devant le destin.



FIG. 2.48 — Marie, 4 ans 1/2. Dominante de rouge et orange. Position envahissante dans la page, effervescence du mouvement, trait fort, appuyé, angles acérés des dents : grande vitalité, activité débordante, réactions fortes et immédiates, pas toujours tendres.

Les croix qui parsèment le dessin sont tracées en marron : tension intérieure, situation conflictuelle. Séduction qui s'impose de façon assez violente : cils, collier, fleurs dans les cheveux, petits cœurs volant dans l'espace, dans des tons de rose et rouge agressifs.

Absence de jambes : la petite fille se sent frustrée dans son besoin de mouvement.

d'importance qui lui est accordée. Si l'enfant se dessine lui-même tout petit, il exprime une crainte qui le porte à se faire lui-même tout-petit, à se réfugier dans les coins pour ne pas se faire remarquer. Dans la **figure 2.50**, notez l'importance de Nataliane (6 ans) : bien qu'elle soit la 4^e des 5 enfants, elle se dessine plus grande que tous, et étend ses bras sur ses grands frères dans un geste protecteur.

Un autre moyen d'exprimer ses affects consiste dans **la répétition d'un tracé** à l'intérieur d'un même dessin. Ceci émane d'une attitude compulsive, souvent obsessionnelle. Jacqueline Royer parle de « piaffement d'une libido bloquée ». On trouve des représentations de ce type dans le dessin régulier et répétitif des tuiles des toits, ou de motifs décoratifs ou floraux (**fig. 2.49**, répétition obsessionnelle des points multicolores).



FIG. 2.49 — Célia, 6 ans 1/2. Dans le nuage gribouillé en noir, on lit, sur l'original : et mon papa. On peut en déduire une forte anxiété liée momentanément au père, confirmée dans le soleil (image du père) maculé de taches noires (tout petit en haut à gauche). Les deux petites filles sont à l'abri sous un arc en ciel, voûte protectrice, image confortable du sein maternel. Notez le pointillisme : introversion, timidité, comportement à tendance obsessionnelle d'une petite fille qui va vingt fois par jour aux toilettes de peur d'avoir mal au ventre. Couleurs gaies dans un bon équilibre de tons chauds et froids : bleu du ciel, robes rouges et vertes, pointillés rouges, verts et jaunes. Arc en ciel rouge-bleu-vert-jaune : Célia, malgré son anxiété, est une petite fille gaie, et sociable, très active et sans problèmes scolaires.

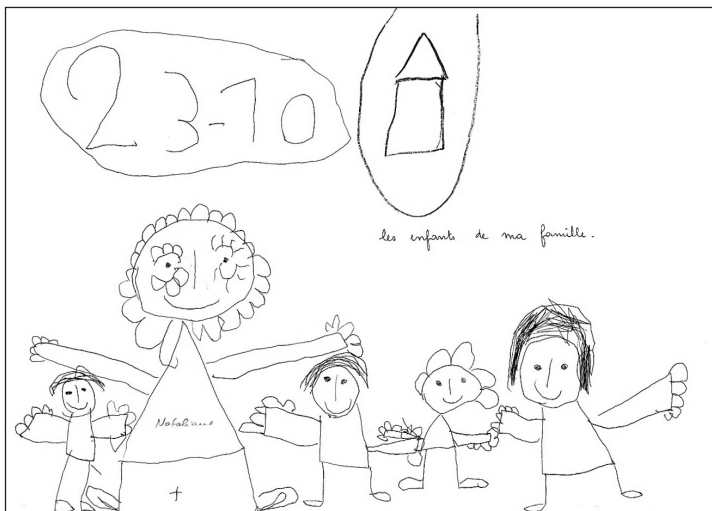


FIG. 2.50 — Nataliane, 6 ans. Bonne occupation de la page. La fillette, femme-fleur, femme-soleil, est en position de force. Elle étend ses bras dans un geste protecteur sur ses frères, qui ont pourtant 10 ans de plus qu'elle. Notez les pieds bien accrochés au sol et la dimension des mains et des bras : réalisme, grands désirs d'activité. Cependant, le regard pourrait exprimer une certaine peur qui irait à l'encontre de son assurance.

La forme

La forme est révélatrice elle aussi : comme dans l'écriture, une dominante de **droites** évoque la décision, la raison, la force masculine, énergique et solide, alors que la **courbe** est plus douce, plus tendre, plus féminine. Une dominante de formes droites peut exprimer la rigidité, alors que trop de souplesse et d'arrondi montre un enfant adorable (**fig. 2.62**), mais peu armé pour se défendre et préférant le compromis à l'affirmation.

L'**angle** revêt une signification d'autant plus agressive qu'il est plus aigu (**fig. 2.48**, angle aigu agressif des dents, opposé à la courbe du collier et la couleur rose du personnage). L'angle droit est affirmation de soi. Trop de pointes et d'angles reflètent un caractère vif, combatif, volontaire, mais agressif et peu sociable (**fig. 2.53**). Quand les droites se coupent en croix, elles évoquent le déchirement, les tensions internes, le conflit, la souffrance, le sacrifice (**fig. 2.48**).

Courbe parfaite, le **cercle** est l'image du sein maternel, le calme, le silence, la tiédeur. L'enfant inquiet entoure volontiers son dessin d'un cercle ou d'un arc de cercle sécurisants (**fig. 2.49**). Dans son aspect négatif, le cercle est narcissisme, isolement, repli sur soi, refus de la parole et de l'action.

Un dessin harmonieux comprend à la fois des droites, des angles et des courbes, équilibre entre l'affirmation et l'adaptation (fig. 2.50 et 2.57).

Les couleurs

Il faut aussi tenir compte de l'utilisation des couleurs et de leur symbolisme, à condition bien sûr que l'enfant ait à sa libre disposition des feutres ou des crayons de couleur. C'est à Max Luscher que nous devons l'essentiel de nos connaissances sur la signification psychologique des couleurs. Sylvie Chermet-Carroy en fait une très bonne analyse dans son livre sur le dessin d'enfant.

Les très jeunes enfants dessinent directement au crayon de couleur; ils n'hésitent pas à colorer les visages en bleu ou en marron, le réalisme des couleurs n'apparaissant que vers 7 ans. Le nombre des couleurs utilisées croît avec l'âge. La moyenne se situe entre 3 et 5 couleurs. Les extrêmes sont :

- le **refus d'utiliser des couleurs**; cela affecte seulement 8 % des enfants normaux (inhibition, refoulement, refus de livrer ses émotions, sentiment d'angoisse ou de culpabilité, plus ou moins grand vide affectif) (**fig. 2.45**, dessin noir et blanc, alors que l'enfant avait toutes les couleurs à sa disposition);
- l'**emploi de 7 à 8 couleurs** mettant en évidence la vaste étendue de la gamme des émotions et des sentiments (**fig. 2.48**, 8 couleurs différentes).

Le coloriage linéaire du dessin sous forme de **hachures ou de pointillés** est relativement fréquent vers 5 ans. Au-delà de 7 ans, c'est un signe d'introversion et de timidité, une peur d'exprimer des sentiments pourtant présents, mais mal maîtrisés (**fig. 2.49**).

L'**étendue de la surface colorée** est significative : plus elle est importante, plus l'affectivité joue un rôle important dans le comportement et plus la maîtrise des émotions est difficile (**fig. 2.51**). Mais il faut aussi tenir compte de l'**intensité des couleurs** choisies, et de l'**appui** plus ou moins fort qui en est fait, générant des teintes douces ou violentes (**fig. 2.48**, la page envahie, le trait appuyé, le gribouillage impulsif, les couleurs dominantes rouge et orangé, l'angle acéré des dents sont caractéristiques de cette petite fille pleine de vie, hyperactive, qu'on ne provoque pas impunément).



FIG. 2.51 — Marie-Delphine, 10 ans. Envahissement de la page, large étendue des surfaces colorées, vivacité des couleurs (rouge, vert), gonflement de la tête et du tronc, formes très peu différenciées, tout petits bras : toute puissance du moi, grande avidité orale, alliées à une gestion difficile des émotions et un sentiment d'impuissance.

Un élément positif, cependant : les pieds reposent fermement et bien à plat sur une base solide.

On peut distinguer trois types de mobiles dans le choix des couleurs :

- *le choix affectif*, qui ne tient pas compte du réalisme;
- *le choix réaliste* ou conventionnel, plus évolué, qui se manifeste à partir de 7 ans. Mais dans un dessin réaliste peut surgir un détail totalement irréaliste (soleil noir, mer rouge...) permettant de situer la « faille » et peut-être l'origine du problème;
- *le choix esthétique*, celui de l'artiste qui se sert de la couleur pour exprimer ses sentiments, et joue sur deux tableaux à la fois, le réalisme et l'affectif, la raison et le sentiment.

Chaque couleur a un contenu affectif et émotionnel. Il faut considérer à quel élément du dessin la couleur est affectée : le rose pâle est normal pour représenter la maman, il l'est moins pour le papa.

Le rouge est la couleur du feu de l'esprit et de la passion, c'est la couleur du sang. Attribué à Mars, il exprime la combativité et l'audace. C'est une couleur

tonique, dynamique qui reflète la puissance des désirs, parfois aussi l'agressivité et la colère (« il a vu rouge... ») (**fig. 2.46, 2.48 et 2.51**). Le drapeau rouge flotte aux remparts des cités en guerre. Cette couleur est très utilisée avant 6 ans, alors que l'enfant ne maîtrise pas encore très bien ses pulsions. Une large utilisation du rouge peut refléter un fond d'excitation. C'est aussi, avec le noir, la couleur du diable : colère, haine, fureur, meurtre, carnage...

Le jaune est la couleur solaire. Elle reflète la lumière, la joie, l'optimisme, et la sagesse. S'il tire sur l'orange, il exprime le désir de participation et d'action. Son usage excessif peut exprimer un besoin de libérer des tensions intérieures. Le jaune pâle est beaucoup moins expressif; on le retrouve souvent dans un petit soleil qui ne chauffe guère, image dévalorisée d'un père qui ne rayonne pas.

L'orange, c'est du rouge et du jaune qui s'additionnent : vitalité, extraversion, désir de réussite, gaîté, dynamisme. Plus il tire sur le rouge, plus il est violent. Un usage excessif de l'orange est signe d'agitation ou d'excitation, sans doute moins agressif que le rouge pur.

Le bleu est la plus immatérielle des couleurs ; dans la nature, elle est le bleu de l'air ou de la mer. C'est la couleur du ciel sans nuage, de l'eau, de la vierge : il signifie calme, sérénité, immatérialité, fidélité, douceur, mais aussi froideur. L'affectivité est contrôlée, incluant réflexion, prudence, discrétion. Dans ses nuances douces, c'est la sensibilité, la paix. Plus soutenu, il exprime la profondeur des sentiments, le dévouement, l'abnégation. Plus sombre, c'est le bleu de la nuit, avec tout son cortège de mystères et de peurs. Un usage excessif de bleu peut signifier résignation, passivité, tristesse, si le contexte le confirme (**fig. 2.44**).

Le violet, mélange de bleu et de rouge, est une couleur ambivalente, fusion des contraires, désir d'autre chose. Il peut représenter la puissance, la pompe, le mysticisme, mais le plus souvent l'anxiété, l'angoisse, une ambivalence entre le besoin de solitude et de paix, et une agressivité sous-jacente. Le violet est la couleur du deuil royal, et de la pénitence dans la liturgie catholique.

Le vert, c'est le printemps, qui préside à la création, la régénération. Dans le monde familial, c'est l'amour heureux, la joie sereine, l'espérance, la communication. Pour Kandinsky, c'est la couleur la plus tranquille. Il faut tenir compte de l'intensité du vert : plus extraverti s'il tire sur le jaune, plus intériorisé s'il tire sur le bleu ou le marron, à condition que l'enfant ait le choix dans ces différentes tonalités.

Le marron est un rouge assombri, sali ; pour Max Lüscher, la signification du rouge est diminuée, apaisée. C'est une couleur sensorielle, couleur de la terre, des besoins primitifs. Il exprime une recherche de sécurité exprimée de façon physique. Souvent utilisé par les garçons, il semble indiquer l'acceptation de l'autorité, une certaine austérité alliée à un fort sentiment de contrainte et de dévalorisation (couleur caca), avec tristesse ou révolte sous-jacente (**fig. 1.21d**). Le marron sale est prisé par le petit en période anale (**fig. 2.52**, la poupée aux jambes écartées est dessinée en marron; le sexe du personnage à sa gauche est également gribouillé de marron, de même que le petit phallus qui vole à droite).

Le rose évoque paix, harmonie, équilibre. C'est un rouge atténué, adouci, plus ou moins dénué de passion et d'agressivité selon son intensité. Il exprime tendresse, douceur, il est beaucoup utilisé par les petites filles (**fig. 2.54**).

Le noir est la couleur funèbre du vieux Saturne, la privation de la lumière. C'est la négation de la couleur; il exprime tristesse, désespoir s'il est en excès. En petites touches, il met les autres couleurs en valeur. De petits noircissements dans un dessin indiquent l'anxiété, voire la culpabilité. Il faut considérer sur quel élément du dessin porte le noir (**fig. 2.49**), s'il est brillant ou terne, miroitant ou plombé. Pour Kandinsky, le noir est néant sans possibilité, silence éternel, sans avenir, sans espérance...

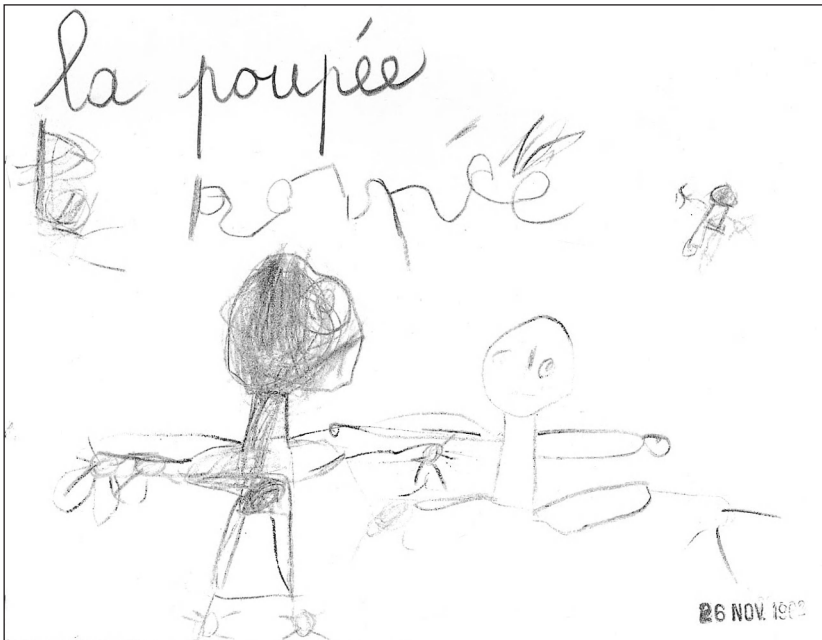


FIG. 2.52 — Catherine, 4 ans 1/2. Douloureux dessin d'une petite fille qui a été abusée sexuellement par un voisin. La poupée aux jambes écartées est dessinée au crayon marron (couleur sale), de même que le sexe gribouillé du personnage de gauche et le petit phallus qui vole à droite. Remarquez les multiples mains du personnage de gauche, et son visage, également gribouillé en rouge (couleur violente).



FIG. 2.53 — Catherine, 4 ans 1/2. Ce dessin a été fait à la même période que celui qui précède. La poupée, représentée plus haut, est ici lardée de coups d'aiguilles, comme une poupée vaudou. Notez l'abondance des angles et pointes, et les noircissements des personnages : agressivité d'une petite fille en colère, qui retourne sa violence contre elle-même. La poupée à la tête dans la boîte : sentiment d'enfermement ou refus de voir ce qui se passe?

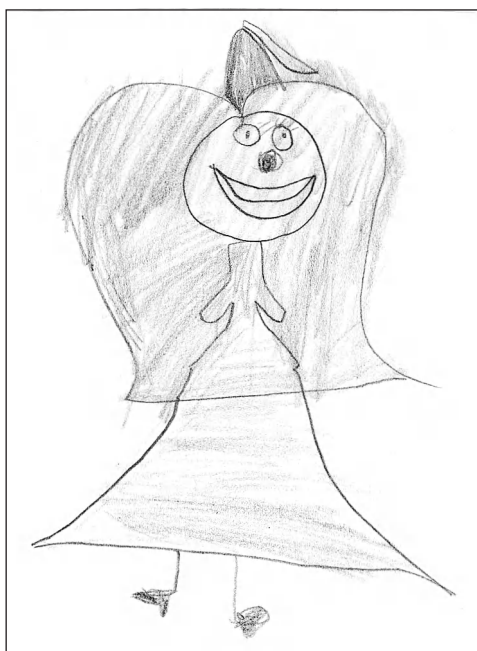


Fig. 2.54 — Ségolène, 5 ans. Romantisme d'une petite fille très portée sur la coquetterie : robe rose pâle, cheveux rose-orangé, visage bleu pâle. Remarquez l'importance des éléments de séduction : la bouche pulpeuse, les cils, les cheveux, la robe large, opposés aux tout petits bras et à l'absence de main. Les pieds sont en équilibre instable sur les chaussures à talons : sentiment d'insécurité et d'impuissance, compensé par une forte tentative de séduction.

Le blanc est le triomphe de la pureté, de la chasteté, mais c'est aussi la couleur de la neige : neutralité, froideur, atmosphère de désert et d'abandon. Le blanc, c'est la porte ouverte à tous les possibles : silence, vide, ou aspiration à la vie intérieure. Il faut voir si ce blanc est habité ou non, s'il est néant, ou s'il est voulu seulement comme une « non-couleur ».

Le refus d'emploi de la couleur est un refus plus ou moins conscient de livrer ses affects. La partie de la feuille laissée en blanc est un espace inhabité, vide (faire jouer le symbolisme de l'espace). dans la figure 2.47, le grand blanc laissé à droite évoque l'absence du père et l'impossibilité de se projeter dans l'avenir. Le blanc peut représenter l'incommunicable, le silence, la rêverie, mais aussi un domaine tabou, passé sous silence. Un grand blanc entre deux personnages est une distance symbolique. Pour Kandinsky, le blanc est ouvert à tous les possibles : « c'est un rien, avant toute naissance, avant tout commencement », c'est le blanc de l'aube, le blanc du vide qui précède la création, de la mort qui précède la vie. Longtemps, en Europe, le blanc fut la couleur du deuil. Il l'est encore en Orient de nos jours.

Lorsque le blanc, indice d'intériorisation et de réflexion, disparaît complètement sous la couleur, l'enfant est en plein dans l'action et réagit fortement dans l'instant, sans prendre de recul (**fig. 2.51**). « Le remplissage systématique avec divers éléments tels que pluie, neige, confettis ou taches diverses a un effet rassurant » (Sylvie Chermet-Carroy), il fait disparaître le vide qui angoisse. Il est donc l'expression d'une anxiété ou d'une tension (**fig. 2.49**).

Le gris est peu expressif. Largement utilisé, il reflète une difficulté d'expression des sentiments. C'est une couleur terne, triste, sans beaucoup d'ouverture : c'est le gris des nuages, des ciels plombés, des paysages de pluie, des temps couverts et froids, la grise mine et les cheveux gris...

D'une manière générale :

- **le détail le plus coloré** est pour l'auteur du dessin celui qui lui tient le plus à cœur;
- on peut trouver des *points noirs* attirant bizarrement l'attention sur un endroit du dessin, pour signifier que là se situe un problème qui déclenche une angoisse secrète, inexprimable (**fig. 2.52**, gribouillage du sexe);
- **une dominante de couleurs chaudes** (rouge, orange, jaune) reflète un tempérament extraverti, cherchant le contact et l'échange, l'activité, l'excitation;
- **une dominante de couleurs froides** (bleu, vert, gris, noir) indique une tendance à l'introversion et davantage de réserve et de timidité. Elle exprime des sentiments plus modérés et incite à la réflexion, au calme, à la modération. Elle peut aussi exprimer la passivité, l'inertie et inspirer la tristesse et la mélancolie;
- **les couleurs neutres** (noir, gris, brun) sont communes aux états d'inhibition et de refoulement : on les trouve chez des sujets qui ont du mal à exprimer leurs émotions (**fig. 1.21d**).

L'analyse des dessins est seulement un élément supplémentaire dont peut disposer le rééducateur pour mieux connaître son petit patient. Elle n'a rien de formel et doit rester confidentielle.

Le dessin du bonhomme

Indispensable pour juger du schéma corporel de l'enfant, le « bonhomme » est également un test projectif extrêmement parlant. La consigne est la suivante : « dessine un bonhomme, le plus complet possible ». Inconsciemment, l'enfant se dessine lui-même. Il faut observer toutes les parties du corps, toujours dans le même objectif, espace-trait-forme-mouvement :

- où se situe le bonhomme dans la page? Il faut faire jouer le **symbolisme de l'espace**;
- quelle est sa **dimension**?
- **de quel côté** regarde-t-il? où se dirigent ses pieds? à gauche, du côté de la mère, ou à droite, du côté du père et de l'autonomie? Il peut arriver que les pieds se dirigent d'un côté et le profil de l'autre, c'est un signe d'ambivalence, désir et peur d'avancer. C'est le pied ou la main le plus gros qui reflète le mieux l'orientation de l'énergie de l'enfant;
- quelle est la dimension des différentes parties du corps les unes par rapport aux autres (**fig. 2.55**)?
- une **grosse tête** révèle la valeur que le personnage s'accorde (**fig. 2.50 et 2.54**); une **toute petite tête** est au contraire très dévalorisante. Un personnage sans tête n'a pas d'identité (**fig. 1.21d**);
- de **grands bras**, de **grandes mains** montrent un désir d'action, d'ambition (**fig. 2.43 et 2.45**); les bras et mains écartés signent le besoin de contact, mais s'ils sont raides, ils repoussent peut-être.
- **Des bras tout petits ou sans mains** sont impuissants à agir (**fig. 2.54 et 2.55**). Cachés dans le dos, il dénoncent la culpabilité qui leur est liée (**fig. 2.56**). Les mains ouvertes ou fermées traduisent la réceptivité ou la défiance;

– les *jambes* sont liées au mouvement : grandes chez l'enfant actif et sportif, plus frêles chez celui qui manque d'assurance.

– Les *pièds* dirigés à droite sont d'un bon augure (**fig. 2.46**); souvent, ils sont écartés, l'un allant à droite, l'autre à gauche, marquant l'ambivalence de l'enfant tiraillé entre sa mère et son désir d'émancipation (**fig. 2.57**). Les jambes et les pieds permettent aussi de voir si l'enfant est bien campé, solidement arrimé au sol, ou si son équilibre est précaire (**fig. 2.58**);

– les *détails du visage* sont très parlants :

- l'expression générale, triste, heureuse ou effrayée exprime comment il se sent au moment où il dessine. Édouard (**fig. 2.43**) est un enfant heureux,
- la taille des *yeux* montre la curiosité de l'enfant ou son degré d'ouverture ou de fermeture au monde. Les yeux écarquillés avec un tout petit point au centre expriment une peur dont il faut rechercher l'origine (**fig. 2.50**). Les grands cils appartiennent aux petites filles ou parfois aux petits garçons séducteurs (**fig. 2.54 et 2.58**),
- la *bouche* est particulièrement révélatrice, rieuse ou triste, avide et sensorielle ou réduite à un trait (**fig. 2.55**), laissant paraître de petites dents arrondies ou de grandes dents pointues et cruelles, ou agressives (**fig. 2.48**). L'absence de bouche peut être due à la culpabilité qu'elle engendre,
- le *nez* est un attribut phallique si sa représentation est accentuée. Il attire l'attention sur les préoccupations sexuelles de l'enfant, lorsque cette signification est confirmée par d'autres éléments phalliques du dessin : système pileux, chapeau, épée, revolver, cravate, canne, parapluie, voiture de course, fusée ou renforcement des zones sexuelles du sujet (**fig. 2.59**, notez le gros nez, la cravate, le ceinturon et la braguette),
- les petites filles séductrices soignent la *chevelure* de leurs personnages, longues boucles, queues de cheval, rubans, colliers, diadèmes (**fig. 2.54 et 2.56**),
- les grandes *oreilles* vont dans le sens de l'ouverture au monde et de la curiosité (**fig. 2.59**);

– on considère également *les vêtements et les accessoires*, en appliquant le symbolisme des couleurs. Le bonhomme nu est désarmé, dévalorisé (**fig. 2.62**). Très couvert, il exprime le besoin de chaleur et de protection. La petite fille peut être vêtue d'une robe ou d'un pantalon. La robe est significative, car peu portée à l'heure actuelle (**fig. 2.54**). Le vêtement permet une identification à un rôle ou à un personnage; il n'est pas anodin que l'enfant se représente en gendarme ou en bandit, en naufragé sur une île, en clown (**fig. 2.43 et 2.60**) ou en puissant capitaine de vaisseau, en soldat attaquant ou en blessé perdant son sang; il exprime ainsi son agressivité, son désir de puissance ou de justice, son sentiment d'isolement, sa gaîté naturelle ou sa souffrance. La douceur ou l'agressivité des formes, l'appui ou la légèreté du trait permettent d'affiner le diagnostic, déterminant la force sous-jacente ou la passivité du sujet.

Le bonhomme se trouve souvent dans un *contexte révélateur*; jardin fleuri, champ de bataille, salle de classe ou paysage de vacances n'expriment pas les mêmes préoccupations. La présence connexe de gros nuages noirs (**fig. 2.49**) ou d'un soleil radieux modifie l'interprétation; *une série de dessins exécutés à quelques jours d'intervalle permettent de mieux comprendre ce que vit l'enfant dans sa tête et dans son cœur*



FIG. 2.55 — Benjamin, 7 ans. Forte disproportion entre les bras et le buste : sentiment de frustration, déséquilibre entre les aspirations et les possibilités. Cou large, épais : force des pulsions. Yeux presque fermés, lèvres serrées : tension, agressivité retenue. Le nez fort, le chapeau sont des éléments phalliques.

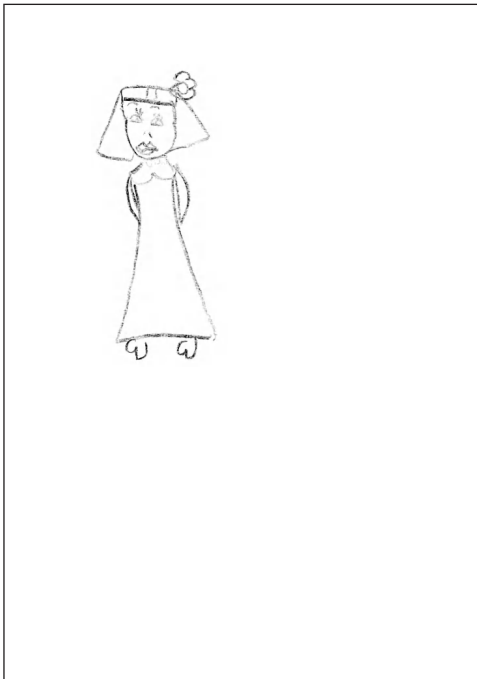


FIG. 2.56 — Ophélie, 7 ans 1/2. Tendresse, douceur du bleu. Position centre-gauche, dans la moitié haute de la feuille. La petite fille n'occupe pas une place très importante dans la page : elle n'a pas une très grande confiance en soi, elle se réfugie près de maman. Séduction des yeux, des lèvres, robe longue, collier, fleur dans les cheveux : beaucoup de rêve et de désillusion dans cette tête au volume important. Les mains cachées derrière le dos doivent alerter l'éducateur : refus du contact ? ou culpabilité liée à la main ? L'histoire personnelle de l'enfant fait pencher pour cette deuxième hypothèse.

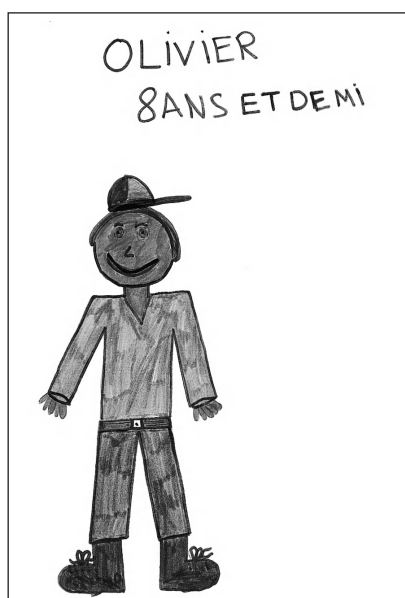


FIG. 2.57 — Olivier, 8 ans 1/2. Notez la solidité du personnage, les bonnes proportions du corps et la lourdeur des pieds qui reposent de façon très (trop?) stable sur le sol et empêchent le mouvement de leurs semelles de plomb. Ambivalence des deux pieds qui se dirigent l'un à droite, l'autre à gauche, et de la position centre gauche du personnage, opposée à la direction vers la droite de la casquette. Olivier est encore très dépendant de sa mère, mais il ne tardera pas à prendre son autonomie. Caractère sexué des accessoires : casquette, ceinturon, lacets des chaussures.

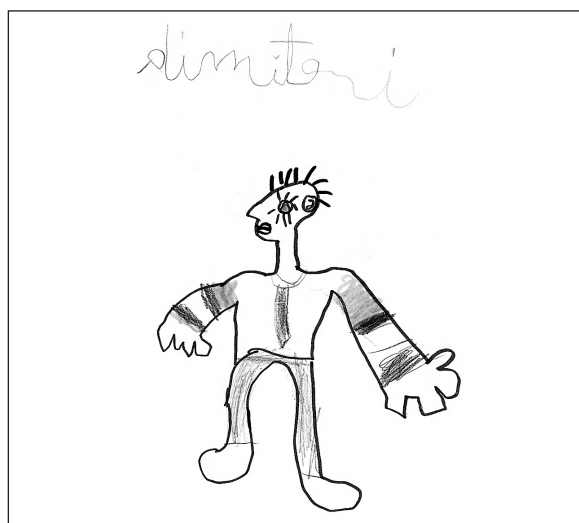


FIG. 2.58 — Dimitri, 5 ans 1/2. Hyperactivité (grands bras, grandes mains, grands pieds, dominante de rouge) d'un bonhomme en équilibre instable (une jambe plus longue que l'autre). Bien qu'il se situe au centre de la page, il regarde délibérément à gauche, côté mère, mais le bras et la jambe situés à droite sont d'une taille plus importante : profonde ambivalence d'un enfant qui ne sait pas bien encore prendre ses distances malgré le désir qu'il en a. La cravate, le nez fort sont des attributs phalliques à rapprocher des cils séducteurs. Dimitri serait-il un peu « macho » ?

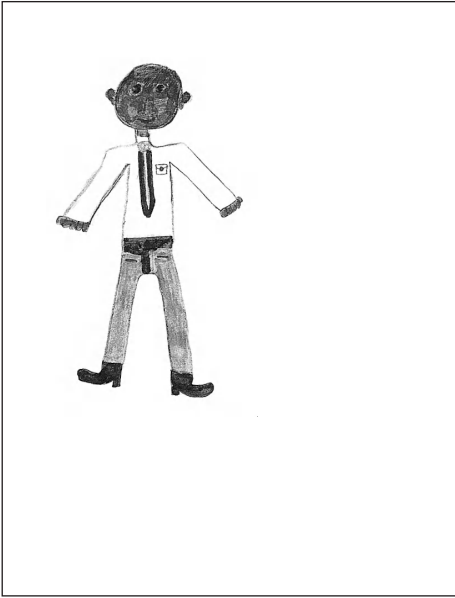


FIG. 2.59 — Olivier, 7 ans 1/2. Les épaules très marquées sont un signe hyperdéfensif. Remarquez les multiples éléments phalliques du bonhomme : le gros nez, la cravate, le ceinturon, la braguette. Les grandes oreilles sont symbole de curiosité et d'ouverture au monde.

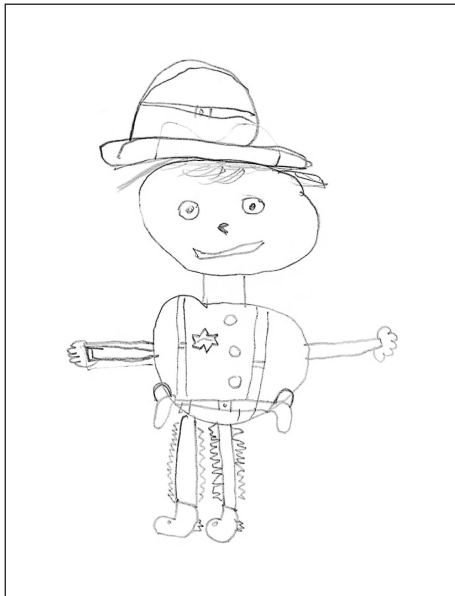


FIG. 2.60 — François, 7 ans et 7 mois. Ambivalence d'un enfant encore très dépendant de sa mère (pieds et nez orientés à gauche), mais désireux de prendre son autonomie (casquette orientée à droite, tout en restant déportée sur la gauche). Le buste semble lui aussi tirer à droite, mais les jambes sont accrochées sur la partie gauche du bassin. Aggressivité des angles (éperon, étoile, franges du pantalon) et du trait appuyé. La multiplicité des accessoires de shérif expriment la défensivité et le sens de la justice.

Le dessin de la famille

Nous devons ce test au docteur Corman, qui donne la consigne suivante : « Dessine une famille, une famille que tu imagines ». L'enfant dessine généralement sa propre famille. Il peut arriver qu'il refuse inconsciemment de se projeter dans ce test et qu'il représente une famille d'escargots dans leur coquille, de petits moutons frisés ou de bêtes sauvages, ce qui est également significatif.

Il est très intéressant de regarder l'enfant dessiner et de noter ses commentaires :

- considérer par lequel des personnages il commence, et l'ordre de leur succession dans le dessin;
- faire jouer le symbolisme de l'espace : le dessin est-il bien centré par rapport à la page, ou tout petit dans un coin; comment l'enfant se situe-t-il lui-même dans la page (*fig. 2.50*)?
- observer les dimensions et l'emplacement des personnages les uns par rapport aux autres :

- le père est-il près ou loin de la mère?
- plus grand ou plus petit qu'elle?
- où l'enfant se situe-t-il par rapport à ses parents? à ses frères et sœurs? dans les jupes de sa mère (*fig. 2.61*), entre le père et la mère? loin de l'un ou de l'autre? se dessine-t-il tout petit, ou très grand (*fig. 2.50*), ou d'une taille proportionnée à sa place dans la fratrie? S'il n'est pas près de sa mère ou de son père, qui le remplace (*fig. 2.62*)?

– l'enfant se dessine-t-il complet? avec des mains et des pieds? Où met-il ses mains, vers qui se dirigent-elles (*fig. 2.64*)? Dans quelle direction se dirigent ses pieds (*fig. 2.62*), son regard? (se reporter, pour l'interprétation, au paragraphe sur le test du bonhomme);

– manque-t-il un personnage (*fig. 2.61*)? lequel? L'enfant a souvent tendance à supprimer ce qui le gêne;

– considérer les vêtements et les accessoires, les couleurs, les ratures, les noircissements et les parties laissées en blanc (faire jouer le symbolisme des couleurs).

Ce dessin renseigne sur la manière dont l'enfant considère les rapports des divers membres de la famille entre eux, et la place qu'il se donne lui-même dans sa famille. *C'est bien sûr le ressenti de l'enfant qui transparaît dans le dessin, et non pas la situation familiale telle qu'elle existe réellement (fig. 2.63).* Les divers personnages sont souvent dessinés de façon succincte, et **c'est leur emplacement les uns par rapport aux autres et leur dimension qui sont les plus significatifs.** Tout ce qui a été dit précédemment sur le symbolisme de l'espace, des couleurs et le dessin du bonhomme est utilisable dans l'interprétation du dessin de la famille.

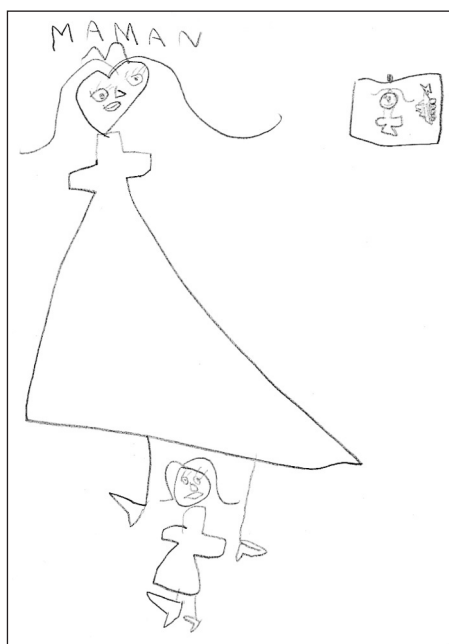


FIG. 2.61 — Ségolène, 5 ans. Le papa n'est pas représenté. Ségolène s'est placée sous les jupes de sa maman. La petite sœur est en effigie, pour mémoire. Elle ne compte pas vraiment. On retrouve les mêmes constantes que dans la figure 2.54.

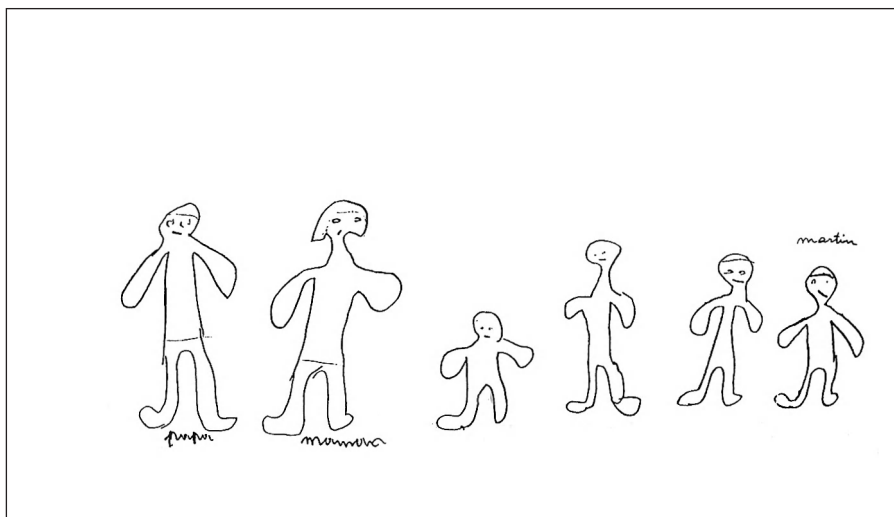


FIG. 2.62 — Martin, 11 ans. La famille est dessinée au complet : le père, la mère et les 4 garçons. Martin se représente en dernier, ce qui correspond bien à sa place dans la fratrie, mais son jumeau est dessiné plus petit et placé près de sa maman. Martin a été très malade étant petit. Il dit de son jumeau : « lui, il n'a rien... ». Représentation très frustrée des personnages. Les enfants sont nus. La mère est à peine différenciée des « hommes » de la famille, par ses cheveux. Voyez les pieds qui tirent nettement à gauche, et l'absence de mains. Après 13 séances de rééducation, le bonhomme de Martin aura des mains.

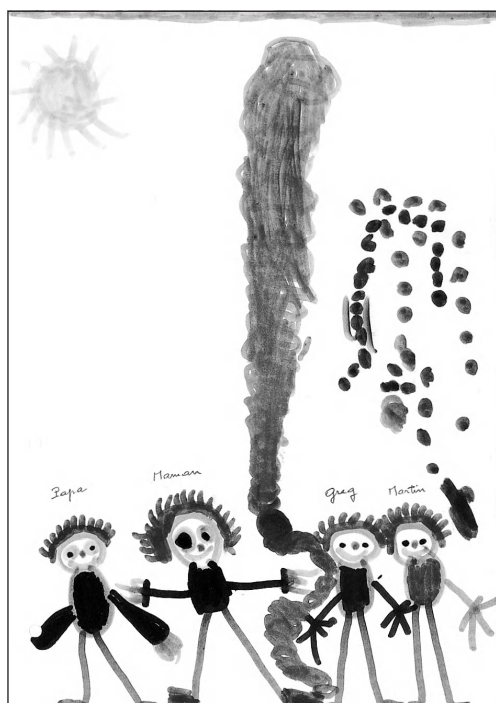


FIG. 2.63 — Greg, 5 ans 1/2. Greg est le deuxième enfant de la famille. Il a 5 ans de moins que Martin. Il se considère pourtant comme son égal et se place entre sa mère et lui. Le papa est moins grand que la maman, mais ses bras ressemblent à des gourdins. De ses bras étendus, maman fait le lien entre le père et les enfants. Papa et maman font bloc d'un côté du chemin, Greg et Martin se serrent les coudes de l'autre côté. Un beau soleil d'or brille au-dessus des parents. Une pluie sale (marron et violet) et lourde tombe sur les enfants (sur Martin surtout).



FIG. 2.64 — Nataliane, 4 ans (naissance d'une petite sœur). Forte personnalité de la dessinatrice, qui prend toute la place. Elle semble repousser le bébé et lui asséner un coup sur la tête. Vitalité du personnage central (bleu vif, violet et rouge) opposée au rose pâle de la petite sœur (cf. **fig. 2.50**). Notez les très grandes mains (impulsivité), les pieds orientés à droite (autonomie, décision), les symboles phalliques du nez, de la coiffure, du très grand chapeau. Importance de la tête. La petite sœur ne ressemble à rien.

Le test de la maison

La maison correspond à la topographie de l'être intime, avec ses étages, sa cave et son grenier (Bachelard, 1957). Elle porte en elle ses valeurs d'abri, de refuge, de protection, de sein maternel. Elle peut être **accueillante** (*fig. 2.65*), avec un chemin fleuri, de grandes ouvertures, des rideaux de couleur, une cheminée qui fume. Elle peut être **repoussante** (*fig. 2.66*), sans couleurs, avec des fenêtres minuscules, ou grillagées, et/ou des volets fermés, sans entrée, et ne débouchant sur rien. Ce genre de maison inhospitalière peut s'entourer de haies, de murs d'enceinte qui l'isolent du reste du monde et la protègent.

La maison repoussante a des significations différentes selon l'âge : entre 5 et 8 ans, elle indique timidité et attachement à la mère, après 8 ans, un sentiment d'infériorité et d'isolement, pendant la puberté : la pudeur des sentiments et la sensibilité.

Lorsque la famille est désunie, la maison est souvent divisée en deux, avec deux entrées principales (*fig. 2.67*). Les détails permettent de voir où est la vraie famille de l'enfant. Parfois les maisons sont nettement séparées, et réunies dans le meilleur des cas par un chemin.

Une maison fermée à sa base par un trait placé au-dessus du bord inférieur de la page est un bon indice de développement de la représentation. Si la base est ouverte, il y a sentiment de précarité. La présence d'une ligne de sol, avec herbe, fleurs, allée, est signe d'adaptation à la réalité. On la trouve généralement à partir de 8 ans (*fig. 2.67*).

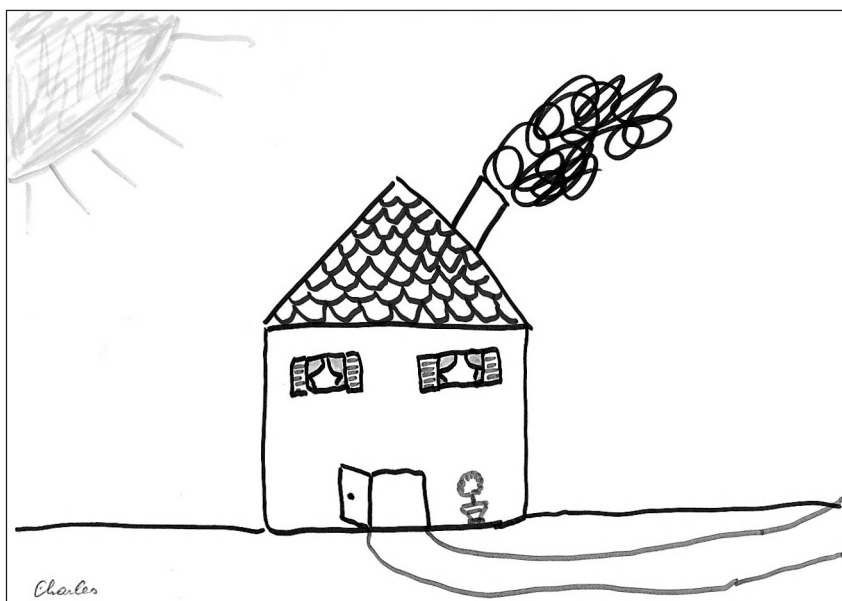


FIG. 2.65 — Charles, 10 ans. Beau trait net et assuré. Maison « accueillante » : situation centrale, dimension proportionnée à la page, ligne de base solide, porte ouverte débouchant sur un chemin qui va vers la droite. La porte ouverte à une serrure, les fenêtres aux rideaux d'un jaune lumineux ont des volets : capacité à se protéger par une fermeture éventuelle. La fumée exprime la chaleur familiale. Le toit triangulaire a de bonnes proportions. L'œdipe s'est bien passé, la contrainte parentale n'est pas trop forte. Le soleil, bien qu'à gauche, est important et d'un beau jaune d'or.

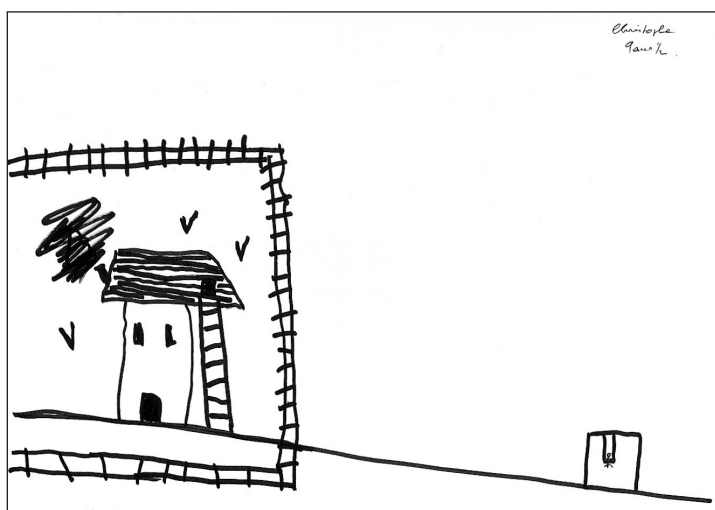


FIG. 2.66 — Christophe, 9 ans 1/2. Maison « repoussante » : noire, petite, à gauche, en déséquilibre sur une ligne de base qui tombe. Toit en trapèze, très lourd, auquel on accède difficilement par une échelle. Fumée noire, gribouillée. Obscurité à l'intérieur de la maison. Fenêtres toutes petites, porte ne débouchant sur rien. Oiseaux d'angoisse volant autour du toit. Une barrière noire entoure la maison. Très loin sur la droite un bonhomme tout petit fait de la balançoire. Il semble que la maison repoussante, fasse partie de son passé (à gauche sur la feuille) et qu'il prenne ses distances.

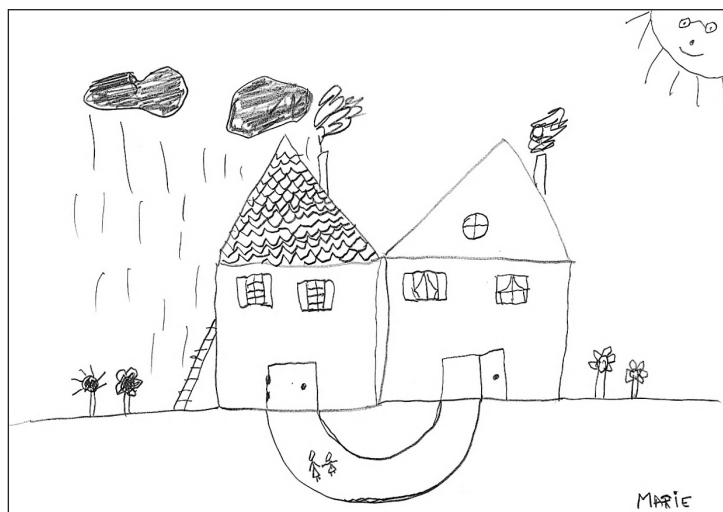


FIG. 2.67 — Marie, 10 ans (dessin au crayon noir). La maison de gauche, symboliquement celle de la mère, est plus fermée, moins avenante que celle de droite. Là encore, l'échelle, la porte fermée (avec des gonds) et les fenêtres grillagées, indiquent un accès difficile. Les fleurs sont gribouillées à gauche. De gros nuages noirs pleurent sur la maison de gauche, alors que le soleil brille à droite. Mais les deux maisons sont côte à côte, réunies par un chemin large permettant aux deux petites filles d'accéder à la maison de droite. Notez la présence d'une même ligne de sol pour les deux maisons.

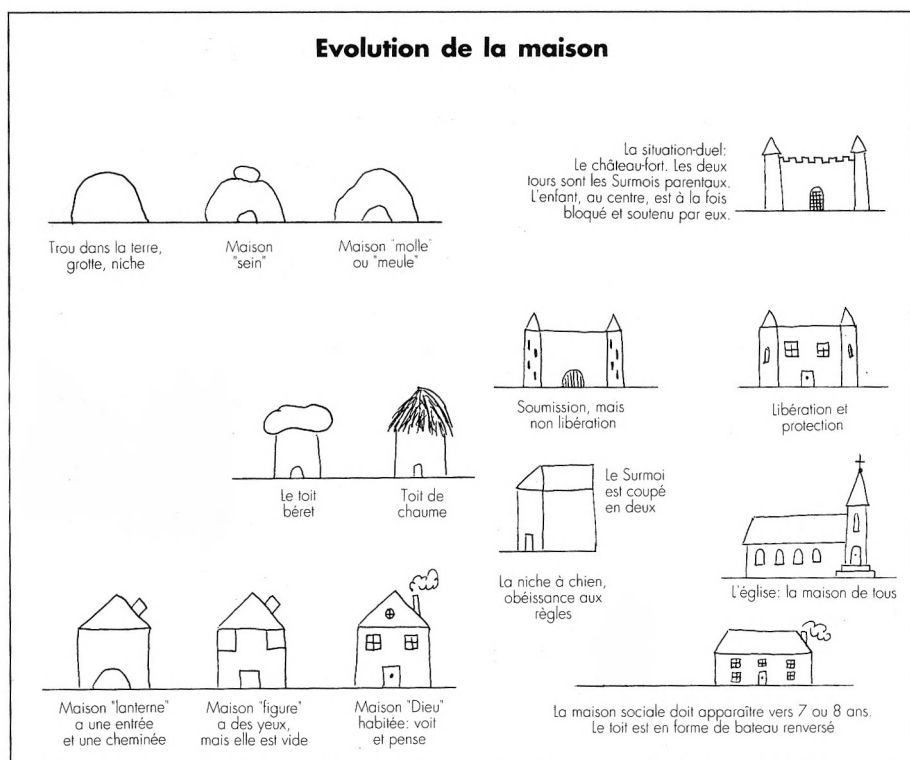


FIG 2.68 — Évolution de la maison au cours de la croissance de l'enfant. La maison « caverne », « sein » ou « meule » n'a pas encore de toit. C'est l'utérus, la grotte, le trou refuge et nourricier significatif du stade oral. On peut la rapprocher du premier stade du bonhomme : une sphère avec un trou représentant la bouche. Dès que l'enfant prend conscience de son altérité, il ressent le besoin de sécurité et recouvre sa maison d'un toit, qui ne devient triangulaire que lorsque l'œdipe est intégré : le père (arête droite), la mère (arête gauche), l'enfant qui les réunit, forment un triangle équilatéral, une famille qui génère la sécurité. Le toit en trapèze de la maison sociale apparaît vers 7-8 ans. Il renseigne sur la légèreté ou la pesanteur de la contrainte parentale. Le château-fort exprime la situation de l'enfant coincé entre son père et sa mère. Le nombre de grilles, de créneaux, d'éléments défensifs, ou au contraire les éléments d'ouverture et leurs dimensions renseignent sur le ressenti plus ou moins confortable de cette situation (d'après F. Lefebvre).

La maison évolue avec l'âge (**fig. 2.68**) :

- la *maison-niche* est un refuge, une grotte arrondie, percée d'une ouverture, trou par lequel est donné la vie. C'est la première maison orale de l'enfant. Elle évolue vite en *maison sein*, ou *maison meule*, puis en *maison-lanterne*, quand vient le sens du permis et du défendu (toit pointu : première manifestation du surmoi);
- la *maison bérêt*, ou *toit de chaume* indique une personnalité plus fragile et pas de surmoi. La maison ne peut se construire sans ce toit triangulaire équilibré et solide qu'est le surmoi anal;

- les fenêtres s'ouvrent d'abord au coin de la maison, vides encore, avec une entrée béante et une cheminée inclinée, sans fumée (5 ans). Bientôt la cheminée se redresse et fume, les fenêtres et les portes peuvent s'ouvrir et se fermer, c'est la *maison-Dieu*, maison habitée ouverte sur l'extérieur;
- la *maison sociale*, vers 9 ans, a un grand toit trapézoïdal, en forme de bateau renversé : il faut considérer le poids de cette couverture par rapport au reste de la maison, contrainte ou légèreté de l'autorité parentale;
- la *maison perspective* (**fig. 2.69**) est à son maximum de fréquence à 12 ans. Vers 9 ans, les trois types cohabitent;
- le *château fort* indique une situation duelle : les deux tours sont les surmoi parentaux. L'enfant, au centre est soutenu ou bloqué par eux : voir la rigidité éventuelle des tours, leurs ouvertures et celles du corps de maison au centre (soumission, peur, crainte, fermeture ou libération et protection...).

La dimension de la maison a son importance : très petite, elle manque de contact avec la réalité et signe un sentiment d'inadaptation. Très grande elle indique une recherche de surcompensation par l'action ou l'imaginaire. Dessinée à la règle, elle met en relief le désir de l'enfant de s'imposer une discipline, de paraître parfait.

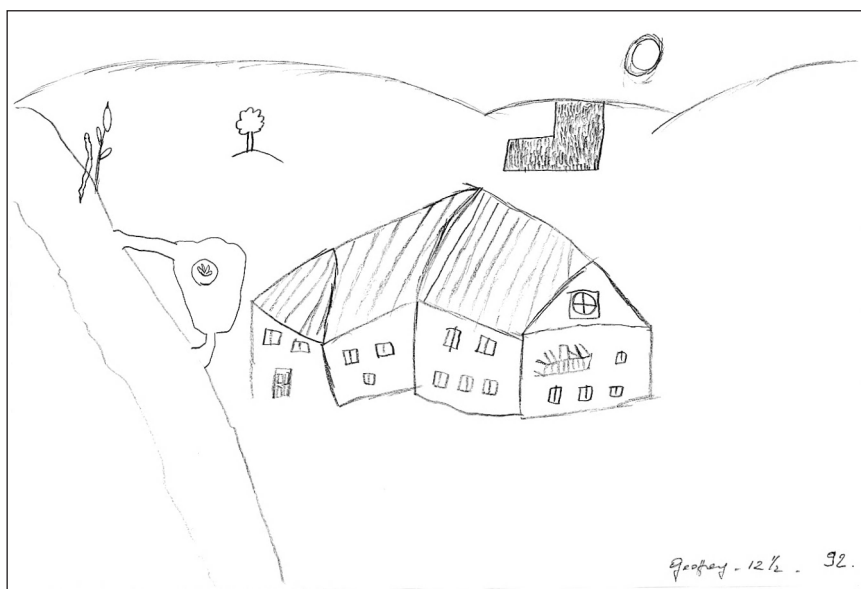


FIG. 2.69 — Geoffroy, 12 ans 1/2. (dessin en noir et blanc). Maison perspective. Notez l'importance du toit. Le trait est pâteux, avec de très nombreuses reprises; il témoigne de l'anxiété de l'enfant, générée par une autorité parentale lourde et la présence de deux papas (soleil double, mais tout petit et qui ne rayonne pas : l'un est tracé d'un cercle très net; l'autre forme une nébuleuse autour du premier). Absence de ligne de base dans l'aile gauche, côté mère. L'aile droite est plus solide, mais n'a pas de porte. Régression orale de l'enfant : nénuphar dans l'eau, collines rondes. Geoffroy se sécurise en mangeant des sucreries à longueur de journée.

Analyse des détails

L'absence de **ligne de base** indique un sentiment d'insécurité, d'inadaptation ou de dépression (**fig. 2.69**). Elle signe généralement chez l'adulte un manque de maturité affective.

En même temps que représentatif du surmoi, **le toit** est la zone de l'imaginaire : s'il est plus grand que la maison, il y a recherche de satisfaction dans l'imaginaire. S'il est trop petit, c'est un mauvais indice d'organisation de la personnalité. Lorsque les bords du toit sont renforcés, l'attitude est défensive (**fig. 2.70**). Trop pesant il dénonce une présence paternelle contraignante. S'il est très foncé, avec beaucoup de détails, il y a angoisse, anxiété, culpabilité.

Les murs sont la protection du moi : s'ils sont renforcés, ils expriment un effort pour maintenir le contrôle du moi (**fig. 2.70**); si les contours sont faibles, le contrôle du moi est faible.

La porte est le lieu de passage, l'ouverture sur l'environnement. L'enfant peut ouvrir sa porte ou se barricader. Une porte fermée a un loquet ou une serrure, et des gonds (**fig. 2.67**) : elle exprime une attitude défensive. Lorsqu'elle est minuscule, ou absente, il y a refus de contact (**fig. 2.71 et 2.72**). Une large porte indique une grande réceptivité, voire la dépendance à autrui. Une porte ouverte exprime un besoin de chaleur si la maison est habitée, et une absence de défense du moi si la maison est vide (**fig. 2.70**). La porte multiple résulte d'un intense désir de communication (**fig. 2.74**). La porte située au-dessus d'un escalier met le sujet sur un piédestal (**fig. 2.73**). Si elle est surélevée sans escaliers, l'enfant refuse le contact.

Les fenêtres indiquent un contact moins immédiat avec l'extérieur. C'est plutôt un regard porté sur les autres, une ouverture psychologique (cf. les très larges fenêtres de la maison de la figure 2.73). Elles nous montrent comment le sujet voit la vie, avec quels yeux il regarde le monde. Il faut voir l'emplacement des fenêtres pour savoir si l'enfant communique mieux avec sa mère ou son père. À partir de 6 ans, elles ne devraient plus être accolées aux angles de la maison (on peut y voir un retard affectif). Avec beaucoup de vitres, donnant l'impression de barreaux, elles indiquent enfermement, retrait. Le renforcement des contours, l'insistance sur la poignée, la fermeture en X (**fig. 2.71**), les volets fermés dénoncent une attitude défensive. Les fenêtres grandes ouvertes montrent le besoin de contact, ou l'absence de défense si la porte est elle-même ouverte, et si les ouvertures sont trop grandes. S'il y a des volets ouverts et des rideaux, il y a capacité à se protéger. La fenêtre ou lucarne dans le toit est appelée « œil cérébral » : c'est le domaine du rêve ou de l'imaginaire, le signe d'une vie intérieure (**fig. 2.67, 2.69, 2.73 et 2.75**). Ce peut être aussi le regard de celui qui observe de haut sans être vu.

La cheminée est très importante chez l'enfant (Buck) : c'est un symbole phallique indiquant la maturité, mais son absence n'a rien de significatif (chauffage électrique). Les indices d'une perturbation d'ordre sexuel résident dans l'importance de la cheminée (tendance exhibitionniste), le renforcement de ses contours, les ratures, les représentations bizarres. La fumée est le reflet de l'ambiance de la maison, la maison étant aussi l'image de l'enfant. Elle serait alors le reflet de son âme. Elle peut se diriger vers la droite (l'avenir) (**fig. 2.65**) ou vers la gauche (régression), être très importante, embrouillée, noircie, indiquant plus ou moins les tensions familiales et les préoccupations de l'enfant (**fig. 2.66**).



FIG. 2.70 — Pierre (27 ans). Soleil menaçant, énorme, ressenti comme agressif, avec ses rayons en pointes, dirigés vers la maison. Toit défensif, aux bords renforcés, qui tente de protéger une maison petite, ouverte sans protection, mais dont les murs sont doublés. Le serpent lové se fait tout petit dans son coin. On se pose des questions sur la façon dont s'est passé le stade de l'œdipe et de l'identification au père.

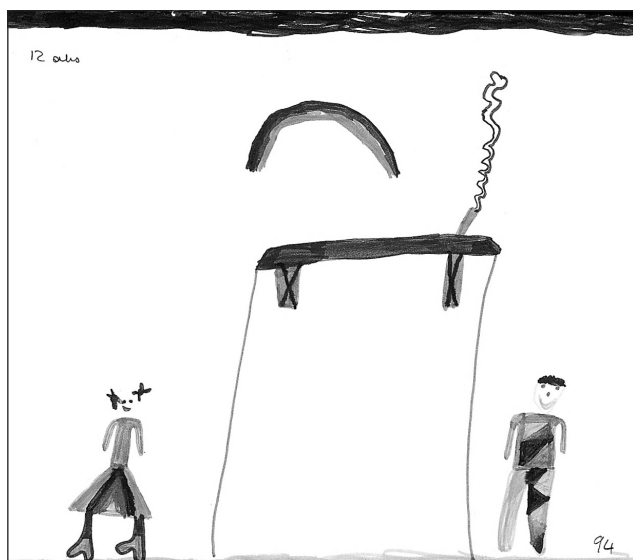


FIG. 2.71 — Pauline, 12 ans. Maison très fruste, grande mais sans ouverture, au toit aplati et trop petit. On peut s'interroger sur l'organisation de la personnalité de l'enfant, impression renforcée par la ligne du ciel, extrêmement enfantine, qui barre l'horizon. La fermeture en X des fenêtres est une interdiction ou une impossibilité. La maison est sous la protection d'un arc-en-ciel, dont la courbe symbolise le refuge maternel, mais dont la taille est trop réduite pour offrir un abri efficace. Les deux personnages semblent épanouis, de couleurs gaies, mais ils n'ont pas de mains.

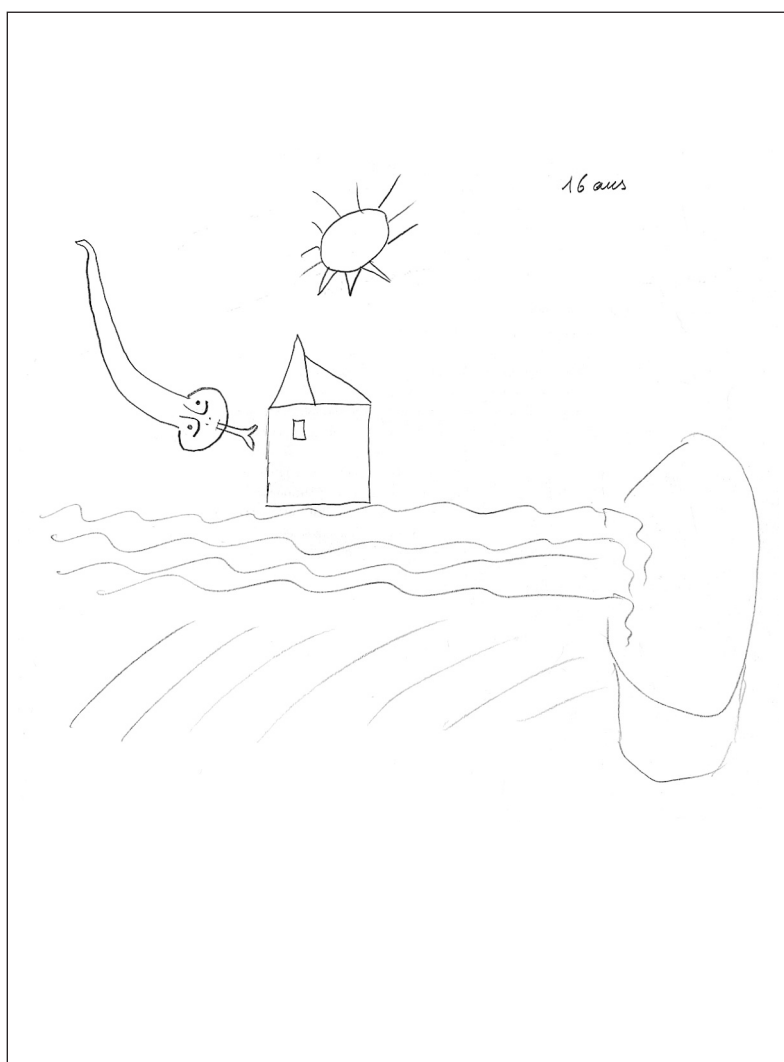


FIG. 2.72 — Saturnin, 16 ans. Maison fermée, au trait repris et hésitant sur la gauche, flottant sur une eau abondante qui traverse toute la page et se perd dans un goufre profond. Petit soleil central, aux rayons agressifs. Énorme serpent lascif qui se dirige vers la maison. Les parents sont séparés, l'agressivité du père envers la mère écorche le fils au passage (les pointes des rayons du soleil sont dirigées sur la maison, qui représente le moi social de Saturnin). L'adolescent voudrait bien renvoyer cette agressivité à son père, mais la pointe de son toit se dirige prudemment à côté du soleil. La partie du toit placée directement sous les rayons pointus s'applatit et se met en retrait. Saturnin est élevé par sa mère en fils unique très choyé. C'est bien elle qui emmène l'enfant vers la droite (eau coulant de gauche à droite), mais pour quel avenir? La rivière chute dans un goufre. L'importance et la passivité du serpent qui se retourne sur lui-même (sur la maison) inquiètent sur sa libido.

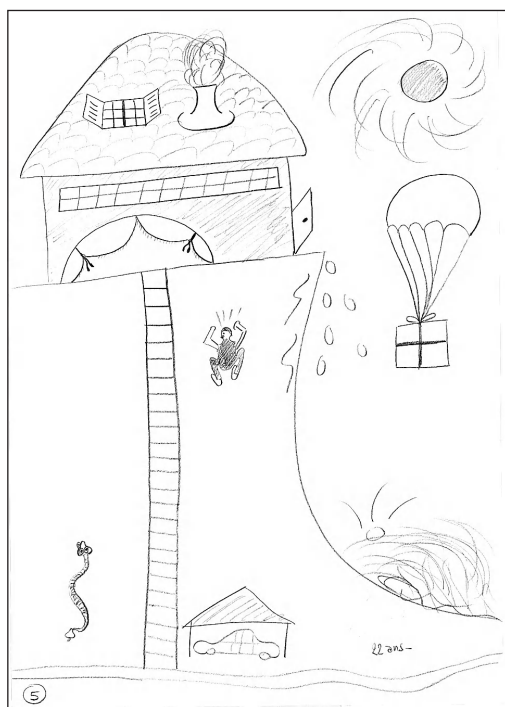


FIG. 2.73 — Madeleine, 22 ans. Grande maison théâtre à laquelle on accède par une échelle particulièrement périlleuse. La porte ouvre sur le vide. Une seule solution : sauter en parachute. Soleil grisé dans un halo, eau tumultueuse au fond du gouffre. Serpent à sonnette qui se dresse vers la maison de façon agressive et virile. Madeleine met sa vie en scène avec humour. Elle observe sa famille de loin, en spectateur intéressé mais prudent. Sa maison est grande et largement ouverte, mais qu'il est difficile d'y accéder ! Presque aussi dangereux que d'en sortir : voyez le petit bonhomme qui va s'empaler sur le toit du garage et les cailloux qui tombent dans le gouffre.



FIG. 2.74 — Nataliane, 4 ans 1/2. Multiplicité des portes fermées et des fenêtres grillagées. Ambivalence entre le grand désir de communication, la curiosité, et la peur du contact.

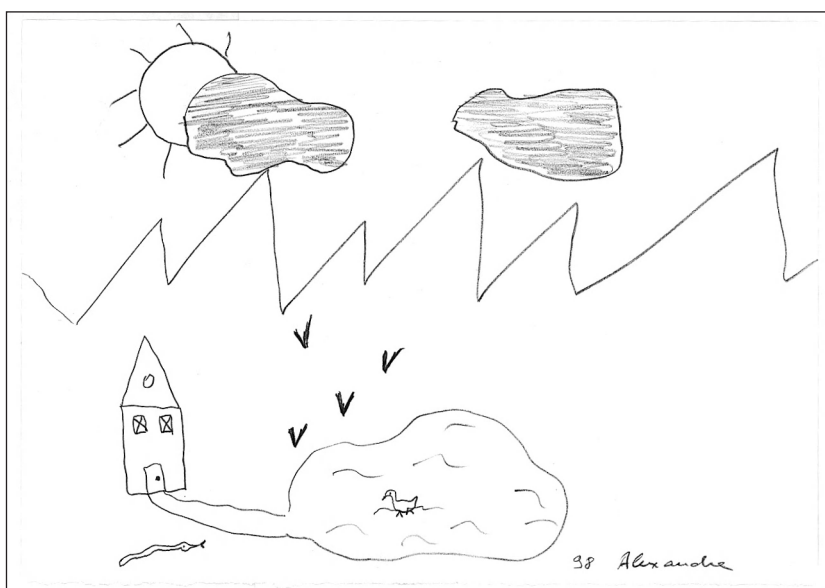


FIG. 2.75 — Alexandre, 12 ans 1/2. Le soleil (le père) est important, mais rayonne faiblement derrière le nuage noir. Il est séparé de la maison par de hautes montagnes pointues, symbolisant de multiples difficultés. La maison est petite, avec une lucarne (œil cérébral). Elle est située à gauche (autonomie réduite) et débouche directement sur l'eau (la mère) agitée de vagues, mais où l'on peut barboter. Le serpent, à gauche lui aussi, se dirige vers la droite, ce qui est de bon augure à 12 ans, mais il se dirige aussi vers la mère, sur qui il crache son venin. Le père est ressenti comme lointain ; pour y accéder, il faut franchir de multiples montagnes inaccessibles. Toute l'attention de l'enfant (tendresse et agressivité) est orientée vers la mère, autour de laquelle volent des oiseaux d'angoisse. Le trait est net, la maison est fermée, les fenêtres barrées en X (interdiction), l'espace bien occupé : l'enfant a la capacité de se défendre contre toute cette anxiété qui l'assaille, mais au détriment de l'ouverture sur le monde.

Les détails additionnels

La présence du **soleil** n'est pas forcément un signe de bonheur, comme on le croit souvent. Il faut apprécier la taille, l'emplacement, la luminosité du soleil. Est-il agressif ? inconsistent ? A-t-il des capacités à réchauffer ? Est-il barré, noirci, gribouillé ? caché par un nuage ?

Les **nuages** montrent la tristesse et l'anxiété ; plus ils sont gros et noirs, plus ils sont menaçants (**fig. 2.49 et 2.67**). Cette menace peut venir de la mère (les nuages, c'est de l'eau, et l'eau c'est la mère : cf. *Le test des 4 éléments*). Les nuages un peu lourds représentent la mère grondeuse et anxiogène qui peut se manifester à tous moments.

La **pluie** renvoie à l'ambiance familiale triste, ennuyeuse, dominée par une mère grondeuse (**fig. 2.67**). L'orage, et à plus forte raison la foudre, sont le signe de disputes familiales auquel l'enfant assiste, terrorisé et impuissant. Parfois, un arc-en-ciel symbolise la réconciliation.

La **neige**, si elle ne représente pas les sports d'hiver, évoque le froid, l'isolement, l'absence de chaleur affective.

Les **montagnes** en arrière plan expriment une attitude défensive devant des difficultés insurmontables (montagnes arides et pointues) (**fig. 2.75, 2.76 et 2.78**). Les collines arrondies peuvent indiquer une certaine régression orale (seins de la mère) (**fig. 2.69**).

La maison est un thème que l'on retrouve dans presque tous les dessins d'enfant. Elle est son port, son havre, son point d'attache, ses racines, son abri, sa sécurité. Il n'est pas étonnant qu'il s'y projette autant.

Il faut une longue expérience pour parvenir à interpréter des dessins d'enfant¹. Cela se fait petit à petit; ne cherchez pas à leur en faire trop dire au départ, ils parleront d'eux-mêmes au bout de quelque temps; vous trouverez à la fin de ce livre une liste d'ouvrages très documentés sur le sujet. N'hésitez pas à les consulter. Le dessin est une aide appréciable pour la compréhension de l'enfant à rééduquer. Si vous êtes graphologue, vous analyserez ces dessins comme vous analysez une écriture, en tenant compte de l'organisation de l'ensemble, de la gestion et du symbolisme de l'espace, de la dimension et des proportions des divers éléments, du noir et du blanc, de la droite et de la courbe, de la qualité du trait, de la rapidité d'exécution, en faisant une définition hiérarchisée, notant d'abord les éléments les plus importants, puis les petits détails. **Souvenez-vous qu'un signe isolé n'a pas de signification en soi, mais que la concordance de plusieurs signes allant dans le même sens est hautement interprétable.**

1. Les dessins 2.70 à 2.79 peuvent être considérés à la fois sous l'angle du « test de la maison » et du « test des 4 éléments » (chapitre suivant), ce qui explique leur répartition sous ces deux rubriques.

LE TEST DES QUATRE ÉLÉMENTS

Les relations de l'enfant avec son père et sa mère sont à la base de ses préoccupations et de son épanouissement affectif. Elles laissent des traces dans tous ses dessins.

Attention! Un dessin d'enfant n'exprime jamais une situation réelle, mais seulement la manière dont il la ressent.

Le symbolisme de l'eau

L'eau est à l'origine de la vie : eau féconde des océans, liquide amniotique, eau tiède et nourricière, source de vie, moyen de purification, centre de régénérescence et de ressourcement. Mais elle peut être aussi l'eau qui déborde, qui ravage et engloutit. L'eau, dans le dessin, représente **la mère** réelle, telle que l'enfant la ressent, ou celle dont il rêve. La présence de la mère peut être symbolisée par une étendue d'eau, étang, lac, mer calme ou déchaînée, eau nourricière où l'on barbote (**fig. 2.75**), ou marécageuse où l'on s'embourbe, gouffre qui vous engloutit (**fig. 2.73**), torrent tumultueux qui détruit tout sur son passage, eau canalisée en fontaine ou mise en bouteille (**fig. 2.76**).

Le symbolisme du soleil

Le soleil est le symbole du **père**. Astre qui donne la lumière, la chaleur et la vie, c'est lui qui féconde la terre; il est l'intelligence qui éclaire, à la fois sagesse et connaissance universelle, dieu tout-puissant détenteur du savoir et de l'autorité, le héros qui vous protège et vous sauve, mais qui peut aussi punir, et que l'on craint, « Roi-Soleil », « Dieu, Soleil de justice... ».

La façon dont le soleil est représenté renseigne sur la relation avec le père et montre comment l'autorité est ressentie. S'il est grand, avec des rayons bien dessinés (dont

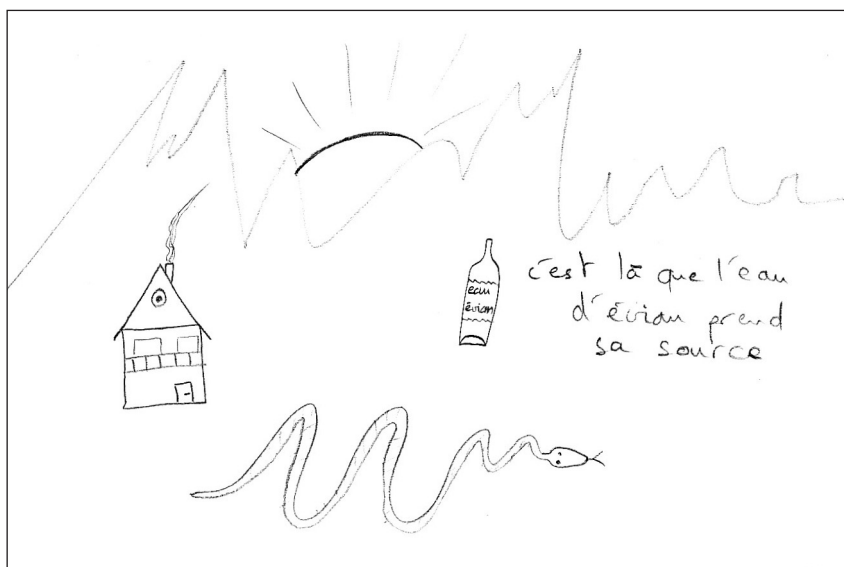


FIG. 2.76 — Victor, 24 ans. Un soleil énorme et rayonnant, qui se couche derrière les pics des montagnes (difficultés d'accès au père). Une maison petite, mais solide, avec un grand balcon (désir de se montrer) et une lucarne dans le toit (observer sans être vu). L'eau est mise en bouteille (mère, très présente, canalisée une fois pour toutes). Le serpent, très grand et plein d'énergie, se dirige vers la droite : libido très prégnante, combative, qui lui permet de progresser. Victor est le frère de Pierre (**fig. 2.70**) : voyez comme le père est vécu différemment par l'un et l'autre des deux frères, et les conséquences plus ou moins directes sur leur libido (les serpents).

les axes se croisent au centre du cercle), d'un jaune éclatant, il signifie l'importance et le rayonnement du père. Si son image est plus discrète, pâlichonne et/ou lointaine sur l'horizon, si ses rayons s'étalent mollement, cela suggère le peu de présence physique ou morale du père : le soleil est souvent représenté « couchant », c'est le soleil mourant, que l'on souhaite voir disparaître. L'agressivité de sa couleur rouge est significative. La plupart du temps, le soleil couchant (dont on n'attend plus rien) indique un conflit avec le père ou avec l'autorité.

De plus en plus ces dernières années, le soleil est placé à gauche : à la fois soleil couchant (à l'ouest), dont on n'attend plus grand chose et emplacement symboliquement réservé à la mère : l'autorité vient alors de la mère, c'est elle qui détient la puissance dans le couple.

Le soleil peut être énorme ou menaçant (**fig. 2.70**), exprimant l'angoisse de l'enfant envers un père terrifiant. Il peut ne pas rayonner, ne pas réchauffer, pâle, sans rayons, c'est le soleil blafard annonciateur d'une pluie prochaine (**fig. 2.73**), ou le pâle soleil d'hiver, sans chaleur ni force. Il peut être caché par un nuage (**fig. 2.75**), ou se noyer dans la mer (la mère). Il est parfois fait de deux cercles concentriques (**fig. 2.69**), ou figure deux fois dans un même dessin, dans les cas de familles où deux hommes jouent le rôle de père.

Consignes pour la passation du test

Ces images maternelles et paternelles sont présentes dans presque tous les dessins d'enfant : c'est à nous de les faire parler. *Le test des 4 éléments* est particulièrement intéressant, parce qu'il les fait cohabiter. Ce test donne une bonne idée de la façon dont l'enfant se situe par rapport à ses parents et à lui-même. La consigne est la suivante : « *dessine un paysage, celui que tu veux, pourvu qu'il y ait un soleil, une maison, de l'eau et un serpent* ». On tend une feuille à l'enfant, en biais, de façon à ne pas influencer le sujet sur la prise de l'espace (feuille en hauteur ou en largeur). Ne pas le limiter dans le temps. Noter ses réflexions sans l'influencer en quoi que ce soit.

Interprétation

Le soleil, c'est le père : est-il grand ou petit (*fig. 2.70*) ? Levant ou couchant ? Prend-il bien sa place à droite, ou prend-il la place de la mère à gauche ? Est-il proche, ou lointain, ou caché par les nuages (*fig. 2.75*) ? Le rayonnement est-il : important, faible, terne, brillant, menaçant (*fig. 2.70*) ? On étudie également la couleur, l'intensité... en faisant jouer le symbolisme des couleurs et en appréciant la qualité du trait.

L'eau, c'est la mère. Est-elle envahissante, discrète, mise de côté ou écartée, tumultueuse ou stagnante ? rassurante ou effrayante ? Quelle est la position des éléments les uns par rapport aux autres : la mère se trouve-t-elle entre le soleil et la maison ou le serpent ? Elle couperait alors l'enfant du père. La maison est-elle construite sur l'eau (*fig. 2.72*), ou au bord de l'eau ? On en déduit le degré d'autonomie de l'enfant, en fonction de son âge.

La maison, c'est l'image sociale de l'enfant, comment il se ressent dans son environnement. Il faut voir comment elle est construite :

- est-elle en rapport avec l'âge du sujet (*fig. 2.68*) ?
- est-elle située à gauche (besoin de sécurité), au centre (autonomie), à droite (désir d'émancipation) ?
- sa taille : est-elle minuscule (sentiment d'infériorité), petite (timidité), normale ou envahissante (surcompensation) ?
- sa solidité : repose-t-elle sur une base solide (*fig. 2.78*) ? Tient-elle debout ou risque-t-elle de s'écrouler ? Les murs sont-ils fragiles (sentiment d'insécurité, *fig. 2.77*) ou renforcés (mode de défense, *fig. 2.70*) ?
- le toit est-il triangulaire (surmoi), trop pesant (contrainte paternelle, *fig. 2.69*) ou au contraire trop léger (sans défenses) ? Est-il renforcé par un double trait (attitude défensive) ou surchargé de détails et de noircissements (*fig. 2.66*), signe d'angoisse et de culpabilité ?
- la maison a-t-elle ou non des ouvertures ? grandes ou petites ? Y a-t-il des rideaux aux fenêtres, des barreaux, des volets ouverts ou fermés ? La porte ouvre-t-elle sur un chemin : Large, étroit, torturé, dirigé à droite ou à gauche ? Le chemin conduit-il quelque part ? Quelle est la situation de la maison par rapport aux éléments du dessin : près du père, loin du père, tout contre la mère, dans la mère ?

Le serpent représente l'énergie vitale de l'enfant, son désir d'émancipation ou sa crainte devant la vie. Le symbolisme sexuel attaché au serpent est double : dans son appartenance femelle, il s'étale, il se love, embrasse, étreint, étouffe, avale, digère, dort. Sous son aspect mâle, il se dresse, se raidit, siffle, mord, tire la langue, crache son venin, agresse. Dans le dessin, il nous permet de juger de l'importance de la

libido du sujet, son énergie de base, sa combativité ou sa passivité, composante virile ou féminine de la personnalité. Sa situation à droite, ou à gauche, au bord de l'eau, ou dressé vers le soleil, crachant son venin vers l'eau, le soleil ou la maison en disent long sur l'orientation de la libido (**fig. 2.78 et 2.79**). Chez la fille, il est généralement plus passif, lové très souvent, parfois même caché sous un tas de pierres (**fig. 2.77**). Chez le garçon, à partir de 7-8 ans, il est normal qu'il se montre plus agressif, dressé, avec une langue plus ou moins acérée. Il faut voir dans quelle direction se dirige le serpent et son agressivité (**fig. 2.75**). Est-il au bord de l'eau, ou dans l'eau, se dresse-t-il vers le soleil? Orienté vers la gauche chez le petit enfant, il est normal et quasi indispensable qu'il se dirige vers la droite ou vers le soleil dès la puberté, exprimant ainsi le désir inconscient de prendre ses distances par rapport à la mère et de mener sa propre vie. Il faut considérer aussi s'il est petit ou grand, torturé, blessé, caché (**fig. 2.77**), large, mou, étalé, ou gonflé (**fig. 2.72**)...

Ce *test projectif des 4 éléments* est celui qui me semble le plus facile à interpréter et le plus révélateur de ce que ressent l'enfant. Le *dessin du bonhomme* nous renseigne sur le schéma corporel du sujet et sur la façon dont il se vit. La *maison* est assez facile à interpréter : elle informe surtout sur l'ouverture de l'enfant à son environnement. Le *test de la famille* nous permet de voir comment il se situe par rapport à ses parents et ses frères et sœurs. Le *test de l'arbre* demande une véritable initiation : il est impossible d'en parler ici en quelques pages. Je renvoie les lecteurs intéressés aux livres de Renée Stora et de Denise de Castilla, mais leur conseille vivement de faire une formation approfondie, car il est difficile de s'en sortir tout seul.



FIG. 2.77 — Marianne, 53 ans. Soleil à gauche (on n'en attend plus grand chose) et cependant énorme, omniprésent, dardant ses rayons sur la maison ouverte sans défense, aux murs et toit disjoints. Le serpent, blessé, se met à l'abri sous un tas de cailloux. Importance de la mère qui coule de gauche à droite et fait le lien entre le passé et l'avenir. Jusqu'à l'âge de 8 ans, Marianne se mettait à pleurer dès qu'elle entendait la clé de son père dans la serrure. Très longtemps, elle n'a pas pu manger à la table familiale tant la présence paternelle l'angoissait.



FIG. 2.78 — Nadine, 20 ans. La maison, toute petite et très enfantine, est en équilibre sur un pic de montagne, le serpent de même sur un autre. Ces montagnes abruptes sont les multiples difficultés auxquelles elle est confrontée (inquiétude sur son avenir professionnel, déception sentimentale). Son équilibre est menacé. Elle retourne son agressivité contre elle-même (le serpent crache son venin vers la maison), et contre sa mère (langue du serpent dirigé vers la gauche). Elle cherche de l'aide auprès de son père (fumée de la maison grimpant vers le soleil), mais ne se contentera pas de solutions de pacotille : la maison est petite, mais elle est très haut placée dans la page. Le trait est pâteux pour l'ensemble du paysage et très appuyé sur la maison et le serpent : réceptivité et sensibilité à l'environnement, mais aussi forte défensivité personnelle.

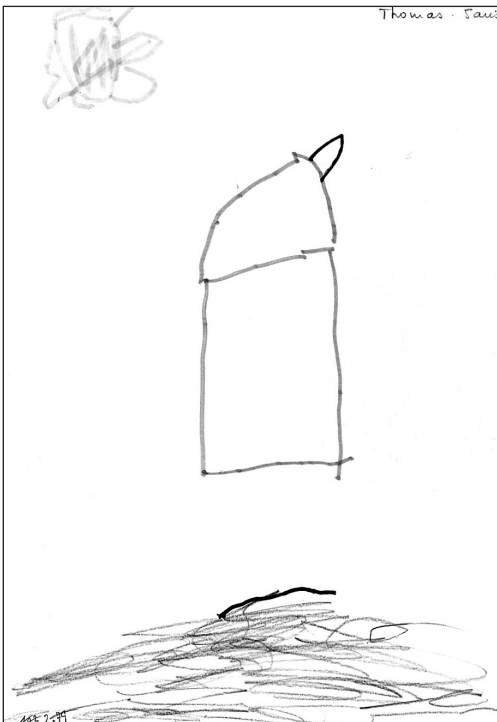


FIG. 2.79 — Thomas, 5 ans. Il vit avec sa maman et est en plein œdipe : soleil barré, gribouillé, grande maison doublement phallique (voir la forme du toit et de la cheminée) flottant dans le vide, serpent plongeant dans une eau tumultueuse. Thomas occupe bien sa place ; il est encore à l'âge où le petit garçon est amoureux de sa maman et voudrait se débarrasser de son papa.

METTRE EN CONDITION PAR LA GESTION DE L'ÉNERGIE

La rééducation de l'écriture ne peut se faire sans la détente psychomotrice qui permet à l'enfant d'éliminer ses tensions et d'améliorer la gestion de son énergie, pour permettre à l'écriture de trouver son rythme propre.

Nous sommes frappés, lors de nos séances de rééducation, de voir à quel point, chez certains enfants, l'énergie explose ou se dissipe à tous les vents. Or maîtriser son corps et savoir s'en servir, savoir « l'habiter » est essentiel aux divers apprentissages. La relaxation permet d'obtenir cet équilibre entre les pulsions et le comportement, en introduisant chez l'enfant une dimension oubliée : celle de la présence à soi.

Nous commencerons la séance de graphothérapie par des **exercices de détente**. C'est une halte indispensable pour aborder un élément essentiel de la rééducation : la faculté de concentration. **Se concentrer**, c'est être capable de faire attention, d'écouter, de retenir, d'adapter le geste à ce que conçoit le cerveau, de maintenir l'effort aussi longtemps que nécessaire. La relaxation libère les résistances, elle développe la force intérieure de l'enfant en installant en lui des repères et des ancrages. Elle canalise l'énergie et donne de l'assurance. Certains rééducateurs font porter les premières séances uniquement sur la relaxation générale et la relaxation du geste. Il est bon, en tout cas, que chaque séance commence par au moins 5 minutes de détente, générale ou dynamique, selon les enfants et selon la formation du graphothérapeute. Vous trouverez en fin de ce livre une liste d'excellents ouvrages sur la relaxation de l'enfant.

Nous ne saurions trop conseiller aux futurs professionnels de pratiquer eux-mêmes une technique de relaxation (Schultz, yoga, sophrologie...) pour une meilleure compréhension de ces exercices.

Une relation sereine et confiante entre l'éducateur et l'enfant est essentielle pour la réussite de la rééducation. Sans elle, pas de réceptivité possible.

Détente générale

L'enfant vient d'arriver à sa séance de rééducation. Le graphothérapeute l'accueille en parlant doucement, sur un tempo volontairement bas et lent, pour le mettre d'emblée dans l'ambiance. L'enfant se lave les mains, puis vient s'étendre sur un petit matelas ou un tapis confortable. On lui glisse un petit coussin cylindrique sous la nuque, un autre sous les genoux.

La technique consiste à **lui faire prendre conscience de son corps dans l'immobilité et le relâchement**. Le corps est passif, mais l'esprit est en éveil. L'enfant va progressivement se représenter mentalement chaque partie de son corps et l'énergie qui l'habite, et prendre ainsi conscience de son schéma corporel. Voici quelques exemples d'exercices faciles à réaliser.

Apprivoiser le souffle

« La respiration est un mouvement qui relie l'intérieur à l'extérieur dans une alternance semblable au flux et au reflux incessant de la mer. C'est une invitation à se laisser bercer, une dynamique qui fait avancer et créer » (Geneviève Manent). **La prise de conscience et le contrôle de la respiration** peuvent devenir un moyen de connaissance et de maîtrise de soi. Ils sont essentiels à l'instauration du rythme de l'écriture.

Bien des enfants ne savent pas respirer et paniquent quand on leur demande de contrôler leur respiration. Ils doivent d'abord la « découvrir » :

« Assieds-toi sur ce tabouret bas, le dos bien droit, les pieds à plat sur le sol, les mains posées sur les genoux, paumes en l'air. Tu te laisses bercer par ta respiration, sans la forcer. Écoute-toi respirer... L'air froid et sec entre par tes narines, pénètre dans ta gorge, descend dans tes poumons. Quand il ressort, il est chaud et humide... Est-ce que tu sens ce froid à l'inspiration, et cette chaleur à l'expiration? Dès que l'air est rentré, il ressort; dès qu'il est sorti, il rentre à nouveau, comme le jour succède à la nuit, et la nuit succède au jour... Est-ce que tes narines respirent aussi bien l'une que l'autre. Place ta main droite sur ta poitrine. Tu la sens se soulever régulièrement. Respire bien calmement... »

Présenter à l'enfant un petit miroir, pour qu'il voit la buée laissée par son souffle. Lui donner une paille et de l'eau, pour qu'il observe les bulles faites à l'expiration, et leur taille selon la quantité d'air rejeté. Ou une bougie, et lui faire observer l'incidence de son souffle sur la flamme. L'enfant prend ainsi conscience de sa capacité à mobiliser en lui une énergie de force ou une énergie de calme, et à passer de l'un à l'autre par un acte conscient.

L'enfant apprend à diriger son propre souffle à l'intérieur de son corps par la respiration abdominale. Il est étendu au sol, colonne bien droite, menton rentré, bras et jambes détendus, paumes ouvertes vers le ciel. Poser une feuille de papier sur le ventre de l'enfant :

« Écoute-toi respirer quelques instants : l'air entre par ton nez, va dans tes poumons, puis ressort par le nez ou la bouche... Maintenant, fais entrer l'air par ton nez, et envoie-le dans ton ventre : tu vois la feuille qui se soulève... Garde l'air un petit moment dans ton ventre, et fais le ressortir doucement, toujours par le nez : la feuille redescend. Recommence l'exercice 2 ou 3 fois... Maintenant, tu peux reprendre une respiration normale. On va maintenant supprimer la feuille et tu vas refaire l'exercice les yeux fermés, la main droite posée sur ton ventre : tu sens ton ventre se soulever et s'abaisser... »

Demander à l'enfant ce qu'il a ressenti lors de cet exercice.

Relâcher les tensions

L'enfant est étendu sur le dos comme plus haut, la colonne bien droite.

« Tu fermes les yeux, doucement, sans serrer les paupières. Tout ton corps est détendu. Tes pieds tombent mollement sur le côté, tes chevilles sont relâchées. Tes mollets sont décontractés, tes cuisses complètement abandonnées. Ta respiration est légère, ton ventre se soulève à chaque inspiration, sans forcer... Tes épaules sont basses, tes bras reposent mollement sur le sol. Tes mains sont entrouvertes, tes doigts parfaitement décontractés, le pouce, l'index, le majeur... (l'éducateur teste le relâchement des divers segments du corps). Ta tête est lourde, très lourde; même si tu le souhaitais, tu n'arriverais pas à la soulever. Tes paupières, elles aussi, sont lourdes, très lourdes... Tes mâchoires sont détendues, les dents ne sont pas serrées... Tu sens tes cheveux sur ton crâne... tes oreilles de chaque côté du visage... ton nez, par lequel entre et sort l'air que tu respires... Tu es bien, tout ton corps est détendu, comme s'il dormait... Tu vas maintenant le réveiller doucement : bouge tes pieds lentement, à droite et à gauche, puis tes jambes... tes cuisses... ton bassin... Remue tes doigts doucement, fais tourner tes poignets... replie tes bras... soulève légèrement tes épaules... tourne la tête à droite, puis à gauche... ouvre tes yeux doucement... Tu es maintenant bien réveillé, tu soupîres, tu bailles profondément, tu t'étires de tout ton corps : tes bras au-dessus de ta tête, tes doigts, ta colonne, tes jambes et tes pieds... Tu grandis, tu grandis... et tu relâches doucement. Tu peux maintenant t'asseoir, attends quelques secondes, lève toi tranquillement... ».

Faire s'exprimer l'enfant sur ce qu'il a ressenti lors de l'exercice.

Chasser les soucis

Reprendre la même position que précédemment :

« Tu es en vacances, au bord de la mer; le soleil est chaud, très chaud. Tu es étendu sur le sable, tout ton corps est parfaitement détendu. Tu sens la chaleur pénétrer dans ton corps, le soleil chauffe tes jambes... tes cuisses... ton buste... tes épaules... tes bras... tes mains... tes doigts... ton visage... Même la peau de ton crâne ressent la chaleur du soleil... Tu es bien... Le ciel est bleu, très bleu au-dessus de toi *. Tu restes un moment sans bouger, puis tu remues tes doigts, tu soulèves un peu tes bras, tu tournes la tête à droite, à gauche, tu ouvres les yeux, tu bouges tes jambes, tu te tournes sur le côté et tu t'assois doucement. Tu prends ton temps pour te relever... ».

À la séance suivante, on peut prolonger l'exercice par une « promenade sur un petit nuage » : Il faut reprendre l'exercice à * :

« Maintenant, ton bras droit devient tout léger, léger... Soulève-le, pour t'en rendre compte. Il monte tout seul... Et puis ton bras gauche... et tes jambes, et tout ton corps... C'est comme si tu t'envolais...

En fait, tu t'envoles sur un petit nuage blanc, tout doux, tout rond, comme un gros oreiller de plumes. Tout ton corps repose sur ce nuage, comme si tu étais sur une grosse couette volante, bien douce, toute légère. Tu survoles la campagne, de grands tapis tout verts... Tu croises de larges oiseaux blancs qui planent dans l'air, leurs ailes sont immobiles... Tu files dans l'air très pur, le ciel est bleu, le soleil te réchauffe de ses rayons très doux. Ton nuage se balance doucement, dans le vent. La brise souffle légèrement et tu files au-dessus de la mer, bleue marine, profonde, très calme... Tu arrives au-dessus d'une grande plage de sable blanc et tu amorces ta descente, doucement, doucement, ton nuage fait de grands cercles, de plus en plus bas, et te dépose lentement sur le sol... Tu restes un moment sans bouger, très calme, puis tu remues tes doigts, tu soulèves un peu tes bras, tu tournes lentement la

tête à droite, à gauche, tu ouvres les yeux, tu bouges tes jambes, tu te tournes sur le côté et tu t'assois doucement. Tu prends ton temps pour te remettre debout. Comment te sens-tu ? As-tu aimé la promenade?... »

Faire parler l'enfant sur ce qu'il a ressenti.

L'étape suivante concerne plus particulièrement les enfants anxieux, perturbés par un souci familial ou scolaire. La séance commence comme précédemment, l'enfant est étendu sur le sable chaud...

« *... Mais voilà que des nuages approchent... De gros nuages noirs qui s'avancent vers le soleil... Le premier nuage commence à cacher le soleil, sa lumière et sa chaleur; tu ne veux pas avoir froid : tu inspires bien fort par le nez et tu souffles doucement par la bouche, lentement, longtemps sur le nuage, pour qu'il s'éloigne; reprends ta respiration et souffle encore, encore, doucement, lentement, longtemps... pour le faire disparaître complètement... ».

L'enfant fait ainsi disparaître les deux ou trois nuages qui lui gâchent la vie.

« Le ciel est redevenu tout bleu... Tu ressens à nouveau la chaleur du soleil. Tu vas maintenant revenir dans le présent. Tout ton corps est détendu... Tu soupîres, tu bailles... tu t'étires, de la pointe des pieds au sommet du crâne, tu te sens grandir, grandir... tu t'assois doucement, puis tu te lèves... ».

Il est possible de broder à l'infini sur ces schémas. On prendra toujours pour thème la nature : le beau ciel bleu, l'herbe verte, le vent qui fait onduler les blés, les petites fleurs des champs que l'on respire doucement, pour ne pas les abîmer, les grands oiseaux blancs qui volent dans le ciel, la mer ou un lac très calme, une promenade en barque, la main qui traîne dans l'eau, le vent dans les cheveux, la petite pluie fine qui rafraîchit... Quel que soit le thème, il faut toujours passer en revue tous les segments de l'organisme, des pieds à la tête, de façon à ce que l'enfant prenne bien conscience de tout son corps.

Certains enfants répugnent à s'étendre ou à fermer les yeux; il ne faut rien exiger, procéder très progressivement. On peut aussi bien faire ces exercices assis confortablement dans un fauteuil ou les yeux ouverts. L'étirement peut se faire debout, la respiration abdominale aussi. L'enfant peut également se relaxer en position du lotus, assis au sol : jambes croisées, colonne bien droite, menton rentré, mains ouvertes posées sur les genoux, paumes vers le ciel... (fig. 3.1).

Maîtriser la respiration

La prise de conscience de la respiration spontanée et d'une respiration élargie est le secret d'une maîtrise potentielle de tout l'organisme. Pour certains enfants, ces exercices respiratoires sont difficiles et nécessitent un apprentissage progressif.

- L'enfant s'assoit sur un tabouret bas, pieds bien à plat, dos droit, menton rentré, épaules décontractées, yeux fermés. Les mains sont posées, paumes en l'air, sur les genoux. L'enfant se laisse bercer par sa respiration, sans la forcer en aucune façon. « Je sens l'air froid et sec entrer par mes narines, descendre dans ma gorge, pénétrer dans mes poumons; quand il ressort, il est chaud et humide ». On demande à l'enfant de prendre conscience de ce trajet de l'air dans son corps. Une narine fonctionne-t-elle mieux que l'autre ? L'expiration se fait par le nez, comme l'inspiration.
- Quand le rythme respiratoire est bien installé, on allonge légèrement le temps



FIG. 3.1 — Position du lotus. C'est une posture qui favorise le calme intérieur.

Les mains sont posées sur les genoux, paumes ouvertes vers le ciel, épaules et bras bien relâchés. Redresser doucement la colonne vertébrale; les épaules restent basses, le menton un peu rentré pour allonger la nuque. Tenir la position quelques instants en respirant doucement. Terminer sur une expiration lente, en laissant tomber la tête, puis les épaules, et enfin en arrondissant le dos, très soupagement, sans forcer.

Se relever lentement.

d'inspiration et d'expiration, sans le forcer. La respiration, au contraire, se fait plus légère, plus subtile, *comme si l'on sentait le parfum d'une fleur*. Puis on revient à une respiration normale. Faire exprimer à l'enfant ce qu'il a ressenti pendant cet exercice.

Si l'enfant a du mal à maîtriser sa respiration, ne pas insister, mais revenir à cet exercice lors des séances suivantes, en se bornant à écouter son souffle et se laisser bercer, puis battre la mesure avec la main.

Pour les enfants qui ont des difficultés, on peut commencer par une expiration lente et chronométrée. Il est toujours conseillé de travailler davantage sur l'expir que sur l'inspir. Cela évite une hyperoxygénation (vertiges, tête qui tourne), et permet une meilleure détente.

L'enfant est assis en tailleur, les mains sur les genoux, paumes en l'air, dos bien droit. Il prend conscience de sa respiration. Puis il inspire normalement et expire lentement sur un « a », jusqu'à ce qu'il ne puisse plus. Chronométrer. Recommencer deux ou trois fois.

Au cours des séances suivantes, on refait l'exercice en demandant à l'enfant de tenir trois fois le même temps.

Relaxation dynamique

Ces exercices visent à **concentrer l'attention de l'enfant sur les parties de son corps qui entrent en jeu dans l'acte d'écrire**. Ils porteront tout naturellement sur les mains, qui sont des centres d'innervation remarquables, et sur les épaules et les bras, en des mouvements qui assurent une bonne ventilation, ce qui augmente l'oxygénation du cerveau et le tonus général. Voici quelques exercices classiques que je pratique fréquemment. J'en ai emprunté quelques-uns aux auteurs cités dans la bibliographie (Flak, Le Boulch, Manent, Philizot) qui peuvent être pour vous une bonne source d'inspiration.

L'enfant est debout, pieds légèrement écartés et bien à plat sur le sol. Les épaules sont relâchées, le dos bien droit, le menton légèrement rentré. L'enfant fait de grands moulinets avec ses bras, en rotation autour des épaules, d'avant en arrière. Il doit donner le maximum d'envergure à son mouvement : la totalité du bras tourne autour de l'épaule. Puis, il bloque les bras de chaque côté du buste : ce sont maintenant les avant-bras qui tournent autour du coude, toujours dans le même sens. Puis, l'enfant bloque les avant-bras à l'horizontal, et ce sont les mains qui tournent autour du poignet. Enfin, les poignets s'immobilisent et l'enfant agite ses doigts avec un maximum d'envergure sans bouger les mains... Dans l'autre sens, cette fois, l'enfant fait à nouveau tourner ses mains autour du poignet, puis les avant-bras autour du coude, et enfin les bras autour de l'épaule, d'arrière en avant.

Ce mouvement peut se faire devant une glace; c'est une occasion pour l'enfant de prendre conscience de tous les segments et articulations du corps qui entrent en jeu dans l'écriture : épaule, bras, coude, avant-bras, poignet, main, doigts, que l'enfant nomme en même temps qu'il les fait travailler.

« La fleur qui grandit »

Il faut prévoir un petit tapis confortable, sur lequel l'éducateur et l'enfant peuvent s'asseoir en vis-à-vis.

L'enfant est assis en tailleur, tête sur les genoux, bras croisés en avant de la tête : *« Tu es replié sur toi-même, comme une fleur en bouton, le matin avant le lever du soleil... Voici que le soleil se lève, la fleur, doucement, se redresse, elle grandit, elle déplie ses pétales. Tu redresses ton dos, tes bras se déplient et s'élèvent au-dessus de ta tête, comme pour toucher le soleil. En même temps, tu inspires et tu souffles, et tu t'étires au maximum... Tu fais trois larges respirations, tu te gorges de soleil... Maintenant le soleil se couche, tes bras se replient progressivement au-dessus de ta tête, ton dos s'arrondit, ta tête et tes épaules retombent doucement en même temps que tu expires, tu reviens à ta position initiale ».*

Il faut refaire l'exercice trois fois.

« L'arbre qui se balance »

Nous allons maintenant travailler sur la posture du corps. La colonne vertébrale, en yoga, s'appelle « arbre de vie ». Son redressement et son entretien journalier vont retentir positivement sur tous nos comportements physiques et psychiques. On écoute mieux quand on a le dos droit, c'est-à-dire quand notre antenne est bien placée à la verticale entre ciel et terre. La position debout correcte se fait de la façon suivante :

« Prends contact avec le sol en répartissant bien le poids de ton corps sur tes deux pieds légèrement écartés de la largeur de ton bassin.

Fléchis légèrement les genoux, pour basculer le bassin en rentrant le ventre et serrant légèrement les fessiers.

Rapproche les omoplates en abaissant les épaules, détendues, vers l'arrière.

Rentre légèrement le menton, de façon à ce que la nuque soit droite, et non raide.

Détends ton visage en souriant ».

Tu imagines, maintenant, que tu es un arbre.

Debout sur le tapis, les jambes légèrement écartées, les bras le long du corps, le dos bien droit, le bassin basculé en avant, les fesses serrées, comme plus haut, tu imagines que tu es un arbre.

Tu plantes bien tes racines dans le sol en reposant tes pieds solidement sur le plancher :

« En inspirant, monte les bras par les côtés et joins les mains au-dessus de ta tête, bras tendus sans raideur. Tu es un peuplier, un bel arbre épanoui qui se balance dans le ciel.

Laisse-toi bercer doucement par le vent, en te penchant à droite et à gauche, à droite, à gauche, lentement, doucement... bras toujours bien tendus au-dessus de la tête. Le bassin reste fixe, en bascule. Le mouvement part de la taille. La respiration se fait en souplesse, on peut fermer les yeux ».

L'exercice dure une petite minute; en expirant, redescendre les bras par les côtés. Ouvrir les yeux. Faire exprimer à l'enfant ce qu'il a ressenti durant cet exercice.

Lorsque l'enfant maîtrise bien cet exercice, on peut le combiner avec la respiration. On inspire à droite, on expire à gauche.

« La fleur qui s'épanouit »

L'enfant est assis en tailleur, mains posées sur les genoux, paumes regardant le ciel.

« ... Ta main est fermée, tous les doigts sont repliés. C'est une fleur en bouton. Elle va s'ouvrir peu à peu. Chaque doigt se déplie lentement, en commençant par l'auriculaire, puis l'annulaire, le majeur, l'index, le pouce... Ta main forme une coupe. Tu portes cette coupe à ton nez et tu respirez profondément le parfum de la fleur... Trois fois... Maintenant, la fleur se referme doigt après doigt, en commençant par le pouce, l'index, le majeur... ce qui est plus facile ».

Quand l'enfant sera bien exercé, il pourra refermer sa main en commençant par l'auriculaire. Faire l'exercice deux fois avec chaque main.

On peut combiner les exercices portant sur la main avec des exercices de respiration : l'enfant est assis à sa table de travail, pieds à plat sur le sol, dos bien droit, menton rentré, mains posées sur la table, très souples, paumes en l'air. Les doigts commencent à se replier vers la paume, en commençant par l'auriculaire, puis touchent la paume. On serre le poing en inspirant, puis on bloque le souffle pendant 2 secondes. En expirant, on ouvre la main, qui se retrouve aussi souple et relâchée qu'au départ.

On fait ce mouvement une fois avec la main droite, une fois avec la main gauche, puis avec les deux mains.

Détente ponctuelle

Certains exercices permettent aussi à l'enfant de se relaxer en cours de séance, lorsque le rééducateur sent qu'il n'arrive plus à se concentrer ou qu'il est fatigué. Les pauses, pendant le temps pédagogique, permettent à l'élève de « traiter l'information » que nous venons de lui donner.

La détente est donc tout autre chose qu'un divertissement ou une invitation à la paresse : le cerveau mémorise et s'imprègne des connaissances acquises pendant les temps de repos. De petits temps de relaxation injectés dans la séance de rééducation sous diverses formes, sont autant de haltes permettant au cerveau de digérer et d'assimiler les informations reçues. Se reposer, c'est fermer toutes les portes des sens, afin de se brancher sur les espaces intérieurs. « Il y a un temps où je regarde les choses qui m'entourent, et un temps où je contemple les images qui viennent de

mon for intérieur. Il y a un temps où j'écoute les bruits alentour, et un temps où j'écoute le bruissement ténu de mon souffle, si intime que je l'avais oublié ». C'est le temps, comme disent les vieux textes « zen », où « je rentre à la maison ». Petit à petit, on peut aider l'enfant à se déconnecter des circuits extérieurs et à se brancher sur d'autres perceptions venues de son corps. À la faveur de ce changement de régime, il récupère ses énergies dissipées, et se prépare au recentrage. La « *petite salutation au repos* » met la tête en position déclive, ce qui a pour effet d'irriguer le cerveau et de ralentir l'activité sensorielle. La sensation des parties du corps ramène l'attention de l'intellect au corps, ce qui est une alternance bienfaisante.

« Petite salutation au repos »

L'enfant vient de fournir un effort important d'application. Il est assis devant son plan de travail. On fait table rase, repoussant crayons et cahiers sur le côté : « *nous allons maintenant nous reposer un peu; ensuite nous pourrions travailler en silence et dans le calme...* ».

« Respire normalement. Sur la prochaine expiration, baisse la tête en arrondissant le dos. Pose doucement le front sur la table et laisse pendre tes bras de part et d'autre de ta chaise. Installe-toi aussi bien que possible dans cette position... Sens les parties du corps que je nomme, en les répétant dans ta tête après moi : pieds sur le sol, jambes, fessiers sur la chaise, dos, bras droit, bras gauche, les deux bras, arrière de la tête, front sur la table, nez, langue dans la bouche, dents, palais, gorge, tête et cou, poitrine, ventre, tout le corps, tout le corps, tout le corps, sens ce corps très lourd qui se repose...

Bouge maintenant les doigts (pause). Remue les orteils dans tes chaussures (pause). Tu vas te redresser très doucement en inspirant (pause). Ouvre les yeux, regarde une couleur près de toi sans parler (pause). Tu peux, maintenant, commencer le travail que nous avons prévu avant la relaxation ».

Ces diverses étapes ne peuvent pas se dérouler dans leur intégralité pendant nos séances, qui sont beaucoup trop courtes pour cela. Mais chacun de ces exercices, ou d'autres que vous inventerez, pris individuellement, en fonction de l'enfant auquel on a affaire, et de la phase de rééducation en cours, nous mène insensiblement « du dehors au dedans », « du dense au subtil », « de la dispersion à la concentration », et permet à l'enfant de profiter au maximum des quelques instants qu'il passe à améliorer son écriture.

Je vois à ces exercices dérobés au yoga un avantage essentiel : leur simplicité et leur variété, leur courte durée, le fait qu'ils ne demandent aucun matériel particulier, et cette prise de conscience qu'ils suscitent, nécessaire à un bon schéma corporel. Les ouvrages cités dans la bibliographie en offrent une grande variété, à adapter en fonction des besoins et des aptitudes du rééducateur et de l'enfant. Ils sont très bien expliqués et source d'une grande richesse.

Faire travailler les deux hémisphères cérébraux —

Le cerveau gauche commande la partie droite du corps; il est lié à un fonctionnement de type intellectuel et rationnel, centre de la pensée, du raisonnement, de la déduction logique et du langage. Il est le siège de la volonté, de l'esprit de géométrie dont parle Pascal. Le cerveau droit commande la partie gauche du corps; il fonctionne par

image, symboles, analogie. C'est le siège de l'imaginaire, du rêve, de l'intuition, de la créativité, de l'esprit de finesse de Pascal.

Selon son tempérament et la pédagogie utilisée, l'enfant a tendance à privilégier l'un ou l'autre de ses deux hémisphères, et éprouve des difficultés à les faire travailler en synergie. L'enseignement a tendance à développer davantage le cerveau gauche, plus analytique. L'enfant rêveur, qui a des difficultés à se concentrer, ou qui explose, fonctionne surtout sur son cerveau droit, plus intuitif.

Un enfant bien adapté utilise à la fois et de façon équitable ses deux hémisphères : **il perçoit avec son cerveau droit**, il analyse avec son cerveau gauche. Pour favoriser cet équilibre, nous faisons en sorte que les exercices fassent à la fois ou successivement appel aux deux hémisphères. Dans ce but, nous favorisons tous les exercices exigeant une dissociation du mouvement entre la droite et la gauche.

Exercices croisés

L'enfant est debout, colonne bien droite, pieds bien à plat sur le sol :

« *Tourne la tête vers la droite, comme si tu étais un personnage d'une fresque égyptienne. Ramène ton bras gauche derrière la nuque, et ton bras droit dans le dos. Tu tournes maintenant la tête vers la gauche et tu ramènes ton bras droit derrière la nuque et ton bras gauche dans le dos* ». Répéter ce mouvement une dizaine de fois, en inspirant d'un côté et en soufflant de l'autre.

L'éducateur fait le mouvement en même temps que l'enfant, pour une meilleure compréhension.

Petites variations

« *Tu tournes la tête à droite, et tu poses ta main gauche sur ta poitrine et ta main droite dans le dos. Puis ta tête se dirige vers la gauche, tu poses ta main droite sur ta poitrine et ta main gauche dans le dos* »...

« Tu marches calmement, en mettant ta main droite sur la jambe gauche qui avance et ta main gauche dans le dos. Puis c'est ta main gauche qui va sur la jambe droite qui avance, et ta main droite passe dans le dos. Faire ainsi deux ou trois aller-retour dans la pièce ».

Au cours de la relaxation, on peut demander à l'enfant d'imaginer des sensations opposées dans les deux parties gauche et droite du corps : « *Tu imagines un galet chauffé au soleil dans ta main gauche... Tu sens cette chaleur qui irradie dans ton bras et ton épaule? Et maintenant tu as une boule de neige dans la main droite; sens le froid qui monte de ta main dans ton bras et ton épaule... Tu ressens à la fois le chaud dans ton côté gauche et le froid dans ton côté droit*... ».

Vous pouvez aussi lui faire toucher un matériau rugueux (papier de verre...) d'une main et un matériau tout doux de l'autre (morceau de satin...). Puis, vous lui enlevez les matériaux et il doit retrouver les sensations éprouvées précédemment. Vous pouvez aussi lui faire écouter une clochette au son aigu de l'oreille droite et un gong, beaucoup plus grave, de l'oreille gauche. Puis les deux à la fois... On peut inventer ainsi une infinité d'exercices mobilisant l'attention, successivement ou en même temps, sur un côté et l'autre de notre corps.

Les exercices faisant travailler à la fois la main droite et la main gauche dans des tracés symétriques, permettent aussi de créer une unité, un lien entre les deux hémisphères.

CONDITIONS MATÉRIELLES POUR UN BON APPRENTISSAGE

Le positionnement de l'enfant face à la feuille et l'adaptation du mobilier

En rééducation, la position de l'enfant devant sa feuille et sa tenue de l'instrument sont essentiels. Ce n'est que lorsqu'il saura tenir convenablement son crayon que l'on pourra travailler, selon les cas, sur la forme, les proportions, l'espace, l'appui, le mouvement, le rythme de l'écriture... Il est, bien sûr, impossible de traiter ces divers éléments indépendamment les uns des autres. On ne peut pas parler de la forme des lettres sans parler de leurs proportions les unes par rapport aux autres; en jouant sur l'appui on interfère sur le mouvement; en travaillant les espaces, on introduit un commencement de rythme... Mais espace, trait, forme, mouvement, rythme de l'écriture sont étroitement dépendants de la statique de l'enfant et de sa façon d'utiliser l'outil.

Commençons par la **position de l'enfant au travail**.

Le cabinet du rééducateur doit être équipé d'une **grande table** d'au moins 1,40 m de long sur 0,90 m de large. Cette table est recouverte d'un matériau lavable (toile cirée ou matériau stratifié), sur laquelle on peut fixer de grandes feuilles de papier à l'aide de scotch ou faire de la peinture sans risque.

La **chaise** est adaptée à la taille de l'enfant; il est bien qu'elle soit réglable en hauteur pour convenir à tous. Il est important qu'elle soit stable, et surtout pas montée sur roulettes. Prévoir un petit tabouret à glisser sous les pieds de l'enfant s'ils ne touchent pas terre.

L'enfant est assis face à la table, les pieds reposant bien à plat sur le sol. La chaise est suffisamment avancée pour que le buste puisse s'appuyer contre la table si l'enfant est tout petit, ou s'en éloigner légèrement s'il est plus grand. L'enfant a les deux épaules à la même hauteur et la tête droite. Sa main gauche (s'il est droitier) repose sur la base de la feuille pour la maintenir en place, le coude gauche reposant sur la table.

Pour montrer à l'enfant comment se tenir à sa table de travail, on la recouvre d'une grande feuille sur laquelle on trace un **axe vertical** (on peut aussi tracer cet axe directement sur la table au feutre lavable) (**fig. 3.2**). Cet axe doit correspondre à l'axe du corps de l'enfant. C'est l'occasion de lui faire prendre conscience de son schéma

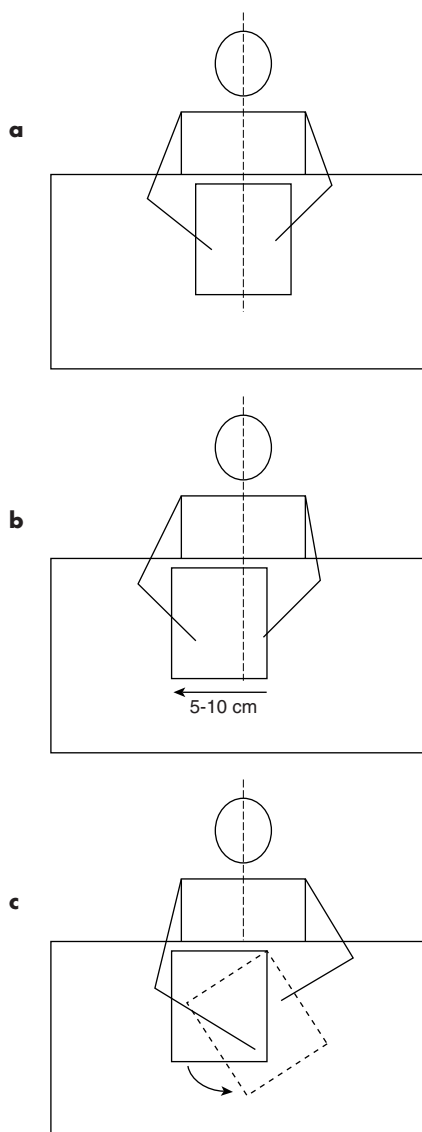


FIG. 3.2 — Position de la feuille pour un enfant droitier. Faire correspondre l'axe de la feuille, l'axe de la table et l'axe de l'enfant (a). Déplacer la feuille latéralement, de 5 à 10 cm vers la droite (b). Faire pivoter la feuille vers la gauche, plus ou moins selon le souhait de l'enfant (c). Pour le gaucher, déplacer la feuille vers la gauche, puis l'incliner vers la droite. Si la feuille est inclinée à droite, la main du gaucher passe sous la ligne et gagne en souplesse.

corporel : « l'axe de ton corps passe entre tes deux yeux, le long de ton nez, etc. » sans oublier le nombril et l'entre-jambes. L'enfant doit placer l'axe de son corps exactement en face de l'axe de la feuille fixée sur la table. La page d'écriture sera décalée de 5 à 10 cm par rapport à l'axe tracé vers la droite pour le droitier, et vers la gauche pour le gaucher (**fig. 3.2**). On laissera ensuite l'enfant l'incliner plus ou moins à son goût, vers la gauche s'il est droitier et vers la droite s'il est gaucher. Mais l'axe du corps et l'axe de la table resteront en correspondance. Certains enfants « couchent leur feuille », c'est-à-dire la placent entre 70 et 90° par rapport à l'horizontale : cette position entraîne une torsion du buste et une fatigue latéralisée des muscles du cou.

Il faut revenir sans cesse à cette bonne position, qui n'est jamais acquise une fois pour toute. La croissance entraîne une grande fatigue chez l'enfant et modifie sans cesse le positionnement de ce corps qui grandit : la tête, qui a du mal se tenir droite, repose sur le coude, ou sur le bras posé sur la table. Il faut lire ces positions comme une fatigue dorsale.

Le gaucher peut se placer de diverses façons afin de mieux voir ce qu'il écrit :

- il place souvent sa main au-dessus de la ligne, avec le poignet en hyperflexion, ce qui lui donne parfois une écriture longiligne et renversée. Cette position permet la lecture de la ligne, mais lui cache la lumière et crispe le geste;
- il peut aussi incliner sa feuille à droite, et garder la main sous la ligne. La lumière n'est pas cachée, mais cette position entraîne souvent une torsion de la tête pour compenser la vision déformée des lettres qu'elle engendre. C'est cependant la solution la moins mauvaise.

Un matériel de qualité, adaptable et adapté à chaque patient, est indispensable au bien-être physique et instrumental de l'enfant, et un gage de réussite de la rééducation.

Les problèmes d'éclairage

L'emplacement de la source de lumière n'est pas indifférent :

- pour le droitier dont la main se situe en-dessous de la ligne, la lumière doit provenir de l'avant, ou de la gauche, ou de l'avant-gauche;
- pour le droitier qui tient son instrument au-dessus de la ligne, la lumière doit venir de la gauche;
- pour le gaucher, quelle que soit sa tenue de l'instrument, la lumière doit toujours venir de la droite, ou de l'avant-droite s'il place sa main en dessous de la ligne.

Ce problème d'éclairage est très important dans une classe où cohabitent droitiers et gauchers; il se règle plus facilement quand les sources de lumière sont variées et viennent du plafond. Dans les classes dont les fenêtres ne se situent que d'un côté de la pièce, il faut orienter les tables en fonction de la latéralisation des enfants. Le problème se complique puisque l'enfant doit aussi se trouver face au tableau et à l'institutrice. Lorsque les tables sont placées à 90° par rapport au bureau du maître, les enfants sont contraints à exécuter une rotation du buste pour voir le maître et le tableau, ce qui entraîne des mal-positions et des douleurs au niveau de la colonne et de la nuque.

Pour le cabinet du rééducateur, il est bien de prévoir un lampadaire mobile, qui permette une orientation différente selon la latéralisation de l'enfant.

Le tableau noir

Le tableau noir est essentiel à la rééducation graphique. Il est bien supérieur au tableau blanc sur lequel on écrit au feutre. La craie accroche sur le tableau noir, elle glisse moins que le feutre sur le plastique et demande un effort plus important : la forme s'inscrit dans le geste de l'enfant, il la ressent dans tous les muscles qu'il met en jeu. Ce travail sur plan vertical favorise la *situation dans l'espace*, il permet de bien comprendre les notions de haut et de bas, et oblige à garder la main en-dessous de la ligne. L'idéal est un tableau noir émaillé mat, sur fond métallique : on peut y fixer, par des plots magnétiques, de grandes feuilles de papier, sur lesquelles on travaille à la verticale. Ces feuilles sont ensuite déposées sur la table, à l'horizontale; l'enfant réalise ainsi que le haut de la lettre (la hampe) est loin de lui, alors que le bas (le jambage) est plus proche de son corps. Les craies de toutes les couleurs sont plus ludiques que les craies blanches. Il existe des brosses spéciales en mousse, qui absorbent assez bien la poussière de la craie, ce qui n'est pas négligeable lorsque 5 ou 6 petits bonhommes se succèdent dans l'après-midi.

Le papier

Le papier format paper-board (environ 90 cm/60 cm) s'achète en rouleaux. Certains présentent une face quadrillée et l'autre unie, ce qui permet une bonne adaptation aux divers exercices pratiqués. Ces feuilles sont fixées bien à plat sur la table avec du scotch, afin qu'elles ne bougent pas. L'enfant apprend à les poser lui-même avec soin et précision. On peut les retourner après usage, les plier en deux ou en quatre, elles ne reviennent pas très cher et se prêtent particulièrement bien aux grands tracés-glissés (*fig. 3.6, 3.7, 3.10 et 3.11*).

Prévoir également des rames de papier machine, format A3 et A4, et des blocs de papier ligné ou quadrillé de différents modèles.

Le petit matériel

Les instruments seront très variés :

- feutres à l'eau, style Véléda à grosse pointe, coloris variés;
- feutres-pinceaux, très utiles pour faire des pleins et déliés;
- crayons de bureau rouge et bleu, à section hexagonale, pour une meilleure prise;
- crayon noir graphite à section triangulaire;
- crayons à papier ordinaire, de différentes duretés;
- stylos-bille de différentes pointes et différentes couleurs, que l'enfant choisira à sa convenance;
- stylos encre, avec divers numéros de plumes pour gauchers ou droitiers;
- guide-doigts préformés ou à section triangulaire, vendus en papeteries spécialisées;
- pinceaux de bonne qualité et de différentes tailles (le pinceau à aquarelle en martre permet de bien nuancer l'épaisseur du trait);
- Aquarelle et encres de différentes couleurs, diluées à 50 % dans des petits pots ou flacons qui ferment bien (les petits pots de confiture style « hôtel » conviennent parfaitement);

- pâte à modeler de bonne qualité, et qui ne sèche pas, à conserver dans des pots hermétiques;
- papier de verre très fin;
- tablier à prêter à l'enfant lorsqu'il pratique une activité salissante;
- grand plateau dans lequel on versera un kg de couscous moyen ou du sable;
- galet ou poudre d'alun pour les enfants qui transpirent.

MAÎTRISER L'INSTRUMENT

Les divers instruments scripteurs

Qu'il soit stylo à encre, stylo-bille ou crayon à papier, l'instrument doit avoir un diamètre adapté à la dimension des doigts de l'enfant. L'idéal pour les exercices pré-graphiques est le **gros crayon de bureau, bleu et rouge, de section hexagonale**. L'enfant l'a bien en main et éprouve peu de difficultés à le tenir dans la bonne position. Les instruments de section plus mince (comme certains stylos à bille ou stylos à mines jetables) entraînent une crispation et sont plus difficiles à maîtriser. Il existe également des stylos où l'emplacement des doigts est prédéterminé, soit pour droitier, soit pour gaucher. L'emplacement des doigts peut aussi être traité en matière anti-dérapante, ce qui est très valable si l'enfant transpire. On trouve enfin, en papeteries spécialisées des guide-doigts, à section triangulaire, ou plus sophistiqués, avec l'empreinte du pouce, de l'index et du majeur. Ils ne sont malheureusement prévus que pour les crayons à papier de diamètre standard et ne conviennent pas au stylo à encre. Beaucoup d'institutrices les proposent systématiquement aux enfants en tout début d'apprentissage.

Le bec de canard

Pour aider l'enfant à bien tenir son instrument, l'exercice du bec de canard est le plus adapté et très simple à réaliser (*fig. 3.3*). On peut le faire pratiquer en ombre chinoise, ce qui permet à l'enfant de mieux visualiser le geste. Il faut préciser, et faire répéter, que **le crayon se tient entre le pouce et l'index, et qu'il repose sur le majeur**. L'index n'est ni replié, ni cassé en un angle obtus, ses deux dernières phalanges sont dans le prolongement l'une de l'autre, serrant juste assez le crayon pour l'avoir bien en main, mais sans crispation.

Si l'enfant est trop crispé dans sa tenue de l'instrument, on peut lui demander de le tenir entre pouce et majeur, l'index reposant simplement sur le crayon. Quand l'enfant soulève l'index, le crayon reste en place.

Pour entraîner l'enfant à une bonne tenue de l'instrument, on dispose une série de crayons sur la table, pointes dirigées à droite, ou vers le bas, et l'on demande à l'enfant de les saisir l'un après l'autre, entre pouce et index, ou pouce et majeur,

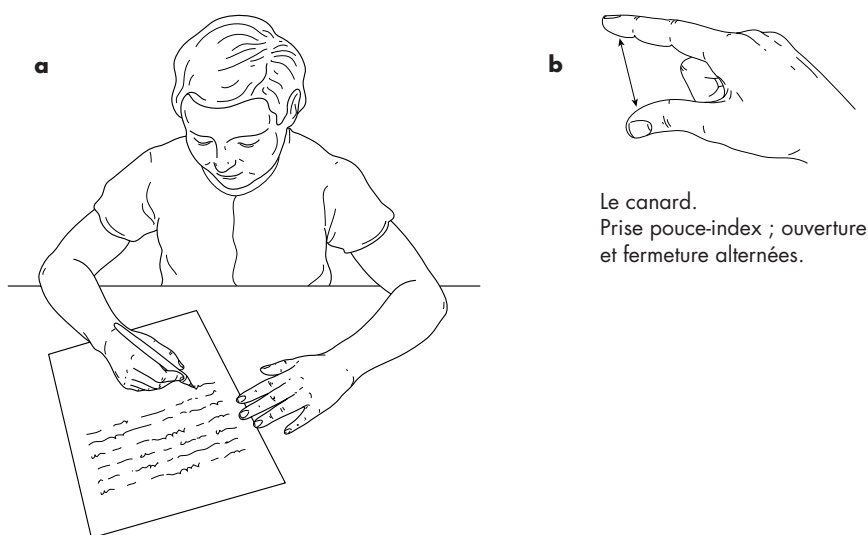


FIG. 3.3 — Le bec de canard. L'instrument est tenu entre le pouce et l'index et repose sur le majeur. L'annulaire et l'auriculaire forment les deux lames d'un ressort qui assure la suspension de l'ensemble. La main repose sur l'hypothenar, coussinet musculaire situé dans le prolongement de l'auriculaire.

jusqu'à ce que la prise soit correcte. Chaque fois que l'enfant reprend sa mauvaise position antérieure, on lui fait poser son crayon, pointe dirigée à droite ou en bas, et le saisir à nouveau correctement.

Une préhension à la fois souple et ferme du crayon permet d'écrire longtemps sans fatigue.

La souplesse du poignet et des doigts

La tenue du crayon ne doit être ni crispée, ni molle. Si les doigts sont trop serrés, ou l'index cassé sur le crayon, l'écriture est raide et saccadée. Si la tenue est trop lâche, l'écriture est tremblée, voire vacillante, elle n'a aucune fermeté. Pendant que l'enfant écrit, il est bon de tirer de temps en temps sur son crayon, vers le haut, pour apprécier la tonicité de la préhension.

La distribution de cartes à jouer est excellente pour habituer l'enfant à se servir de sa pince pouce-index. Il tient dans sa main gauche (s'il est droitier) un jeu de cartes de bonnes qualités, qui glissent bien; de la main droite, il saisit les cartes une à une, entre pouce et index, et les dispose avec précision en quatre petits tas bien nets devant lui, en effectuant une rotation du poignet. Pour varier les plaisirs, on peut lui apprendre une réussite facile et la faire réaliser en respectant la consigne. Pendant cet exercice, veiller que l'enfant se tienne bien face à la table, le dos droit, les épaules à la même hauteur et les pieds à plat sur le sol.

L'exercice de la scie consiste à faire glisser l'index sur la pulpe du pouce en un mouvement de va-et-vient; le point de départ est le bec de canard; l'index s'allonge sur le pouce jusqu'à ce qu'il soit complètement tendu, puis se rétracte et repart à nouveau en avant.

Les baguettes chinoises peuvent être d'une grande utilité pour faire travailler la tenue de l'instrument : la première baguette est tenue comme un crayon, entre le pouce et l'index. La deuxième baguette est glissée dans le cercle constitué par le pouce et l'index et vient reposer sur la phalange du majeur. Dans le mouvement des baguettes, seule la première est actionnée par la pince pouce-index. La deuxième reste fixe. L'enfant doit ramasser différents petits objets : graines de haricots, macarons crus, boules de pâte à modeler, et les déposer dans une boîte.

C'est sur des exercices pré-graphiques très simples de boucles, de coupes, d'arcades ou de guirlandes (cf. fig. 3.8 et 3.9), dès le début de la rééducation, que l'on rectifiera la tenue de l'instrument; c'est une discipline qu'il faut pratiquer avec vigilance pendant plusieurs semaines avant qu'elle ne soit vraiment acquise.

Le travail en musique

On peut commencer la rééducation en demandant à l'enfant de faire de larges arabesques, ou **tracés-glissés** sur un papier de grand format, en vérifiant seulement la tenue du crayon ou du feutre et la souplesse du poignet et du bras.

L'enfant est assis, son *avant-bras* balaye la feuille en un mouvement très relaxant. La manche est relevée pour que le contact du bras avec la feuille soit meilleur. Travailler en musique favorise la décontraction et constitue une première approche du rythme de l'écriture : *« ton stylo est une danseuse, ta feuille est la piste de danse; écoute bien la musique et fait danser ton crayon sur la piste, bien en mesure... La danseuse doit évoluer sur toute la piste... »*.

Choisir un rythme simple à trois ou quatre temps, suffisamment lent pour que l'enfant s'en imprègne facilement. Il peut écouter un moment les yeux fermés avant de saisir son crayon, ou marquer le rythme avec la main, dans l'espace, avant de le faire sur papier. Vous trouverez plus loin une liste non exhaustive de thèmes musicaux adaptés à la rééducation (cf. p. 163).

L'exercice du **feu d'artifice** (fig. 3.4) permet à l'enfant de libérer son énergie sur le papier dans un mouvement contrôlé, et une bonne tenue de l'instrument : le sujet travaille sur une grande feuille, dont on a marqué l'axe vertical. Il tient un feutre ou un crayon de couleur bleu dans la main gauche et un feutre ou un crayon rouge dans la main droite. Vérifier la position des doigts. En partant du centre bas de la page, il trace des courbes de bas en haut et de l'intérieur vers l'extérieur, en un feu d'artifice qui sera très significatif de l'énergie de base de l'enfant, et qui fait travailler de concert, les deux hémisphères cérébraux.

Il peut aussi, selon le même principe, toujours sur une grande feuille dont on a marqué l'axe vertical, tracer des deux mains à la fois, **des arabesques symétriques**, la main gauche évoluant dans la partie gauche de la feuille et la main droite dans la partie droite (fig. 3.5). Cet exercice a l'avantage de faire travailler les deux hémisphères cérébraux en synergie.

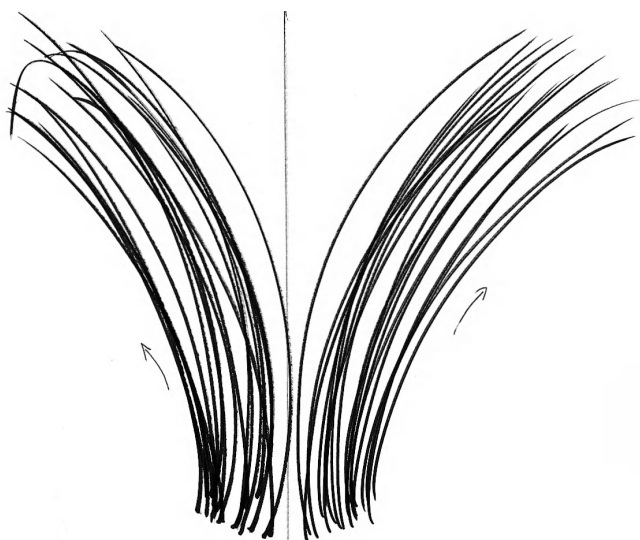


FIG. 3.4 — Sur une grande feuille dont on a déterminé l'axe vertical, l'enfant trace des deux mains à la fois des lignes courbes qui partent du centre bas, pour se diriger vers le haut respectivement à droite et à gauche. Cet exercice permet la libération de l'énergie dans le geste graphique et la coordination des deux mains.

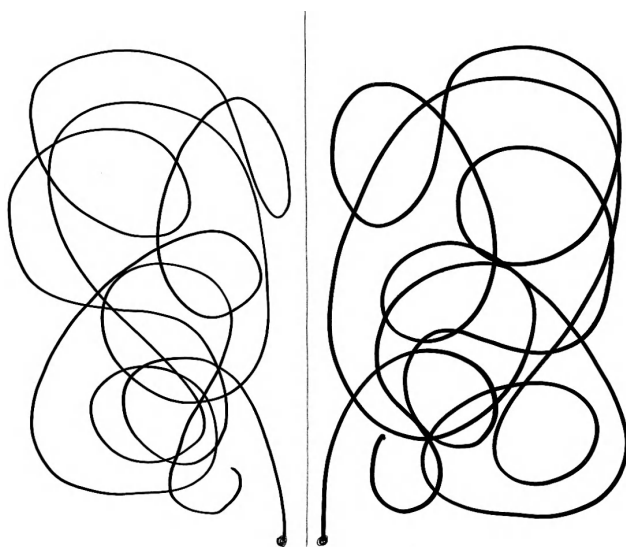


FIG. 3.5 — On travaille sur une feuille grand format, de type papier « paperboard », où l'on a marqué l'axe vertical. L'enfant saisit un feutre d'une couleur dans la main droite, un autre d'une autre couleur dans la main gauche. Il trace des arabesques symétriques, simultanément avec les deux mains. Là encore, on travaille sur la coordination des deux mains, donc des deux hémisphères cérébraux. Remarquez les formes plus amples et plus assurées faites par la main droite directrice.

AIGUISER LA FINESSE DU TOUCHER

Différents exercices

Les enfants qui serrent trop leur crayon ou qui ne le serrent pas assez ont souvent une perception fine peu développée. La pulpe du doigt n'est pas suffisamment exercée à percevoir de façon nuancée ce qu'elle touche et ce qu'elle manipule. Divers exercices contribuent à développer le sens du toucher. On peut en inventer de nouveaux à l'infini, il suffit d'un peu d'imagination. En voici quelques exemples :

- fixer sur du carton, en double exemplaire, des échantillons de tissus de textures très différentes : velours uni, velours côtelé de différentes grosseurs, toile fine, satin, toile de jute, toile de lin;
- découper en doubles exemplaires des carrés de papiers de différentes épaisseurs : papier crépon, papier machine, bristol, papier glacé, papier d'emballage, papier à dessin, carton fin, carton ondulé;
- découper également en doubles exemplaires des carrés de papier de verre et de toile émeri de différents grains;
- acheter des petits animaux en résine, très différents les uns des autres : girafe, éléphant, vache, poisson, poule, chèvre, cochon; l'enfant doit les identifier au toucher, les yeux fermés.

L'enfant les découvre, les touche autant qu'il le veut, décrit de vive voix la sensation qu'il éprouve en les manipulant : « c'est doux, ça gratte, c'est râpeux... ». Puis il ferme les yeux, identifie les différents matériaux, et les associe deux à deux. On commence d'abord par 3 ou 4 éléments très différents (par exemple : velours fin, gros velours côtelé, toile de jute, satin), puis on complexifie peu à peu l'exercice, jusqu'à ce que l'enfant soit capable d'identifier une douzaine de textures différentes. Il peut classer les papiers de verre par ordre croissant ou décroissant, ou les assembler deux à deux. Il est possible de confectionner un cache avec une boîte de carton dans laquelle on a laissé deux ouvertures pour les mains, cela évite à l'enfant de garder les yeux fermés. On peut aussi lui mettre un bandeau souple sur les yeux.

Plus l'enfant développera sa sensorialité, moins il aura de difficultés à aborder l'écriture. Développer la vision, le toucher, la parole, la représentation mentale et créer des connexions entre ces différents sens sont pour lui des gages de réussite.

Matériel à fabriquer

Voici quelques exemples de matériel que l'on peut confectionner :

- fabriquer des petits sacs de tissu fin, qu'on remplit deux à deux de matériaux aisément identifiables (riz, grains de café, semoule, pâtes à potage, lentilles, haricots blancs, fèves, maïs, perles...). L'enfant doit rechercher les sacs qui sont remplis des mêmes éléments;
- remplir également deux gants de toilette d'une poignée de graines variées. L'enfant enfle ses mains dans les gants et doit ressortir de part et d'autre : 2 grains de café, 2 haricots, deux grains de maïs...;
- fabriquer avec l'enfant de petites boules de pâte à modeler et lui demander de les faire rouler entre le pouce et l'index, sans les écraser. Il est obligé de serrer suffisamment les doigts pour ne pas faire tomber les boules, mais pas trop pour ne pas les déformer. Disposer ces petites boules sur la table et les envoyer d'une pitchnette (pouce et index) dans une « cage » prévue à cet effet. C'est un excellent exercice de perception et d'adresse. L'enfant doit ajuster la force de son geste pour que la petite boule ne rebondisse pas au fond de la cage.

Il faut toujours faire travailler les deux mains successivement puis en même temps, quelle que soit la latéralisation de l'enfant.

Il faut toujours penser à faire verbaliser l'enfant, qu'il mette en mot tout ce qu'il fait et ce qu'il ressent... « Je dois tourner doucement la pâte à modeler entre le pouce et l'index. Si j'appuie trop, je l'écrase... Je sens des petits grains minces et longs dans le sac de gauche... ce doit être du riz. Je dois trouver avec la main droite un deuxième sac, contenant les mêmes grains... Ceux-ci sont trop gros et trop ronds, c'est peut-être du maïs, etc. »

APPRIVOISER LA FORME

Au CP le travail d'écriture consiste essentiellement à maîtriser la forme des lettres. Cette forme s'imprime grâce au *trait*, qui lui est antérieur, déjà présent dans le gribouillis et la trace graphique du tout-petit. Le trait est personnel à chaque enfant, indépendant de l'enseignement de l'instituteur. Autrefois, le maître pouvait influencer la fermeté du trait par l'usage des pleins et déliés. Malheureusement, ceux-ci ont disparu de la pédagogie de l'écriture. L'enfant fera donc seul l'apprentissage du trait, en fonction de ce qu'il est, de ses souffrances ou de ses joies, de ses inhibitions ou de ses enthousiasmes, de sa façon de réagir au monde extérieur ou de communiquer. C'est par l'exercice de la forme que le trait va acquérir son individualité. **Plus la forme sera aisée, plus le trait pourra se libérer de la contrainte imposée par les composantes d'effort.**

Il est important de répéter que la rééducation n'influence pas la personnalisation de l'écriture. Elle se contente de restaurer le modèle calligraphique. Une fois la règle acquise, l'enfant adopte progressivement un trait, une forme, une prise d'espace, un rythme qui lui sont propres, comme cela se fait à l'école au stade post-calligraphique, en dehors de toute contrainte pédagogique. Mais il faut d'abord atteindre ce fameux stade calligraphique.

Nous l'avons vu, l'écriture est composée de courbes et de droites. L'enfant a des difficultés à tracer des courbes qui soient réellement courbes, mais il ne lui est pas plus facile de faire des droites bien droites. C'est ce qui caractérise l' *écriture en surface* propre à l'écriture enfantine.

La rééducation de l'écriture s'attache d'abord à restaurer la courbe, puis la droite dans l'écriture. **Avant d'aborder la lettre, nous travaillons sur des formes pré-graphiques.**

Pour chaque forme étudiée (signe infini, boucle, arcade, guirlande, vague...), puis pour chaque lettre en rapport avec cette forme, nous procédons de la même façon :

- le **signe, une boucle, par exemple, est montré, en grande dimension, au tableau noir, et sa trajectoire est expliquée clairement** : « je monte, je tourne à gauche, je redescends, je tourne à droite, je remonte »
- l'enfant repasse sur la forme, à la craie de couleur, en répétant la trajectoire à haute voix;
- puis, on efface la forme, et l'enfant la voit dans sa tête, les yeux fermés. C'est la représentation mentale. De la main, il inscrit la forme dans l'espace, en se rappelant mentalement la consigne et en l'exprimant;
- l'enfant trace le signe au tableau en verbalisant ce qu'il fait; il doit respecter non seulement sa forme, mais aussi sa dimension et ses proportions;

– quand la forme est bien acquise au tableau, on passe sur papier grand format (90/60 cm), et l'enfant reproduit le signe ou la forme au pastel, au feutre, au pinceau, au crayon de couleur, dans différentes dimensions, en respectant toujours les consignes;

– les grands tracés-glissés incluant le signe (*fig. 3.6, 3.7 et 3.10*) se font au tableau et sur papier. L'éducateur fait le modèle en grand, en commençant toujours par une petite croix en haut à droite. L'enfant repasse par-dessus avec une autre couleur, sans s'interrompre, jusqu'à ce que le tracé-glissé devienne ruban. Il doit lui aussi commencer en haut et à droite, et le préciser verbalement : « je commence en haut à droite... ». Bien veiller à la souplesse du poignet : la main doit tourner autour du poignet, l'épaule et le bras doivent être très souples. Quand l'enfant travaille à l'horizontal, son avant-bras doit reposer sur la table en un mouvement très régulier qui est relaxant; l'enfant doit ressentir une sensation de lourdeur dans le bras; faire relever la manche au-dessus du coude pour que le geste « entre » vraiment dans la peau.

– progressivement, on travaille sur des papiers de format plus réduit, pour arriver au format scolaire et quadrillé; Ce n'est plus alors l'ensemble du bras qui travaille, mais de plus en plus le poignet et les doigts, épaule, bras et avant-bras restant très souples.

– on revient systématiquement sur les formes apprises les semaines précédentes, en même temps que l'on progresse vers de nouveaux acquis. Les résultats ne sont pas parfaits dans l'immédiat, cela n'empêche pas de progresser, quitte à revenir fréquemment en arrière.

La progression dans l'étude des formes pré-graphiques et des signes graphiques doit être logique et réfléchie. Je vous propose la progression suivante, qui ne correspond pas au programme de l'Éducation nationale, mais qui me paraît plus conforme aux possibilités gestuelles de l'enfant.

- Le signe infini
- Le cercle fermé
- La boucle, à l'endroit, puis à l'envers, la guirlande et l'arcade
- Les oves
- Les traits horizontaux, verticaux et obliques
- L'angle.

Le signe infini

Le premier signe tracé est le *signe infini* (*fig. 3.6*); il relie la droite et la gauche en passant par le centre; il est extrêmement relaxant, et permet une bonne rotation du bras autour de l'épaule et de la main autour du poignet.

Il se déroule d'abord sur le tableau noir, aussi largement que le permet la longueur du bras de l'enfant. L'éducateur trace le signe à la craie blanche, et l'enfant repasse sur le modèle avec une craie de couleur, jusqu'à ce que le trait devienne ruban.

Il doit toujours commencer son geste en haut à droite, et l'exprimer à haute voix. Puis on efface le modèle, l'enfant le mémorise dans sa tête, les yeux fermés, et le trace dans l'espace avec la main, en faisant travailler tout le bras autour de l'épaule. Il peut poser sa main gauche sur l'épaule droite, s'il est droitier, pour bien sentir l'épaule qui travaille.

Il retrace le signe infini sur le tableau, sans modèle, cette fois, en faisant bien attention que les deux boucles soient symétriques, qu'elles se croisent toujours au même point, et reposent sur une ligne virtuelle horizontale.

On lui fera prendre conscience de cette symétrie (en fonction de son âge) en posant des questions sur son tracé : que remarques-tu ? As-tu respecté la symétrie ? Peux-tu

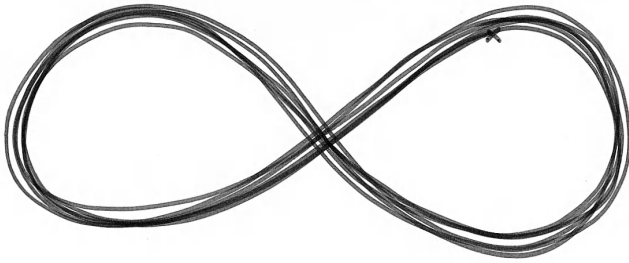
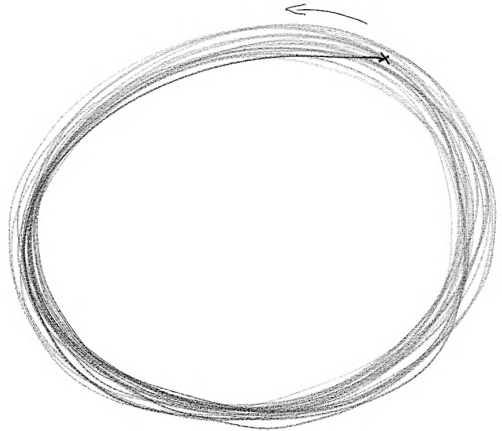


FIG. 3.6 — Le signe infini. C'est le premier grand tracé-glissé pratiqué lors de la rééducation. Il fait travailler tout l'ensemble des muscles investis dans la scription : le bras tourne autour de l'épaule, l'avant-bras autour du coude, la main autour du poignet. On le dessinera le plus large possible (en fonction de la longueur du bras de l'enfant) au tableau et sur papier grand format, pour débloquer le geste et lui donner de l'ampleur. Veiller à ce que les deux boucles aient la même dimension, reposent sur une même ligne virtuelle, et que les courbes se croisent toujours au même point.

FIG. 3.7 — Le grand cercle, tracé sur papier grand format, au crayon de couleur ou au feutre, dans le sens inverse des aiguilles d'une montre, est un geste de détente qui, allié à la symbolique qu'il sous-tend, a un effet thérapeutique certain. Il faut y revenir le plus souvent possible. La manche de l'enfant est relevée, le bras « traîne » sur le papier, l'instrument est tenu correctement, entre pouce et index, reposant sur le majeur; la main tourne légèrement autour du poignet.



tracer les axes horizontal et vertical. Imagine ces axes dans ta tête et refait ton tracé. Que constates-tu maintenant? etc.

Chaque fois que l'on change de support, on répète la consigne.

On travaille toujours, quelle que soit la forme étudiée :

- sur tableau noir;
- puis sur papier (grand format, puis A3 et A4), manche relevée;
- on peut suivre ces formes du doigt sur toile émeri ou papier de verre fin, ou sur un plateau rempli de sable ou de semoule, pour que l'enfant les vive avec son corps;
- on peut aussi utiliser de la pâte à modeler, ou de la pâte à sel (les boucles sont réalisées à partir d'un colombin de pâte);
- les formes peuvent être réalisées avec des cordonnets ou de la ficelle que l'on colle sur un support;
- ou découpées aux ciseaux dans un papier fort.

Au début de chaque séance on reviendra quelques instants sur ce tracé infini, qui peut servir d'exercice préliminaire à tous les autres. On peut le faire de la main droite, puis de la main gauche, des deux mains ensemble, avec tout le corps, ou encore avec un ruban de GRS.

De même, le **cercle** (*fig. 3.7*), tracé selon les mêmes consignes, en prenant soin de bien laisser traîner le bras sur la table, manche relevée, aura un rôle très relaxant et sera une bonne entrée en matière pour les autres exercices.

L'exercice de l'**escargot** peut faire suite à l'exercice du cercle (*fig. 3.27*). Il permet d'aller de l'extérieur à l'intérieur, et de l'intérieur à l'extérieur et favorise ainsi l'intériorisation et l'extériorisation. On peut le lier à la respiration : « *J'inspire en enroulant, je reste au centre tout le temps de l'expiration, ou au contraire, j'inspire au centre, j'expire en déroulant...* ».

La boucle

On aborde ensuite la boucle, qui est la forme pré-graphique la plus naturelle à l'enfant : **petites boucles, grandes boucles, boucles à l'envers, arabesques** (*fig. 3.8*),



FIG. 3.8 — Apprentissage de la boucle. « Je monte, je tourne vers la gauche, je redescends, je tourne vers la droite ». Grandes boucles, petites boucles, à l'endroit et à l'envers ; variations sur la boucle. Il faudra un certain temps pour que ces arabesques soient régulières et croisent une ligne virtuelle horizontale. C'est un geste relaxant que l'on peut reprendre souvent, comme le signe infini et le cercle.

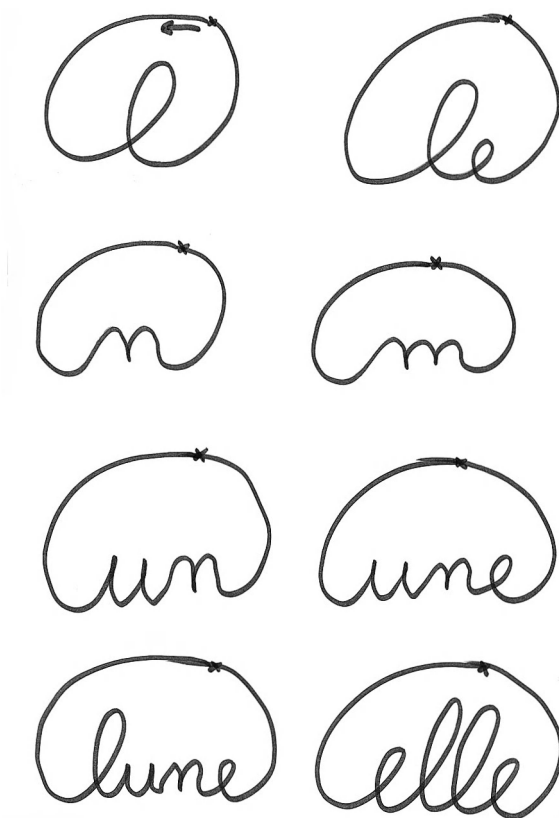


FIG. 3.10 — Tracé-glissé : le but est d'introduire un signe graphique dans un geste courbe simulant la liaison entre deux lettres. Le tracé-glissé permet de raccorder la lettre à la précédente et à la suivante dans un geste continu et d'éviter ainsi les soudures. Il permet aussi de faire participer tout le bras à l'acte d'écrire. On retrouve enfin, dans le tracé-glissé, le geste de détente du signe infini et du cercle (**fig. 3.6 et 3.7**).

Notez bien que pendant les premières semaines de la rééducation, nous n'avons fait que des figures abstraites sans signification : « *Nous allons associer une grande boucle à une petite boucle; et maintenant petite boucle/grande boucle/grande boucle/petite boucle...* ». L'enfant fera sans doute remarquer qu'il a écrit « le » ou « elle ». Mais ce n'est pas vous qui le lui avez demandé; vous l'avez seulement prié d'inscrire des formes dans un ordre défini. Psychologiquement, c'est très important de rester, au moins au début, « à côté de l'écriture ».

Ce n'est que lorsque ces signes pré-graphiques sont vraiment acquis dans leurs formes, leurs dimensions, leurs proportions et qu'ils ne demandent plus d'effort à l'enfant, qu'ils **peuvent être associés entre eux pour former des lettres** : *e, l, m, n, u, i*, que l'on peut intégrer dans des mots simples, ne demandant pas de relevé de plume : *lune, un, une, unie, mie, miel...* (le point sur le i est posé lorsque le mot est terminé). C'est l'enfant lui-même qui découvre les lettres et les mots qu'il peut écrire à partir des formes acquises. Remarquez que ces mots courts et simples, formés à

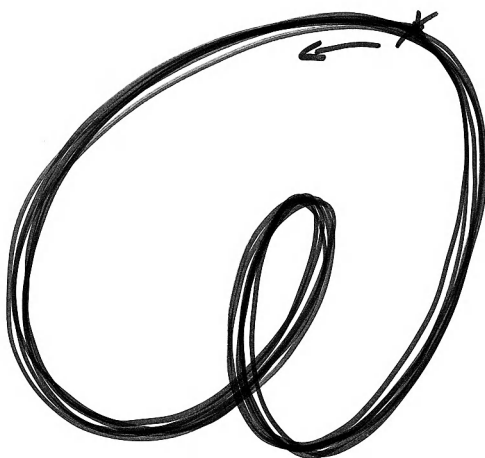


FIG. 3.11 — On peut introduire progressivement tous les signes appris au cours de la rééducation dans ces grands tracés-glissés qui sont aussi une façon ludique de faire écrire des lettres et des mots à l'enfant.

partir de ces signes, se tracent d'un geste continu, sans lever de plume. Ils favorisent la continuité de l'écriture et sa progression vers la droite. C'est une initiation, un exercice d'enchaînement du geste, dont l'enfant fera ce qu'il voudra plus tard, quand il personnalisera son écriture.

Pour faciliter la liaison de ces lettres entre elles, on les intègre dans de grands tracés-glissés, en commençant toujours en haut et à droite, selon le schéma des **figures 3.10 et 3.11**. On respecte toujours le même principe : aller du plus grand au plus petit, sur divers supports, avec divers instruments. L'éducateur fait le modèle, et l'enfant repasse dessus en répétant la consigne, jusqu'à ce que le trait devienne ruban. Il peut ensuite « mémoriser » la forme les yeux fermés, et la refaire lui-même.

Cette acquisition peut se faire en musique, à la fois pour détendre le geste et pour donner le sens du rythme.

La droite et l'angle

Lorsque ces lettres courbes sont bien intégrées, il faut passer à :

- la droite **verticale**,
- puis à l'**oblique**,
- enfin à l'**angle**, constitué de l'association de deux droites.

Commencer par des « bâtons » verticaux, limités dans l'espace par deux lignes horizontales, en très grande dimension, puis en dimension plus réduite, en mesure, le rythme étant donné soit par un air de musique assez vif et bien scandé, soit par des battements de mains ou de tambourin (**fig. 3.12**). Le bâton se commence toujours par le haut. L'enfant peut grouper ces « bâtons » par 2 ou par 3, en chantant « Frère Jacques », par exemple, qui se prête bien à cet exercice.

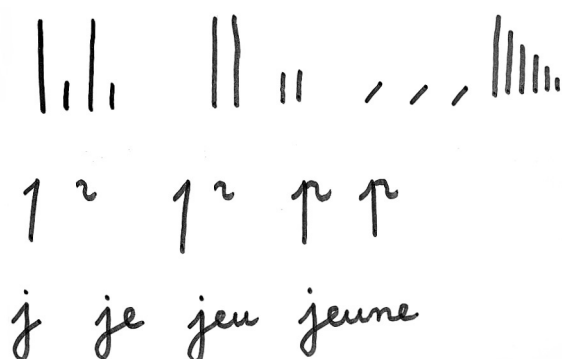


FIG. 3.12 — Tracés-glissés pour se familiariser avec les angles et les associer à d'autres lettres.

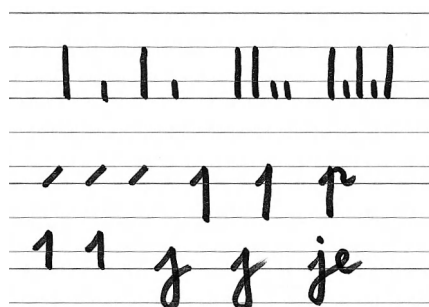


FIG. 3.13 — Les droites verticales sont enseignées d'abord sur papier ligné, pour donner la notion de proportions, puis sur papier non ligné. Le geste du p est décomposé en deux parties, puis fait en un seul morceau grâce au tracé-glissé (fig. 3.18). Apprendre à l'enfant à mettre les points sur le j à la fin du mot, pour ne pas faire de coupures inutiles

Ces bâtons sont ensuite associés à une petite oblique, pour donner des angles qui serviront à écrire le **1**, le **p** ou le **j**. On peut s'aider de papier ligné (**fig. 3.13**) pour mieux intégrer les proportions exigées par la norme calligraphique : le **p** se situe dans les zones médiane et inférieure, de même que le **j**. En revanche, le chiffre **1**, qui relève de la même dynamique, ne dépasse pas la zone médiane. Là encore, nous utiliserons les grands tracés-glissés (**fig. 3.12**), pour nous familiariser avec ces angles et les associer à d'autres lettres, et pour former des mots, choisis de telle façon qu'il n'y ait pas de relever de plume. On peut ainsi écrire des mots courts, que l'enfant recherche lui-même, comme *je, jeu, julie, pelle, pull...*

Notons la possibilité de deux techniques pour réaliser le **p** : si l'enfant est très jeune, il le fera en « deux morceaux », selon la **fig. 3.12**. Si vous avez affaire à un adolescent, il peut d'emblée le faire en un seul morceau, s'il le désire : il trace la petite oblique et la verticale d'un seul geste, puis remonte le long de cette verticale en « allégeant » le trait pour terminer la lettre par une vague en zone médiane.

Nous avons maintenant les éléments nécessaires pour attaquer le **t**, dont on suivra consciencieusement le sens du tracé, quitte à placer des flèches tout le long du parcours de la plume (**fig. 3.14**).



FIG. 3.14 — S'aider de flèches pour tracer le **t**. Compter 1, 2, 3 pour tracer le **r**. Le **b** et le **v** comportent un petit plateau, comme le **r**. Éviter les boucles dans cette lettre, pour favoriser la clarté de l'écriture. Les barres de **t** et les accents seront placés après coup, en fin de mot.

Le **r** se fait sans boucle, avec un petit plateau tout simple, légèrement courbe. On peut compter 1, 2, 3 pour faciliter sa réalisation et bien marquer les angles (**fig. 3.14**).

Le **b** est une grande boucle suivie d'un petit plateau, le **v** un pont associé à une coupe suivie elle aussi d'un petit plateau. Cela nous conduit aux mots :

Tête, télé, tire, trille, mite, mettre, net...

rire, rue, ruelle, réelle, rite, mère...

pure, pire, pré, père...

belle, bête, bulle, bille, ville, vue...

Les accents, les points, les barres du **t** sont mis en fin de mot (**fig. 3.14**).

Attention : ces listes de mots sont des exemples, que l'on peut rechercher avec l'enfant, et qui nous permettent de mettre en application les explications données. Ce ne sont en aucun cas des prétextes à « lignes d'écriture » que l'enfant répèterait à l'infini. Le rééducateur peut utiliser un ou deux de ces mots à chaque séance, pour les intégrer dans des tracés-glissés et illustrer son propos.

Les associations **br**, **vr** sont encore trop complexes pour être déjà abordées. Nous le ferons un peu plus tard.

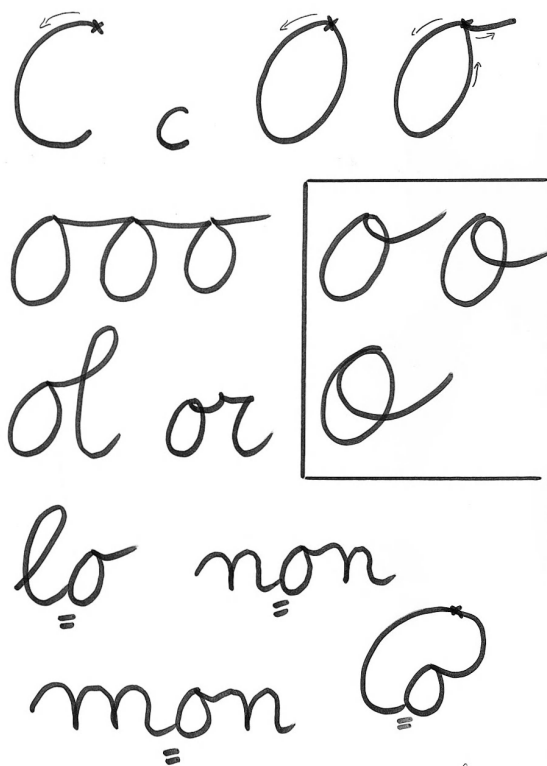


FIG. 3.15 — Les oves. Commencer par une petite croix en haut à droite. La lettre **c** conduit directement au **o**. Faire des guirlandes de 3 ou 4 **o** sans œilletons. Voir dans l'encadré la déformation de l'œilleton lorsque la vitesse s'accroît, aboutissant à une confusion avec le **a**. Premier contact avec le « collage » : on est obligé de relever la plume pour lier une lettre quelconque à l'ove qui la suit : **o**, **a**, **g**, **q**, **c**...

Les oves

On peut alors commencer l'étude des **oves** (a, o), qui posent deux problèmes :

- le sens de rotation de la lettre, en sens inverse des aiguilles d'une montre;
- l'obligation de relever l'instrument pour lier cet ove à la lettre précédente.

Il me semble logique d'aborder cet apprentissage par l'étude du **c**, qui commence forcément en haut à droite, puis d'enchaîner sur celui des oves, selon la même dynamique (**fig. 3.15**). On démarre le tracé du cercle en le formulant à haute voix « **je fais une petite croix en haut à droite...** ». Cet exercice est déjà familier, puisque la plupart de nos grands tracés-glissés commençaient ainsi. Cela permet de faire le **a en un seul morceau** (**fig. 3.16**) et évite de morceler le mouvement. Le **o** est construit de la même façon mais sans l'œilleton généralement enseigné en CP, qui complique le graphisme de la lettre et nuit à sa clarté s'il n'est pas parfaitement réalisé (**fig. 3.15**). Il est important de bien faire remarquer à l'enfant qu'il doit *relever la main* pour lier ces lettres à la précédente. L'enfant a appris à écrire **sans soudures** avec les lettres abordées précédemment. Il lui faut maintenant apprendre à faire des **collages** réussis (**fig. 3.15 et 3.16**) qui permettent une *respiration du geste*, en obligeant le scripteur à rompre momentanément le rythme continu du graphisme. On peut maintenant intégrer ces oves dans des mots :

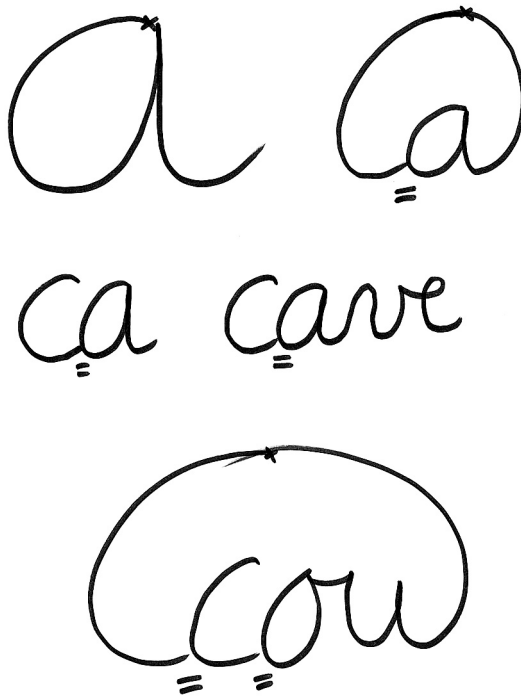


FIG. 3.16 — La lettre **a**. Commencer en haut à droite permet de le faire d'emblée en un seul morceau. À l'intérieur d'un mot, les lettres rondes sont toujours précédées d'un collage. On peut commencer à introduire ces collages dans les grands tracés-glissés.

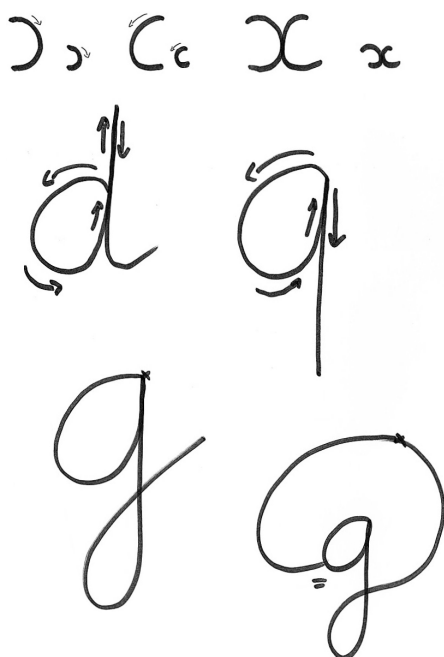


FIG. 3.17 — L'apprentissage du *c* nous conduit tout naturellement à celui du *x*. Veiller à ce que les deux parties soient bien symétriques. L'ajustage nécessite forcément un lever de plume. Les *d*, *g*, *q* se font au contraire d'un seul geste, toujours en commençant en haut à droite.

- *ce, celle, celui*, qui ne demandent pas de lever de plume,
- puis *col, colle, la, lac, lacet, mare, marais, bac, rare, rat, ratte...*
- *mot, non, nom, mon, mou, molle, allo, lion, avion...*

L'apprentissage du *c* peut amener à celui du *x*, puis à l'association de l'ove à la droite, pour tracer, toujours en un seul morceau, le *d*, et le *q* (**fig. 3.17**), et aborder des mots plus complexes malgré leur simplicité apparente, comme :

- *que, qui, quoi, quel,*
- *coq, école, donne, dormir, des dindons dodus...*
- *bord, tordre, mordre, port, part, perdre,*
- *axe, taxe, rixe, risque, mixte...*

Bien évidemment, le choix et la complexité des mots sont adaptés à l'âge de l'enfant, il faut lui simplifier au maximum l'écriture en utilisant des mots à sa portée et dont il connaît bien la signification. On en profite pour faire remarquer et répéter l'orthographe des quelques termes utilisés et leurs difficultés éventuelles.

Application aux différentes lettres

Restent maintenant quelques lettres qui ne devraient plus poser de difficultés, comme :

- le *g* qui est un *q* associé à une boucle à l'envers, et qui doit bien remonter jusqu'à la ligne de base (**fig. 3.17**) : *gel, glace, glu, gomme, glotte, grive, grave, grotte...*
- le *f*, qui évolue dans les trois zones à la fois (**fig. 3.18**), et qui est fait non seulement de deux boucles symétriques, mais aussi d'une droite bien verticale qui les relie, et d'un petit plateau placé exactement à la jonction des deux boucles :

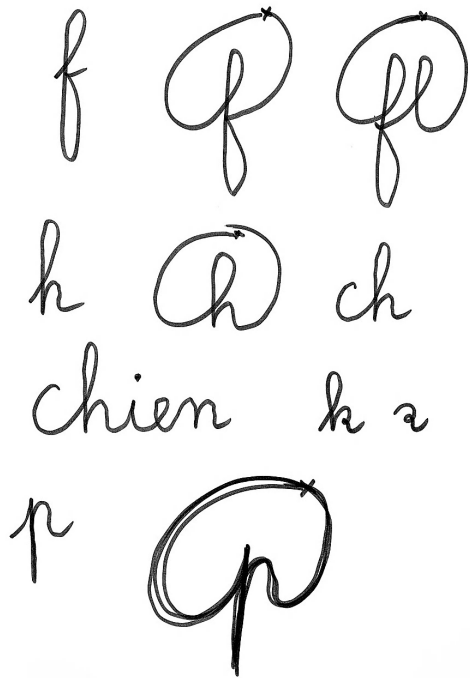


Fig. 3.18 — L'enfant a souvent du mal à descendre suffisamment la boucle inférieure du *f*; l'apprentissage du *h* permet de faire un rappel du *p*, la deuxième partie de la lettre étant identique. Introduire le *h* dans un tracé-glissé conduit tout naturellement au signe *ch*. Introduire le *p* dans un tracé-glissé permet de le faire en un seul morceau.

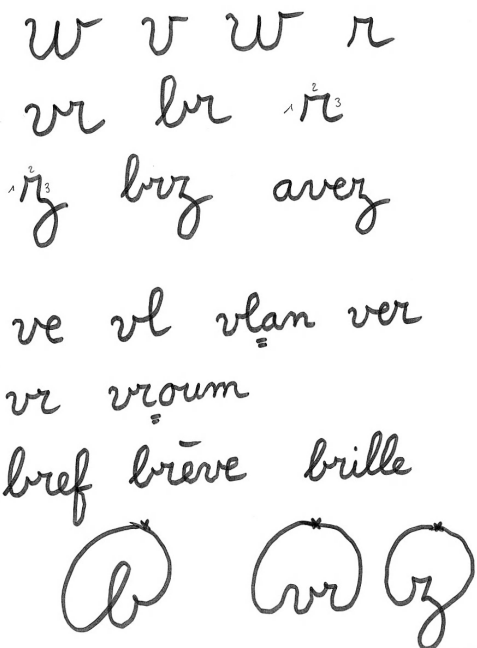


Fig. 3.19 — Les lettres à plateau. Elles permettent de faire un rappel du *r* en trois temps. La liaison des lettres à plateau entre elles est source de difficulté. Les associations *br*, *vr* nécessitent de faire descendre légèrement le plateau de la première lettre pour la raccorder à la seconde sans quitter la zone médiane. Le *z* est une lettre très utilisée dans notre langue; il demande un long apprentissage pour que la boucle inférieure soit proportionnée à la zone médiane.

- *fer, fleur, femme, fille*, qui ne demandent pas de relever la plume,
- puis, *faire, farce, famille, faim, fable, fort, effort, affaire, offrir, offrande...*
- le **h**, que l'on peut comparer au **p** : *ho, homme, pomme*, puis associer au **c** pour écrire le son **ch** : *cheval, chien, chat, char, cher, chou...* (**fig. 3.18**).
- le **k** qui vient tout naturellement après le **h** : *kiki, kilo, koala, karaté...*;
- le **y**, qui est un **h** à l'envers;
- le **w** permet un rappel du **v** et du **b** : *val, bal, kiwi, wapiti* (**fig. 3.19**); on peut expliquer à l'enfant que le **w** est une lettre très fréquente chez les Anglais et les Américains, et que nous avons dans notre langue beaucoup de mots compliqués d'origine anglaise qui utilisent cette lettre : *wagon, sandwich, water, kilowatt, whisky...* Les plus grands apprendront à les écrire;
- le **z** est une lettre très difficile à réaliser de façon harmonieuse. Il commence comme un **r** (1-2-3) et se termine comme un **g** ou **j** qui seraient bossus. Il termine presque tous les verbes à la deuxième personne du pluriel, il est donc très utilisé. On peut l'enseigner tout de suite après le **r**, en acceptant qu'il ne soit pas parfait, et le reprendre en fin de rééducation, lorsque l'écriture est suffisamment ferme pour maîtriser cette bosse difficile à proportionner (**fig. 3.19**);
- l'association de certaines lettres comme **br** ou **vr** reste délicate à réaliser. Il faut laisser descendre le petit plateau du **b** ou du **v** pour amorcer plus facilement la liaison avec la lettre suivante et éviter qu'elle ne dérape dans la zone supérieure de l'écriture : *bref, bras, briser, vrai, ouvrage, ivre...* (**fig. 3.19**).

Nous n'avons pas parlé du **s**. C'est une lettre qui revient extrêmement souvent dans notre langue, et qui pose un problème à tous les enfants. Il s'agit d'associer une droite oblique, limitée à la zone médiane, à une sorte d'arabesque, dont nous n'avons pas d'autre exemple dans l'écriture. La lettre doit se faire en un seul morceau. Sa forme dépend de la lettre qui la précède : voyez les mots *os*, et *as*, *rose*, et *rase* : le **o** oblige à ouvrir le **s**, et le **a** à le fermer (**fig. 3.20**). De plus la liaison avec



FIG. 3.20 — Le **s** pose un problème à la majorité des enfants. Comment raccorder harmonieusement une arabesque à une droite? La forme du **s** varie en fonction de la lettre qui le précède : très ouvert après un **o** (comme dans *rose*), il est beaucoup plus fermé après un **a** (*rase*). Chaque enfant s'accommode du modèle pour le personnaliser de façon plus ou moins réussie.

la lettre suivante n'est pas évidente : il faut relever la main, mais à quel niveau doit-on se raccrocher ? Ce sont toutes ces raisons qui incitent à aborder cette lettre en fin de rééducation, en commençant par des droites obliques bien limitées dans l'espace, puis en les associant à des courbes dans de grands tracés-glissés (**fig. 3.19**) :

- *amis, rimes, lunes*, sans lever de plume ;
- *rase, vase, as*, dont l'accrochage en bas de la zone médiane oblige à fermer le *s* ;
- *rose, pose, arrose*, avec accrochage en haut de la zone médiane, obligeant à laisser le *s* ouvert ;
- *masse, casse, tasse, massue, lasse* pour lesquels l'enfant choisit d'accrocher le deuxième *s* par le milieu (*s* ouvert) ou le bas (*s* fermé), en relevant la main. Très vite, il adoptera un mouvement continu et personnel pour lier les deux *s* entre eux et à la lettre suivante.

Cet ordre dans l'apprentissage des lettres est celui qui me paraît le plus logique pour acquérir le stade calligraphique. L'essentiel est de respecter une progression dans la difficulté, et de commencer par des signes, puis des lettres et des mots qui ne demandent pas de relever la plume. Les collages viendront plus tard dans la rééducation. Il faut aussi **se laisser guider par les difficultés propres à l'enfant, après un examen attentif de son écriture, mais en ayant toujours le souci de hiérarchiser les difficultés, en allant du plus simple au plus complexe, sans vouloir brûler les étapes.**

Il n'est pas toujours nécessaire de revenir à l'apprentissage de la lettre elle-même : bien souvent, le modèle calligraphique est connu, mais mal réalisé en raison d'une absence de maîtrise du geste. On se contente donc de **travailler le geste graphique**, en prenant comme support les formes pré-graphiques citées plus haut. **La pratique des grands tracés-glissés, par leur effet relaxant et le rythme qu'ils communiquent, suffit souvent à améliorer le trait, la forme et à donner du mouvement à l'écriture**, sans qu'il soit besoin de parler de lettres et de mots. Quelle que soit la pédagogie adoptée, il faut très souvent revenir en arrière, car il faut beaucoup de temps pour substituer de nouvelles habitudes aux anciennes. Ne pas perdre de vue non plus la nécessité d'analyse et de mise en mots de la forme par l'enfant, afin d'en faciliter la mémorisation.

Le but de la rééducation graphique n'est pas l'esthétique, mais la lisibilité et l'efficacité. Une « belle » écriture n'est pas forcément une « jolie » écriture.

GÉRER L'ESPACE FEUILLE

Les 3 zones de la lettre

Il est difficile de dissocier la gestion de la forme de celle de l'espace : les proportions jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage des formes, et la distinction entre les 3 zones de l'écriture est un critère que l'enfant doit acquérir dès le début de l'apprentissage. Les cahiers ou blocs de feuilles lignés (**fig. 3.21**) sont indispensables en début d'apprentissage, pour que l'enfant sache où limiter ces 3 zones. En rééducation, il est indispensable de revenir à ce matériel qui permet d'écrire suffisamment gros en zone médiane pour que l'enfant s'approprie bien la forme, et de savoir où s'arrêter dans les zones supérieure et inférieure :

- les *hampes bouclées* (*l, b, h, f*) montent jusqu'à la ligne supérieure;
- les *jambages bouclés* (*g, j, y, z*) descendent jusqu'à la ligne inférieure;
- le *t*, le *d*, le *p*, le *q* sont plus courts et s'arrêtent à mi-distance (ou un peu plus) entre la zone médiane et les lignes supérieure ou inférieure. Il ne faut pas se montrer trop tâtilon sur les proportions de ces lettres; l'essentiel est que les trois zones soient bien distinctes.

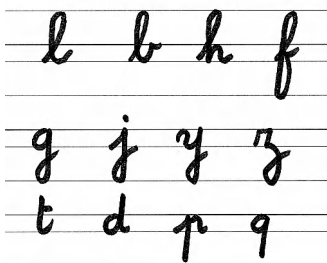


FIG. 3.21 — Utilisation du papier ligné pour comprendre les proportions des différentes zones de l'écriture.

Maîtrise de la ligne

Maîtriser l'espace, c'est non seulement gérer la dimension et les proportions des lettres, mais aussi maîtriser la tenue de ligne et les espaces entre les lettres, les mots et les lignes, faire que les mots soient bien cernés dans un espace ordonné et que le regard sache où se poser pour décrypter la page (*fig. 3.22*).

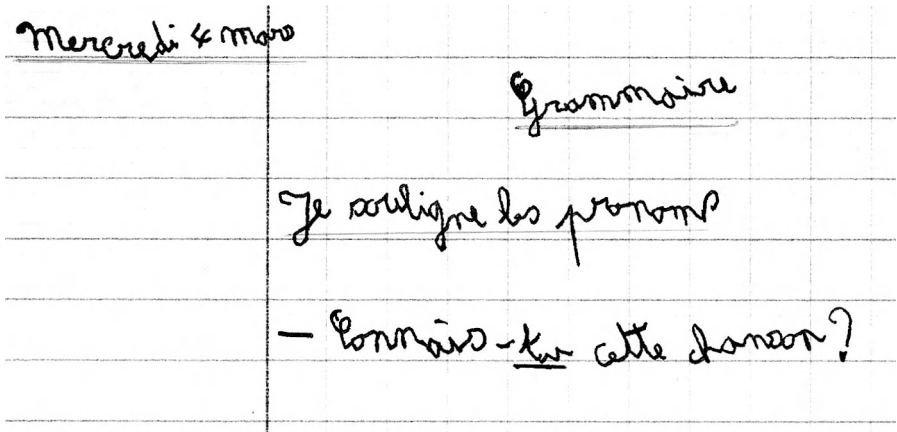


FIG. 3.22 — Hadrien, CE2. Incapacité à tenir la ligne, confusions de zones.
Grande inégalité de dimension.

Dès le début de la rééducation, il faut familiariser l'enfant avec cette notion de ligne de base à tenir. Il **observe son écriture à la loupe** et les lettres une à une pour voir si elles reposent bien sur la ligne de base, si elles ont tendance à s'envoler ou à tomber, si elles dansent sur la ligne. C'est un exercice qu'il fait volontiers.

Il peut se servir **d'une règle** pour mettre ces inégalités en évidence, disposer des petites flèches sur les lettres qui montent ou qui descendent; une **photocopie agrandie** de quelques lignes de son écriture sera peut-être plus parlante.

Il peut aussi découper de grosses lettres dans un titre de journal et les disposer sur une ligne qu'il a tracée lui-même au feutre sur une grande feuille; on en profitera pour lui faire marquer les espaces entre les mots, de façon à bien les cerner de blanc, pour en faciliter la lecture.

Avant même que l'on ait commencé l'apprentissage des lettres, il peut *tracer* des **lignes parallèles horizontales, à main levée**, sur une feuille non quadrillée, et placer des boucles sur ces lignes (*fig. 3.23*). Il faut un certain temps pour que ces lignes soient rectilignes. Elles doivent être suffisamment espacées pour que le graphisme ne s'enchevêtre pas, et l'être régulièrement, au moins deux à deux. On peut refaire l'exercice systématiquement à chaque début de séance, jusqu'à ce que la notion soit acquise. L'enfant ne doit pas regarder son crayon, mais le point d'arrivée de la ligne, que l'on peut marquer d'une petite croix.

Le même exercice peut se faire sur des **courbes parallèles**, tracées sur de grandes feuilles, l'avant-bras étant utilisé comme un compas dont le coude serait la pointe et le crayon la mine (*fig. 3.23*). L'avant-bras et le poignet pivotent autour du coude. En début de ligne, le poignet est en demi-flexion, en fin de trajet, il se retrouve en demi-extension. Cet exercice, tout en assouplissant le geste, fait prendre conscience

de l'espace-feuille, et oblige à un contrôle du mouvement qui doit s'arrêter aux limites de la feuille.

Parallèlement à l'apprentissage des lettres sur papier, je demande à l'enfant de les réaliser en relief, à l'aide d'un colombin de **pâte à modeler**, et de les poser sur une ligne de base matérialisée : il acquiert ainsi les notions de tenue de ligne. Il doit veiller à la hauteur et aux proportions des lettres les unes par rapport aux autres, et à l'épaisseur du colombin par rapport à la dimension de la lettre. Le colombin doit toujours avoir le même diamètre, comme l'épaisseur du trait doit elle-même être constante du début à la fin du mot.

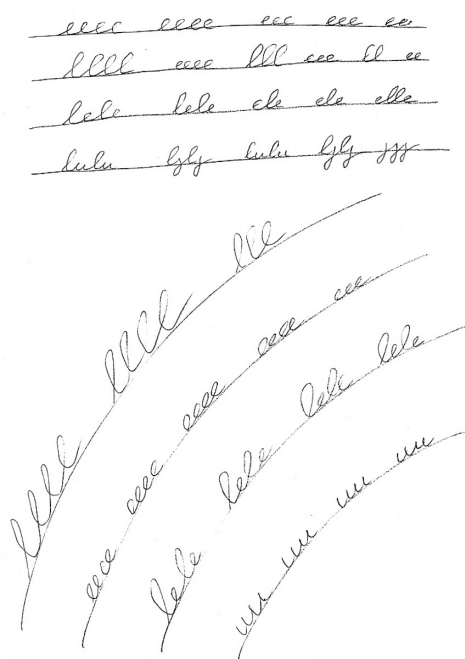


FIG. 3 23 — Lignes parallèles. Cet exercice permet d'intégrer les notions d'horizontale, de courbe, de tenue de ligne, d'espace intermots et interlignes. On peut le réaliser au tableau noir, sur papier grand format et sur format A3. Le secret pour tracer une ligne bien horizontale, c'est de regarder non pas son crayon, mais l'extrémité droite de la ligne, son point d'arrivée. Les enfants qui font du poney savent bien que pour avancer droit, il ne faut pas regarder les oreilles du cheval, mais loin devant soi, exactement là où l'on veut aller.

Les marges

L'enfant ne fait pas de marges avant plusieurs années d'apprentissage. Il faut cependant lui faire observer que les écrits, aussi bien manuscrits qu'imprimés, sont toujours margés : lui montrer des lettres, des poèmes, des livres et lui faire remarquer les

quatre marges du haut, du bas, de la droite et de la gauche. Il en fera ce qu'il voudra lorsque le moment sera venu de personnaliser son écriture. Le rééducateur n'a pas à dicter à l'enfant sa gestion de l'espace, qui lui appartient en propre. Il doit seulement veiller à ce que les mots soient bien cernés et les espaces suffisants pour que l'ensemble soit clair, lisible et harmonieux.

Une ligne bien tenue, des espaces suffisants et réguliers entre les mots facilitent la lisibilité de l'écriture.

Tonifier la musculature main-doigts

L'amélioration de la qualité du trait est un élément essentiel de la graphothérapie (fig. 3.24). Cela suppose une **tonicité suffisante** des muscles engagés dans la scription.

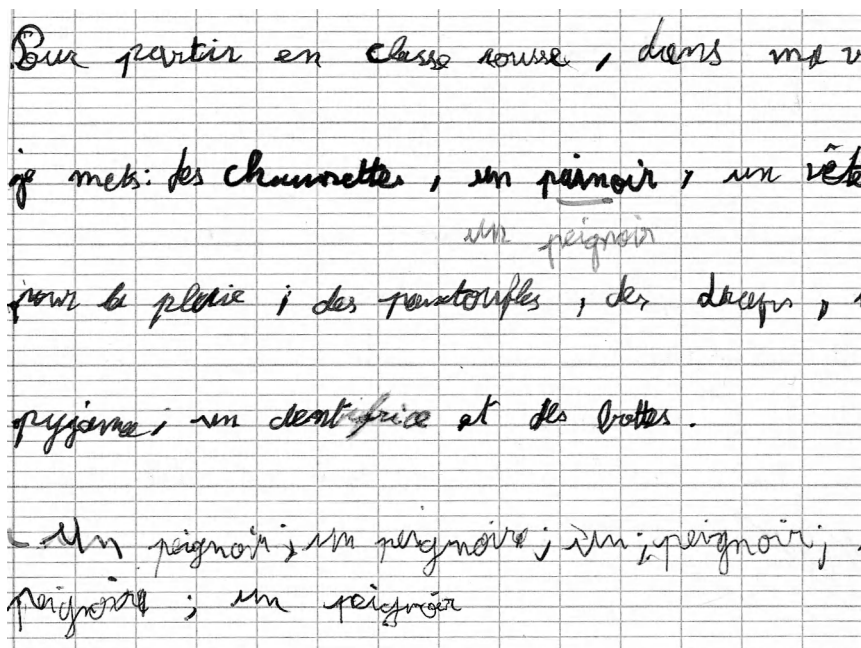


FIG. 3.24 — Alexandre, CE2. Grandes difficultés dans le trait, qui est inégal, tantôt appuyé, tantôt léger, sale, poché, retouché, griffu. La tenue de ligne est aléatoire, la direction imprécise, la forme escamotée par un mouvement mal contrôlé.

Pour tonifier les muscles de la main et des doigts, nous disposons de toute une panoplie d'exercices, et chaque rééducateur peut en imaginer de nouveaux à volonté :

- les **pianotements** sont un exercice à pratiquer dès le début de la rééducation : l'enfant est assis à sa table, le buste bien droit. Les deux poignets reposent sur le bord du plan de travail, les doigts sont arrondis. Chaque doigt se soulève, l'un après l'autre et redescend en frappant la table, en commençant par le pouce. Il compte 1, 2, 3, 4, 5, puis fait l'exercice à l'envers : 5, 4, 3, 2, 1. Les doigts doivent être bien souples. Si l'enfant est hypotonique, on lui demande de faire du bruit avec ses doigts, en frappant la table. On peut faciliter l'exercice en mettant une petite clémentine ou une petite balle dans la paume de l'enfant. L'exercice se complique ensuite, par diverses variations; par exemple : 1, 2, 3, 4, 5 – 5, 4, 3, 2, 1 – 1, 2, 1, 3, 1, 4, 1, 5 – 5, 4, 5, 3, 5, 2, 5, 1 – 1, 3, 5, 4, 2, 1, en travaillant alternativement la main droite, la main gauche puis les deux mains. Il est encore mieux de faire ces exercices au piano. Les doigts 1 sont toujours les pouces, les doigts 5 sont toujours les auriculaires. Lorsque l'enfant joue des deux mains au piano, il obtient assez facilement une petite mélodie aux jolis effets. En profiter pour faire répéter le nom des doigts et les repérer;
- **pétrir une balle** de relaxation en caoutchouc mousse, ou de la pâte à modeler, pour détendre et tonifier les muscles des doigts entre deux exercices graphiques;
- **presser les mains** jointes l'une contre l'autre, et appuyer de toutes ses forces, puis relâcher la pression : l'exercice est répété 3 ou 4 fois;
- faire les **griffes du chat** : l'enfant serre très fort les deux mains, puis étend brusquement les doigts, comme un chat qui sort ses griffes;
- **tirer sur ses doigts**, l'un après l'autre, puis les masser individuellement, travailler sur une main, puis sur l'autre;
- mettre les mains à plat sur la table et **soulever les doigts** l'un après l'autre, le plus haut possible.

À chaque séance, on répète 2 ou 3 de ces exercices, pendant quelques minutes, et l'on demande à l'enfant de les pratiquer chez lui. Ils représentent un moment privilégié, favorable à l'écoute : l'enfant, mis en confiance, en profite souvent pour s'exprimer.

Alternance appui-allègement

Un bon trait doit être à la fois ferme et souple, ni trop appuyé, ni trop léger. Le meilleur moyen de faire prendre conscience à l'enfant de la qualité de son trait, c'est l'**utilisation du carbone**, placé entre deux feuilles de papier. Le sujet voit immédiatement si son trait est régulier, s'il appuie trop ou pas assez, ou si l'alternance des appuis est bien rythmée. Faire regarder le double à la loupe, pour mieux mettre les différences d'appui en évidence. Il est de plus en plus difficile de trouver du papier carbone en papèterie. On obtient le même résultat en intercalant du papier aluminium alimentaire entre deux feuilles blanches.

Il est indispensable de réaliser à chaque séance **des exercices de pression et d'allègement**, sur chacune des figures pré-graphiques enseignées.

On fait alterner des arcades, des guirlandes, des boucles, appuyées ou légères, sur le tableau, puis sur le papier, en utilisant éventuellement le carbone (le carbone noir fait moins de saletés que le bleu) (**fig. 3.25**).

Très vite, dès qu'on aborde les boucles, les hampes et les jambages, il est important de marquer les **pleins et les déliés**, même si l'instrument n'est pas fait pour ça :

« *J'allège en montant, j'appuie en descendant...* » (fig. 3.25). Les grandes arabesques et les lettres majuscules classiques se prêtent très bien à cet exercice. On peut prêter à l'enfant une plume biseautée, spécialement conçue pour la calligraphie, ou un calame de roseau, qui lui permettent de mieux prendre conscience de ce que sont ces variations d'appuis et de leur intérêt. Cette alternance d'allègements et d'appuis favorisera plus tard l'apparition du rythme de l'écriture.

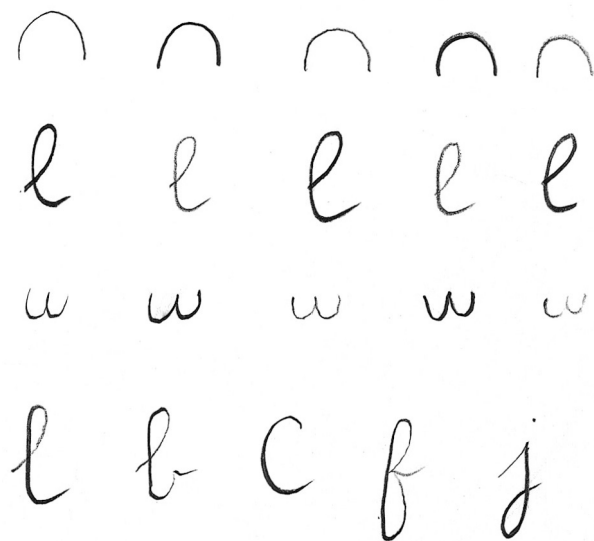


FIG. 3.25 — Exercice appuyé-léger. L'enfant peut travailler avec un carbone pour mettre ses appuis et allègements en évidence.

« J'allège en montant, j'appuie en descendant »... Cette succession appui-allègement évite la crispation et réduit la fatigue.

DISCIPLINER LE MOUVEMENT ET DONNER UN RYTHME À L'ÉCRITURE

Le rythme, c'est la vie d'une écriture. Il est, dans un même graphisme, la répétition semblable, mais jamais parfaitement identique, et totalement inconsciente, de formes, d'espaces, d'appuis qui se déroulent avec une vitesse et un mouvement constants. Le mouvement de la vague, le cycle des marées, les battements du cœur, la respiration donnent une idée de ce qu'est le rythme, opposé à la cadence mécanique du métronome ou de la sonnerie du téléphone. Le rythme suppose une forme personnalisée, un trait vivant, des espaces permettant la respiration de l'écriture, et une bonne coordination entre le mouvement et la vitesse. **Permettre à l'enfant d'acquérir un rythme est une illusion en rééducation.** Ce n'est que longtemps après la fin de celle-ci, lorsque l'enfant aura transformé le modèle calligraphique en une production personnelle, qu'il pourra enfin trouver son rythme propre. Nous devons cependant veiller à ce que le mouvement de l'enfant devienne suffisamment aisé, et la vitesse suffisante pour lui permettre d'acquérir plus tard un rythme personnel.

Le faux mouvement et l'escamotage de la forme

Pour que le mouvement soit bon, il faut que la continuité soit acquise, c'est-à-dire que l'enfant ait appris à limiter les soudures et les collages et sache **enchaîner ses gestes sans ruptures entre les lettres**. Cela suppose que l'on ait primitivement travaillé sur la forme et la liaison. Essayer de donner du mouvement à une écriture très lente et pas encore structurée conduit inmanquablement à déformer les lettres : on obtient un faux mouvement qui n'est qu'escamotage de la forme (**fig. 3.26**). C'est ce qui se produit dans la plupart des dysgraphies : l'enfant, très impulsif, n'a pas la possibilité de structurer ses lettres; le geste est plus rapide que la pensée, l'écriture court de façon désordonnée, sans trajectoire précise, les signes se rattachent les uns aux autres de façon aléatoire et saccadée, sans souplesse ni efficacité. Le geste, rapide en lui-même, donne souvent une écriture lente à cause des coupures, des raccords maladroits, des hésitations et des retouches.

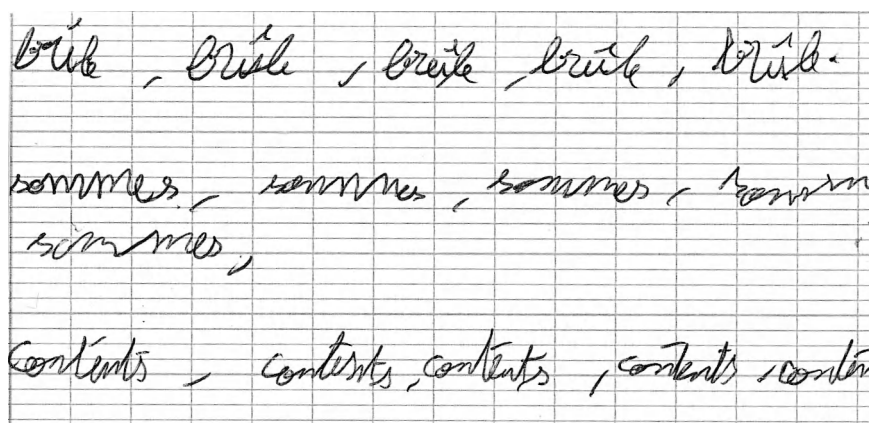


FIG. 3.26 — Geoffroy, CM1. Faux mouvement qui déstructure la forme.
Enfant très impulsif.

L'acquisition du rythme

La vitesse de l'écriture doit être accordée à son mouvement; une écriture trop lente bloque le mouvement, une écriture trop rapide l'entraîne malgré lui. Dans les dysgraphies impulsives, la vitesse est trop rapide et déstructure la forme. Une dysgraphie lente signe un manque d'aisance qui inhibe la forme et le mouvement. Quel que soit le résultat final escompté, il faut toujours chercher à ralentir le geste, même s'il est déjà lent au départ. Les exercices de respiration, de relaxation, de concentration dont nous avons parlé dans les chapitres précédents, contribuent à ce ralentissement. L'exercice de l'escargot (fig. 3.27) permet de coupler la respiration au graphisme : « J'inspire en enroulant. Je fais une pose. J'expire en déroulant ». On ne cherchera jamais à accélérer délibérément la vitesse de l'écriture. **Cette vitesse viendra d'elle-même, et selon le propre rythme de l'enfant, lorsque l'aisance sera acquise dans la reproduction du geste calligraphique.**

Les enfants du XXI^e siècle sont soumis en permanence à des contraintes de temps qui les entraînent dans un tourbillon incessant : rythmes scolaires, leçons de piano, de judo ou de catéchisme, accompagnements des frères et sœurs, travail de la mère, obligent la famille à jongler en permanence avec les horaires. L'enfant n'a plus une minute pour se poser, il « zappe » avec la vie comme avec la télévision. Il est indispensable que les séances de rééducation soit pour lui des temps de « respiration », qui lui permettent de rentrer en lui-même et de vivre quelques instants en dehors du temps.

Chez l'enfant normal, lorsque le modèle calligraphique est acquis, et la vitesse suffisante pour l'âge et la classe de l'enfant, un certain rythme, provenant de la combinaison du mouvement et de la vitesse, s'installe progressivement et de façon personnelle, dès la fin de cycle primaire, sans qu'on ait besoin d'intervenir.

Les dysgraphiques dont la rééducation n'a pas été suffisamment étalée dans le temps gardent souvent une écriture un peu artificielle, proche de la calligraphie : ils n'osent plus s'écarter du modèle. Il ne faut pas abandonner la rééducation avant qu'un mouvement personnel soit acquis et que la vitesse soit suffisante.

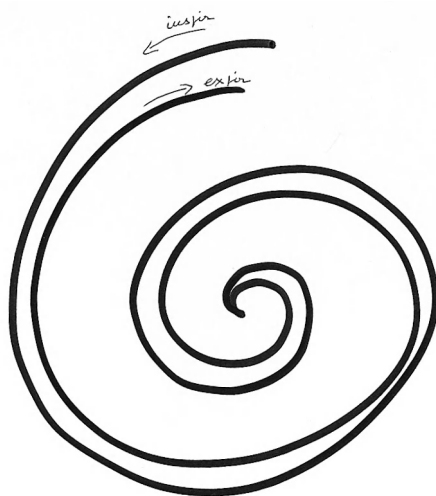


FIG. 3.27 — L'exercice de l'escargot permet de concilier respiration et graphisme. L'enfant inspire en enroulant le geste, fait une pose respiratoire au point central, et expire en déroulant. De l'amplitude de la respiration dépendra la dimension de la spirale.

Le travail en musique

Le travail en musique, si elle est bien choisie, donne à l'écriture une régularité nuancée, qui est le gage d'une accélération économiquement rentable. Elle peut intervenir avant même que l'enfant soit capable de lier quelques lettres les unes aux autres, dès qu'il cherche à laisser une trace graphique. Elle permet de ralentir le geste, de supprimer les saccades, de régulariser le flux sans le bloquer, de le canaliser avec souplesse. Il est très important de ne pas remplacer la musique par un métronome : la musique se déroule selon un « rythme », le métronome bat en « cadence » ; il est à l'écriture ce que le synthétiseur est à la musique, une mécanique sans émotion et sans vie, toujours identique à elle-même. La cadence bloque les élans de l'âme, le rythme les favorise. La cadence rigidifie l'écriture, le rythme lui permet d'exprimer toutes les nuances de la psyché.

Inciter l'enfant à faire danser son crayon sur la feuille, en musique, lui donne de l'aisance et le sens du rythme (*ta feuille est une patinoire, ton crayon un danseur sur glace. Parcours toute la piste avec ton crayon en faisant de belles courbes et de belles boucles*).

Les exercices de grande progression

Les exercices de grande progression (**fig. 3.28**) qui consistent à enchaîner les formes graphiques les unes aux autres, en grande dimension, sur tableau noir ou sur grandes feuilles, donnent à l'enfant une idée de l'aisance et du plaisir qu'il peut trouver dans

l'écriture. Il a l'impression d'écrire « comme un grand », il se délecte à tracer sans appréhension « des choses qui ne veulent rien dire » ; il prend vite goût à ces graphismes d'abord très simples, puis de plus en plus diversifiés. Il s'agit d'enchaîner les formes pré-scripturaires : arcades, guirlandes, boucles, hampes, jambages, de façon très naturelle, sans soudures, ni levers de plumes :

- la ligne doit être bien tenue ;
- les dimensions doivent être respectées dans leurs trois zones sans rigidité ;
- le mouvement doit se développer de façon ample, souple et continue ;
- le geste est décontracté, depuis les muscles du cou et de l'épaule, jusqu'au bout des doigts.

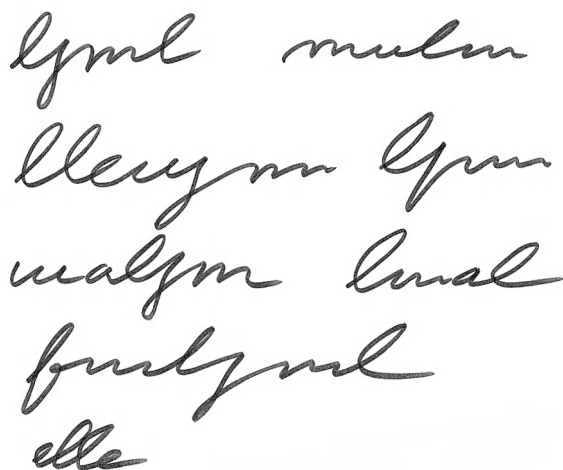


FIG. 3.28 — Exercices de grande progression. L'enfant associe des formes scripturaires d'un geste ample, continu, aisé, comme s'il écrivait « des mots qui ne veulent rien dire », « comme un grand ». L'avant bras et la main glissent sur le papier, la main tourne doucement autour du poignet. On commence par des formes qui s'enchaînent sans lever de plume, puis on intègre peu à peu des collages. Progressivement, on réduira l'amplitude du mouvement, en réduisant le format du papier.

Cet exercice se pratique en fin de rééducation, quand toutes les formes sont acquises, à chaque séance, au tableau noir, puis sur papier ; il est particulièrement bénéfique pour les enfants qui ont de la difficulté dans le déroulement cursif de l'écriture, pour les anxieux, les tendus, ceux qui souffrent de crampes ou de douleurs à la scription. La musique, bien choisie, donne de la régularité à ce déroulement et décontracte le geste : l'enfant, qui s'applique à suivre le rythme musical, ne pense plus au geste, qui se décrit et acquiert de la souplesse.

Peu à peu, on introduit dans le flux graphique des formes obligeant à un relevé de la plume, c'est-à-dire des oves, avec ou sans prolongements dans les zones extérieures, puis on substitue des lettres aux formes graphiques, de façon à former progressivement de vrais mots, identifiés comme tels. Bien souvent, l'enfant ne se rend compte qu'après coup qu'il vient d'écrire un mot qui a un sens (**fig. 3.29**). On commence par des mots courts et simples : l'enfant saisit d'abord le rythme à la main, puis il prend son crayon et écrit en mesure : *lune, miel, âme, émotion...* en posant

les points, accents et barres de *t* en fin de mot. Puis, on passe à de petites phrases très simples elles aussi, écrites en musique, puis en silence, en gardant la musique dans la tête.



FIG. 3.29 — Exercices de grande progression. Des mots simples se substituent progressivement aux « mots qui ne veulent rien dire ». Les barres de *t*, les accents, les points sur les *i* sont placés en fin de mot.

Pour ne pas interrompre le geste, les barres de « *t* », les accents, les points sur les « *i* » sont toujours posés en fin de mot.

Quelques thèmes musicaux adaptés à la rééducation

Voici une liste de quelques thèmes musicaux bien adaptés à la rééducation :

- Jurassic Park : Thème;
- La liste de Schindler : Thème, Remembrances;
- Les Beatles : The yellow submarine, Yesterday...
- Brassens : La Cane de Jeanne, Le Parapluie, Les Sabots d'Hélène, La Prière...
- Jacques Brel : Le plat Pays, Les Vieux...
- Notre-Dame de Paris : Le Temps des Cathédrales, Belle, Les Cloches ne sonnent plus;
- Danse avec les loups : The John Dunbar Thème;
- Maurice Ravel : Pavane;
- Rachmaninoff : Vocalise op. 34, n° 14;
- Camille Saint-Saëns : Fantaisie en mi bémol pour cornet et piano;
- Bach : Cantates, par Barbara Hendricks;
- J.N. Hummel : Concerto pour trompette, Andante;
- J.M. Molter : Concerto pour 2 trompettes, ms 330. Andante, etc.

Ces thèmes musicaux doivent toujours être mélodieux, amples, relaxants, réguliers, de façon à ce que ces exercices soient un moment de détente dans la séance de rééducation. On commence par des phases lentes; au cours des séances, on pourra accélérer le rythme très progressivement.

LE CAS PARTICULIER DU GAUCHER

Généralités sur le gaucher

Il semble qu'il y ait environ 10 % de gauchers dans la population générale. Le nombre de gauchers de naissance serait plus élevé, mais décroîtrait avec l'âge sous la pression de l'environnement (M.A. Dupasquier) bien que la société se montre de plus en plus tolérante vis-à-vis des gauchers. Les gauchers contrariés sont rares actuellement, l'enfant étant libre d'utiliser une main ou l'autre. Mais **certains enfants sont latéralisés très tard** : on s'aperçoit seulement au bout de deux ou trois ans de scolarité qu'ils ont choisi la mauvaise main (entre 5 et 7 ans, 20 % des enfants ne sont pas encore latéralisés). Le problème se pose alors de savoir s'il convient ou non de leur faire changer de main.

Le vrai gaucher ne pose généralement pas de problème d'écriture s'il est mis dans des conditions favorisant la bonne utilisation de sa main gauche (cf. p. 127). Il peut cependant écrire très salement, parce qu'il passe sa main sur ce qu'il vient d'écrire, le cachant à sa vue et provoquant des salissures. Il peut aussi casser son poignet au dessus de la ligne pour éviter ces inconvénients, mais il perd en aisance et en souplesse ce qu'il gagne en propreté. Nous avons parlé de ces inconvénients tout au long de cet ouvrage, et nous n'y reviendrons pas.

Précisons seulement qu'une mauvaise latéralisation peut provoquer des désordres dans l'organisation temporo-spatiale, et retentir dans le bon déroulement du langage parlé ou écrit. Une mauvaise latéralisation peut aussi retentir sur le plan affectif, provoquant une sensation de malaise et un sentiment d'échec qui peuvent mettre l'enfant en grande difficulté.

Bilan de latéralité

Il n'y a pas forcément homogénéité entre la latéralité graphique et celle des yeux et des pieds. Faire sauter l'enfant à cloche-pied, le faire shooter dans un ballon, poser un pied sur une chaise et viser d'un œil dans un kaléidoscope permet de déterminer si la « gaucherie » est homogène ou non. **Une gaucherie « dysharmonique »** présente plus d'inconvénients qu'une gaucherie franche, elle induit davantage de maladresse au niveau de l'écriture.

On distingue deux types de latéralisation :

- la *latéralisation axiale*, qui est innée, et qui correspond à la latéralité d'équipement neurologique : c'est celle de l'élan et du mouvement spontanée;
- la *latéralisation périphérique*, ou usuelle, qui est acquise et se met en place progressivement.

Chez le gaucher ou le droitier « francs », ces deux latéralités concordent parfaitement.

Certains enfants peuvent acquérir une latéralité ne correspondant pas à leur équipement neurologique, sous l'influence de l'environnement, par opposition, par imitation, ou par identification à une autre personne. Il est alors difficile de savoir s'il s'agit d'une position névrotique ou d'un choix judicieux de l'enfant. Il faut se méfier des rééducations « sauvages » qui pourraient déplacer le symptôme sans résoudre véritablement le problème de l'écriture. Mieux vaut, dans ce cas, se contenter de quelques séances d'exercices d'assouplissement de la main choisie, et de quelques conseils sur la tenue de l'instrument et la position de la feuille.

Pour mettre en évidence la *latéralité axiale*, innée, on peut :

- superposer les deux bras tendus en avant;
- croiser les index des deux mains;
- placer les deux mains, poings fermés l'un sur l'autre.

Chez le droitier, le bras droit ou la main droite se pose au-dessus du bras gauche ou de la main gauche. Chez le gaucher, c'est l'inverse.

Les collaborateurs d'Ajuriaguerra dans *Écriture de l'enfant*, tome 2, expliquent très en détail comment réaliser un **bilan de latéralité usuelle** chez un enfant dont on n'est pas sûr de la latéralisation. J'ai un peu simplifié ce protocole, en en gardant l'essentiel.

Le matériel à prévoir est le suivant :

- une petite bouteille d'eau minérale, avec son bouchon à visser;
- une paire de ciseaux à bouts ronds et une feuille de papier;
- un petit tube de médicament homéopathique et des petites perles type « rocaille »;
- une brosse à chaussure;
- un « yoyo » déroulé;
- une petite carafe contenant de l'eau et un verre;
- un paquet de cartes à jouer;
- une vis et son écrou;
- une feuille de papier sur laquelle est dessiné un cercle de 2 cm de diamètre et un crayon taillé pointu;
- une gomme;
- un compte-gouttes;
- une petite cuillère et une tasse dans laquelle se trouve une perle;
- une clochette;
- une trousse avec fermeture à glissière.

L'enfant est assis face au rééducateur, qui note au fur et à mesure la main utilisée, ou la plus efficace, et les hésitations éventuelles. Si l'enfant demande quelle main il doit utiliser, on lui répond : « tu fais comme tu préfères ».

Passation de l'épreuve

L'enfant doit au cours de l'épreuve :

- visser et dévisser la bouteille;
- couper la feuille en deux à l'aide des ciseaux;

- mettre des petites perles dans le tube, une à une, en les prenant entre le pouce et l'index;
- brosser sa chaussure;
- enrrouler le fil du yoyo;
- verser de l'eau dans le verre;
- boire une gorgée d'eau;
- dévisser le petit écrou;
- distribuer les cartes en deux tas;
- « taper » des petits points avec le crayon à l'intérieur du cercle, d'une main, puis de l'autre, pendant 15 secondes : les points sont davantage regroupés et plus nombreux lorsqu'ils sont tracés de la main dominante;
- gommer une petite croix faite au crayon sur un papier;
- vider le compte-gouttes;
- ramasser une perle dans la tasse avec la petite cuillère;
- ouvrir la fermeture à glissière de la trousse.

Le **gaucher franc** utilise sa main gauche dans la majorité des cas. Le **gaucher souple** peut utiliser sa main droite pour deux ou trois épreuves. Le **droitier souple** peut utiliser sa main gauche pour deux ou trois épreuves. Le **droitier franc** utilise sa main droite pour la quasi-totalité des épreuves.

La pratique de ces tests montre qu'il existe **une infinité de gaucherie**, de la gaucherie vraie, axiale, innée et usuelle, à la fausse gaucherie survenant chez l'enfant mal latéralisé à qui on a plus ou moins imposé la main gauche parce qu'il ne semblait pas vraiment droitier, en passant par le gaucher ou le droitier « dysharmonique », dont l'œil ou les membres inférieurs n'ont pas la même latéralisation que la main, et qui semble davantage exposé à la dysgraphie.

Choix de la main dans l'écriture

Il semblerait intéressant qu'au moment où l'enfant commence à écrire, c'est-à-dire en troisième année de maternelle, on détermine sa latéralisation axiale et usuelle par les tests ci-dessus. Cela permettrait de ne pas commettre d'erreur dans près de 80 % des cas. Resterait 20 % des enfants, qui seraient suspectés de gaucherie et dont il faudrait surveiller l'écriture : si elle semble aisée et précise pour l'âge incriminé, mieux vaut ne pas changer la main utilisée. Si elle semble particulièrement maladroite ou douloureuse, faire essayer l'autre main, sans rien imposer. Il faut aussi observer la tenue de l'instrument, plus difficile quand la main utilisée n'est pas la bonne, et la présence de « **syncinésies** » (mouvements parasites, de l'autre main, des yeux, de la bouche, de la langue...) quand l'enfant n'est pas à l'aise avec la main utilisée.

Le **changement de main** est d'autant plus facile qu'il est plus précoce dans l'apprentissage de l'écriture. « *Il se fait vite ou il ne se fait pas* ». On est donc vite fixé sur la main à utiliser.

Si l'enfant présente un retard moteur important, s'il bégaye, ou s'il présente des difficultés affectives, il faut être prudent et ne pas lui créer de problèmes supplémentaires en le faisant changer de main.

En rééducation, il est bien souvent trop tard pour changer de main; mais si l'enfant est consentant, on peut essayer de travailler de l'autre main pendant quelques séances. On se rend vite compte si les résultats sont ou non concluants.

A l'école veiller à ne pas placer un gaucher à la droite d'un droitier : ils se gêneraient mutuellement.

Conduite de la rééducation

La conduite à tenir pour le changement de main est de faire **un test d'écriture**, main droite et main gauche, sur une phrase simple, en vitesse normale et en accéléré.

La main la plus habile produit une écriture plus petite, mieux contrôlée, au trait plus ferme et plus appuyé.

La main la moins habile produit une écriture grande, par incapacité à faire petit, légère ou trop appuyée, tremblée, lente, avec parfois des « bâtons descendant repris ». La forme est cabossée, avec saccades et angulations. La tenue de ligne est difficile, les formes très maladroites, le tracé hésitant.

Si on note une supériorité nette d'une main sur l'autre, il faut encourager la main la plus habile, et faire quelques séances de rééducation pour améliorer son aisance.

Si l'écriture reste lente et très maladroite d'une main, et si l'autre main semble plus habile lors des tests de latéralité pour les activités non graphiques, on peut avoir intérêt à procéder à un changement de main.

La rééducation se pratique exactement comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, mais on incite l'enfant dès le départ à utiliser l'une et l'autre main, après lui avoir expliqué le bénéfice qu'il pourrait retirer d'un changement de main. Il doit bien savoir que l'on n'est sûr de rien, et que c'est un essai que l'on fait. On compare avec lui les résultats obtenus avec la main gauche et la main droite. Ceci peut durer environ 4 séances. L'idéal serait que les séances soient rapprochées, au nombre de 2 par semaine, pendant les deux premiers mois.

À partir de la 5^e séance, les exercices pré-graphiques, les tracés-glissés et les exercices de grande progression ne se font plus que de la main la plus habile. L'enfant est libre d'utiliser l'une ou l'autre main à l'école, l'institutrice ayant été informée du changement éventuel.

À partir du 3^e mois, priorité est donnée à l'écriture de la main la plus habile, en rééducation et à l'école. L'autre main sert à tenir la feuille en place. Il est très important que la mère et l'institutrice jouent le jeu et ne fassent pas de réflexions qui pourraient annuler tout le travail fait en graphothérapie.

Chaque mois, procéder à un test d'écriture, main droite et main gauche, et comparer les résultats avec les premiers tests.

Si vers le 4^e mois, l'enfant continue à utiliser sa main usuelle, même si l'on n'est pas sûr que ce soit la main dominante, le rééducateur doit expressément lui donner son accord, et prolonger la rééducation le temps nécessaire pour parfaire la position de cette main et améliorer son aisance. Rien de ce qui a été fait de l'autre main n'est perdu, **l'aisance acquise d'un côté bénéficie à l'autre côté**, le corps étant « un » et non la juxtaposition de deux côtés opposés.

Il est possible que l'enfant refuse de choisir une main ou l'autre, toutes deux étant aussi malhabiles au niveau du geste graphique. La rééducation se fera des deux mains, laissant à l'enfant la possibilité d'un choix ultérieur ou d'un non-choix.

LE PREMIER RENDEZ-VOUS

Lors de la demande de rendez-vous, généralement au téléphone, restez très sobre. Il y a des **questions indispensables à poser**, dont voici les principales :

- qui vous envoie ?
- pour quel motif ?
- quels sont l'âge et la classe de l'enfant ?
- la maman désire-t-elle s'exprimer en dehors de la présence de l'enfant ? Pour quelles raisons ? Dans ce cas, fixez un premier rendez-vous à la mère seule, avant de voir l'enfant ;
- donnez le jour et l'heure précise du rendez-vous, et sa durée, en demandant d'être bien exact. La durée impartie à cette première rencontre dépendra de si vous faites ou non le bilan lors de ce premier rendez-vous (1/2 heure pour un simple contact, 1 heure 1/2 avec le bilan) ;
- demandez d'apporter le plus d'écrits possible : cahiers de l'année présente, des années précédentes, dessins de la petite enfance. L'enfant viendra également avec son stylo préféré ou habituel ;
- ne pas oublier de prendre les coordonnées : nom, adresse, numéro de téléphone ;
- donnez votre adresse précise et la façon de s'y rendre.

La fiche de consultation

La manière dont se déroulera le premier rendez-vous entre le rééducateur, l'enfant et sa famille est très importante, autant pour vous que pour l'enfant. Tout sera noté sur une fiche de consultation comprenant :

– l'état civil :

- le nom de l'enfant,
- éventuellement, le nom de la mère,
- la date de naissance de l'enfant,
- sa classe,
- son adresse et n° de téléphone,
- la profession des parents,
- la personne qui l'envoie,
- le motif de la consultation ;

– le comportement de l'enfant :

- sa place dans la fratrie,
- si possible, sa situation familiale (parents séparés, remariés, avec qui vit-il?),
- son histoire personnelle,
- ses problèmes de santé,
- son sommeil,
- ses loisirs et sports,
- son comportement en famille, avec les frères et sœurs, avec les parents,
- son comportement à l'école : attitude scolaire (discipline, attention, concentration...), avec ses camarades, en récréation,
- ses résultats scolaires,
- ses résultats sportifs.

Les bonnes questions

Cette fiche sera complétée au fur et à mesure des premiers contacts et après réalisation du bilan. Adressez-vous le plus possible à l'enfant : « Veux-tu m'épeler ton nom ? Quel âge as-tu ? Tu dors bien, la nuit ? Tu t'endors vite ? Quel est ton passe-temps favori ? Sais-tu pourquoi tu viens me voir ? Et toi, que penses-tu de ton écriture ?... »

Ce premier rendez-vous est riche d'enseignements :

- comment s'est établi le premier contact ? par téléphone, par écrit, directement ou indirectement ? La façon franche ou biaisée d'aborder le problème est significative en soi ;
- quelle est la personne qui a pris l'initiative ? C'est généralement la mère, mais aussi parfois le père, le pédiatre, l'assistante sociale, l'orthophoniste, l'institutrice ou l'enfant lui-même. Le ton adopté – timide, détaché, anxieux, suppliant, pressé, indifférent, agressif – renseigne aussi sur le contexte dans lequel l'enfant évolue ;
- les motivations, brièvement énoncées, développées à outrance ou à contre-cœur sont intéressantes, autant par leur mode d'expression que par leur contenu réel. Demandez qui se plaint de l'écriture de l'enfant : l'institutrice ? les parents ? l'enfant lui-même ? Que lui reproche-t-on ? Cela a-t-il une incidence sur les résultats scolaires ? Sur le comportement de l'enfant ? N'oubliez pas de vous adresser directement à l'enfant : « Et toi, que penses-tu de ton écriture ? ».

Les différents cas de figure

Lors du premier rendez-vous, plusieurs cas de figures sont possibles :

- l'enfant vient avec sa mère : c'est la situation la plus courante ;
- les deux parents accompagnent l'enfant : il peut s'agir d'une famille attentive et motivée, où les responsabilités sont assurées conjointement. Mais cela peut être aussi une famille désunie, où chacun surveille la parole de l'autre. Il n'est pas toujours très facile de discerner l'un de l'autre ;
- la mère seule tente parfois de diriger les débats et de faire entrer le rééducateur dans ses vues. Rester ferme, neutre, et ne pas prendre parti est la solution la plus sage ;

- le cabinet est envahi par l'enfant, la mère et toute la fratrie : c'est souvent le cas d'une maman débordée par sa progéniture, sans possibilité de garde. Le comportement des frères et sœurs et de la mère, les uns par rapport aux autres, renseigne sur les interactions familiales et l'autorité maternelle;
- le père accompagne son enfant : c'est une situation plus rare, qui touche surtout les adolescents, quand le père prend son rôle au sérieux. Bien souvent aussi, cela traduit une situation familiale particulière (discordance entre les parents, divorce, décès de la mère, père au chômage...);
- l'enfant seul, ou accompagné d'une personne étrangère à sa famille exprime dans bien des cas une solitude ou un problème familial qu'il faut éclaircir discrètement.

La technique de l'entretien doit faire alterner le libre discours parental et les questions sur les points particuliers.

On peut, au cours de ce premier entretien, prendre conscience des modes de communication parents-enfant, des modes de défense, de l'attitude des uns envers les autres : mère possessive qui accapare le discours et qui répond à la place de l'enfant, enfant participant, agressif ou passif, difficultés de communication ou d'expression...

Il faut être attentif aux différents niveaux de communication et d'échange familiaux :

- **le niveau verbal** : qu'est-ce qui est dit? Comment cela est-il dit? Le discours est-il logique, formel, stéréotypé, réfléchi, catégorique, peu assuré, anxieux, confiant, hostile? Le parent et l'enfant semblent-ils d'accord, ou en contradiction, ou en opposition? Habituellement, l'enfant se tait pendant que le parent conte l'histoire du syndrome. Il parle de l'enfant réel, mais parfois aussi de l'enfant imaginaire. Il n'est pas rare que l'enfant prenne la parole, que ce soit pour apporter une précision ou une rectification, ou pour attirer l'attention, ou pour exprimer son opposition;
- **le niveau infra-verbal** : il est très instructif :

- de repérer la répartition des personnes dans l'espace (vers qui va l'enfant, se cache-t-il derrière sa mère, ou prend-il ses distances?),
- d'écouter comment la parole se répartit entre les participants (la mère accapare-t-elle le discours? Répond-elle à la place de son enfant? L'enfant a-t-il son mot à dire? Coupe-t-il la parole à sa mère? Garde-t-il un silence timide, gêné, hostile?),
- d'observer les gestes et les mimiques de chacun (comment l'enfant se tient-il? Est-il participant, passif ou hostile? Discret ou sans-gêne? Reste-t-il tranquillement assis sur sa chaise ou sème-t-il la pagaille autour de lui?).

Dans un entretien, ce qui n'est pas dit est aussi important que ce qui est dit. Il faut être très attentif aux silences, à la gestuelle, aux mimiques de l'enfant et à son attitude vis-à-vis du parent qui l'accompagne.

Conduite de cette première rencontre

Recevoir d'abord parents et enfant ensemble. Mettre à l'aise, prendre le nom, la date de naissance, la classe, les raisons de la consultation. Est-ce les parents, ou l'institutrice qui s'inquiètent? Qui leur a parlé de rééducation? Les problèmes d'écriture interfèrent-ils sur les résultats scolaires? Tout noter au fur et à mesure. Faire l'anamnèse en suivant la fiche de consultation. **L'anamnèse** reconstitue l'histoire de l'enfant, depuis sa naissance jusqu'au jour de la consultation. On essaye de retrouver le plus précisément possible son passé physique, familial, scolaire :

- naissance, premier cri, incidents, maladies...
- propreté, langage, alimentation...
- situation familiale, travail des parents...
- scolarité, changements d'écoles, adaptation aux différents maîtres, attitude à l'école, avec les camarades, résultats scolaires...
- l'enfant est-il suivi régulièrement par un pédiatre? A-t-il une bonne audition et une bonne vue?
- difficultés éventuelles, pathologie, hospitalisation, naissance d'un petit frère, déménagements, problèmes familiaux (rester très discret);
- adaptation au sein de la famille : relations avec les parents, la fratrie, présence de la mère et du père au foyer;
- goûts, loisirs, sports...
- l'enfant a-t-il été suivi par un orthophoniste ou un psychomotricien?

Puis viennent les explications concernant le bilan; le graphothérapeute précise en quoi il consiste, et demande aux parents de le laisser seul avec l'enfant pour une durée de 3/4 d'heure (cf. *Le bilan graphomoteur*, p. 175).

Après le bilan, la famille est de nouveau regroupée : le rééducateur informe les parents qu'il va étudier les productions de l'enfant et leur écrira pour les tenir informés des résultats. Il donne toutes les indications sur ce que sera la rééducation si elle s'impose : sa durée, son prix, ses contraintes... Ce sont les parents et l'enfant lui-même qui prendront la décision; s'ils s'engagent, il doivent s'y tenir jusqu'au bout. Les termes du contrat doivent être édictés de manière franche, directe et conviviale. Les parents doivent comprendre que cette rééducation sera inutile si l'enfant n'est pas partie prenante : en finale, c'est lui qui doit donner son accord.

Laisser l'enfant et les parents réfléchir une semaine après communication des résultats du bilan, avant de donner une réponse définitive. Si l'enfant est assez grand, il peut rédiger une courte lettre de motivation qui l'engage vis-à-vis du thérapeute.

LE BILAN GRAPHOMOTEUR

Avant d'aborder le domaine de l'écriture, quelques **tests de motricité générale** ne sont pas inutiles :

- vérifier la stabilité et l'équilibre de l'enfant : l'enfant est debout, pieds joints. Il tend les bras devant lui à l'horizontale et ferme les yeux. Voyez s'il reste bien stable ou s'il oscille de gauche à droite, ou d'avant en arrière. S'il perd l'équilibre, il serait bien que les parents le signalent au pédiatre;
- observer la façon dont il se tient : voûté, une épaule plus haute que l'autre, cambré; est-il capable de rester quelques secondes sans bouger, ou remue-t-il sans arrêt?
- demandez-lui de vous serrer la main, avec sa « main qui écrit ». Relâcher. Serrer. Serrer le plus fort possible. Relâcher. L'enfant est-il suffisamment tonique? Est-il capable de serrer? Serre-t-il trop fort?

Ces quelques observations faites, vous pouvez passer à l'examen de l'écriture proprement dite.

Le test de graphomotricité est très bien décrit dans le tome 1 de l'ouvrage d'Ajuria-guerra, Auzias et Denner, *L'écriture de l'enfant*. Nous l'avons actualisé et simplifié au cours des années.

Le matériel utilisé

Il est important de toujours utiliser le même matériel :

- un stylo à plume demi-souple (de préférence celui de l'enfant);
- un crayon à papier, à mine ni trop dure, ni trop tendre;
- du papier blanc non rayé, format 21/29,7;
- du papier blanc léger, type papier-avion;
- du papier carbone (carbone machine extra-mince);
- une boîte de feutres et de crayons de couleur;
- un chronomètre.

Les feuilles blanches de format 21/29,7 sont pliées en deux, dans le sens de la largeur, pour les enfants de moins de 10 ans; l'enfant écrira selon la petite dimension (14,8).

Mettre l'enfant à l'aise, le faire asseoir au bureau, sur une chaise adaptée à sa taille, et noter sur la première feuille la date de l'examen, le nom de l'enfant, son âge et la classe fréquentée.

Enfants de 6 à 8 ans, CP et CE1

Épreuve 1

Présenter à l'enfant le texte manuscrit et très lisible de la phrase suivante : « *Le petit cheval gambade* ». La lire avec l'enfant, puis lui demander de la copier en haut de sa feuille, au crayon, une seule fois, en s'appliquant, sans tenir compte du temps, lui expliquer les difficultés orthographiques.

« *Maintenant, tu vas réécrire cette phrase sur ta feuille, tranquillement, à ton allure habituelle. Quand tu l'as écrite une fois, tu recommences, encore et encore, jusqu'à ce que je t'arrête. Tu y es ? Alors commence* ». Déclencher le chronomètre au premier « Je », et arrêter l'épreuve au bout d'une minute. La phrase écrite comptant 20 lettres, il vous est facile de calculer rapidement combien de lettres l'enfant a écrites en 1 minute.

Épreuve 2

Tirer un trait et poursuivre : « *Tu vas recommencer la même chose, mais cette fois, tu vas aller aussi vite que tu peux. Cela ne fait rien si tu n'écris pas très bien ; l'important, c'est que tu ailles le plus vite possible, que tu écrives la phrase le plus de fois possible, vite, vite. Tu y es ? Vas-y !* ».

Déclencher le chronomètre au moment où l'enfant commence. L'arrêter au bout d'une minute. Stimuler l'enfant à plusieurs reprises, pour obtenir l'accélération maximum.

Épreuve 3

Prendre une feuille de papier avion, la plier en deux et interposer entre les deux feuillets une demi-feuille de carbone pour l'enregistrement de la pression. « *Maintenant, tu vas imaginer que tu écris une lettre à un ami, avec ton stylo, cette fois. Tu l'écriras naturellement, sans te presser, comme si tu écrivais vraiment à un camarade* ». Présenter à l'enfant son stylo et le modèle manuscrit ainsi rédigé :

Mon cher... ou ma chère... (l'enfant met le nom de son ami).

Je suis bien content de te voir mercredi. S'il fait beau nous irons nous promener.

Demander à l'enfant de signer. S'il demande s'il faut mettre son nom ou son prénom, éluder la question. C'est à lui de décider.

Enfants de 8 à 14 ans, CE2 à CM2

Épreuve 1

Présenter à l'enfant une feuille blanche et dire : « *Tu vas écrire la phrase : le petit poulain gambade dans le pré* » (ou bien « *je respire le doux parfum des fleurs* ») sur ta feuille, tranquillement, au crayon, comme si tu écrivais sur ton cahier, à ton allure

habituelle. Quand tu l'auras écrite une fois, tu recommenceras, et cela jusqu'à ce que je t'arrête. Tu y es ? Alors, commence ».

Déclencher le chronomètre au moment où l'enfant commence à écrire. Arrêter l'épreuve au bout d'une minute. Ces phrases comptent 30 lettres, ce qui facilite le comptage.

Épreuve 2

Tirer un trait et poursuivre : « Tu vas recommencer la même chose, mais cette fois tu vas aller aussi vite que tu peux. Cela ne fait rien si tu n'écris pas bien ; l'important, c'est que tu ailles le plus vite possible, que tu écrives la phrase autant de fois que tu le peux, vite, vite. Tu y es ? Vas-y ».

Déclencher le chronomètre au moment où l'enfant commence à écrire, et le stimuler pendant 1 minute.

Épreuve 3

Prendre une feuille de papier avion, la plier en deux et interposer une demi-feuille de carbone : « Maintenant, tu vas imaginer que tu écris une lettre à un ami. Tu l'écriras naturellement, avec ton stylo cette fois, sans te presser, comme si tu écrivais vraiment à un camarade ». Décider avec l'enfant du contenu de la lettre. Par exemple :

Mon cher... (ou ma chère...)

Je suis bien content(e) de te voir mercredi. S'il fait beau, nous irons... (au bois, jouer dans la forêt, au zoo, faire de la trottinette, ou autre...). S'il pleut, nous irons... (au cinéma, ou nous jouerons à la game-boy, ou nous regarderons la télé, ou autre...). À bientôt.

« Maintenant, tu signes ». L'enfant est libre de signer comme il l'entend.

Épreuve 4

Prendre une autre feuille de papier blanc.

« Tu as écrit une lettre à un camarade sans t'appliquer particulièrement. Maintenant, au contraire, tu vas écrire une belle lettre et tu vas t'appliquer le mieux que tu pourras. Tu imagines que tu écris à une monitrice de colonie de vacances, pour la remercier, ou à ta maîtresse, pour t'excuser d'avoir manqué la classe ». Laisser l'enfant composer lui-même sa lettre.

En même temps que l'enfant écrit, et dans tous les cas, on note aussi précisément que possible :

- la position du corps et des divers segments intervenant dans l'écriture : tête, regard, épaule, bras, avant-bras, poignet, vérifier aussi la position des pieds ;
- la tenue de l'instrument ;
- le déroulement cursif de l'écriture : coulant, saccadé, heurté, lent, rapide, raide, agité...
- les syncinésies et mouvements parasites ;
- l'attitude générale de l'enfant : participant, hostile, de bonne volonté ou réticent...

Pour les enfants gauchers ou posant des problèmes de latéralisation, les consignes sont les mêmes, mais on doit bien veiller à indiquer sur chaque feuille la main utilisée ; à la fin de la passation du test, demander à l'enfant d'écrire « Le petit poulain... » avec la main non utilisée habituellement.

Épreuve de la latéralisation et du schéma corporel

On vérifie ensuite la latéralisation de l'enfant, le schéma corporel et la situation dans l'espace, la maîtrise de la lecture.

La latéralisation de l'enfant

On donne à l'enfant un jeu de 52 cartes et l'on chronomètre combien il en distribue de la main droite, puis de la main gauche, en 1 minute. Noter le résultat sur la fiche de consultation.

Il doit ensuite empiler, de la main droite et de la main gauche, le plus de pièces de monnaie possible, pendant 1 minute encore (prévoir une cinquantaine de petites pièces de même calibre).

Puis, il enfle 20 grosses perles sur un cordonnet, d'une main et de l'autre, et tous les scores sont notés soigneusement.

On doit encore lui faire attraper une balle d'une seule main (sans préciser laquelle), shooter dans un ballon (sans préciser avec quel pied), viser dans un kaléidoscope, pour vérifier sa latéralisation axiale et périphérique. On distingue ainsi quelle est la main la plus adroite et lequel de ses pieds et de ses yeux est directeur. En cas de doute sur la latéralité, un examen plus approfondi est nécessaire (cf. p. 164).

Le schéma corporel et la situation dans l'espace

Pour vérifier le schéma corporel (cf. p. 27) et la situation dans l'espace (cf. p. 33) de l'enfant, on lui demande de :

- dessiner un bonhomme, le plus complet possible;
- étendre les bras, tourner la paume droite en l'air et la paume gauche vers le sol et vice versa;
- poser son pied droit sur son genou gauche, toucher de la main gauche sa narine droite...;
- disposer 4 petites voitures différentes en croix et placer au centre un petit bonhomme : « *Quand le petit bonhomme regarde la voiture bleue, quelle voiture a-t-il à sa droite? Dispose le petit bonhomme de façon à ce qu'il ait la voiture verte à sa gauche... etc.* »;
- tracer de petites flèches sur un papier, orientée dans différentes directions, et disposer un point de couleur à côté de chaque flèche, selon la figure 4.1. Faire préciser à l'enfant si ces points se trouvent à gauche ou à droite des flèches;
- faire reproduire quelques figures géométriques simples, comparer deux images sensiblement identiques et trouver les différences, reproduire un puzzle...

La maîtrise de la lecture

La maîtrise de la lecture est vérifiée par un petit texte adapté à l'âge et au niveau de l'enfant.

S'il reste du temps, demander à l'enfant de faire un dessin libre, que l'on joindra au bilan. Noter les réflexions et les commentaires de l'enfant pendant cette épreuve.

L'étude des dessins (cf. chapitre 10) se fera plus tard, lors des premières séances de rééducation.

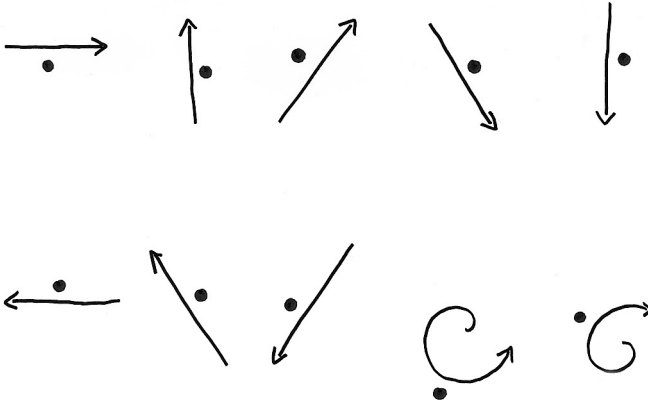


FIG. 4.1 — Test de latéralisation : tracer de petites flèches orientées dans différentes directions. Placer des points latéralement, à droite ou à gauche de ces flèches. L'enfant doit les situer par rapport aux flèches, en tenant compte de leur direction : le point se situe à droite de la flèche 1...

Le bilan ne débouche pas forcément sur une rééducation graphique. Il peut permettre d'orienter l'enfant vers un autre type de rééducation, mieux adapté à son cas, ou rassurer les parents sur la normalité de son écriture.

ÉTUDE DU BILAN

L'analyse du bilan se fait de la façon suivante :

- **calcul de la vitesse de l'écriture**, en vitesse normale et en accéléré. Le choix des phrases : « *le petit cheval gambade* » (20 lettres) et « *le petit poulain gambade dans le pré* » (30 lettres) permet de calculer très rapidement le nombre de lettres écrites en 1 minute. On se réfère alors aux tableaux de la figure 4.2. Ils donnent les vitesses moyennes chez les garçons et les filles, en fonction de l'âge et de la classe;
- **détermination de l'âge graphomoteur** sur la lettre à l'ami (cf. p. 55). Si nécessaire (en cas de doute, ou si le sujet a plus de 12 ans), utiliser l'échelle de dysgraphie (cf. p. 71) qui confirmera ou non le diagnostic, les échelles d'Ajuriaguerra permettent d'identifier les items les plus pénalisants dans l'écriture de l'enfant et de voir comment orienter la rééducation éventuelle;
- **vérification de la pression** grâce au carbone;
- **examen de la deuxième lettre** (pour les plus grands), qui permet de déterminer si l'enfant est capable de s'appliquer quand cela est nécessaire;
- **étude du dessin spontané** en tenant compte de la prise d'espace, du trait, du sujet, de son degré d'évolution par rapport à l'âge de l'enfant, des couleurs éventuellement utilisées (cf. p. 79).

Bien noter les résultats des épreuves de la latéralisation, de schéma corporel et la situation dans le temps et dans l'espace (cf. chapitre précédent).

La rédaction du bilan en termes simples et concrets est indispensable pour la suite des événements; il serait bien que tous les rééducateurs rendent un bilan écrit aux parents et au pédiatre correspondant. Soyez très attentifs aux mots employés, qui ne doivent pas prêter à des interprétations fantaisistes ou ambiguës. N'utilisez pas de langage spécialisé du style « stade oral », « identifications œdipiennes » ou « construction du Moi »... Parlez plutôt en termes de maturité, d'autonomie, d'attachement à la mère, ou de comportement familial ou scolaire... Ne dites que ce dont vous êtes sûrs, vous aurez tout le temps d'affiner votre analyse si une rééducation est décidée. Soyez toujours positif, rassurant, pensez à dédramatiser le problème et à mettre l'enfant et sa mère en confiance.

Pensez bien à envoyer rapidement les résultats de ce bilan au médecin, au psychologue ou au pédagogue qui vous a confié l'enfant.

Si vous arrivez à dédramatiser le problème, vous avez déjà parcouru une bonne partie du chemin...

VITESSES NORMALES

<u>Âges</u> (années)	<u>Garçons</u>	<u>Filles</u>
6-6,5	14	12
6,5-7	21	28
7,5-8,5	44	40
8,5-9,5	52	55
9,5-10,5	59	61
10,5-11,5	79	81

<u>Classes</u>	<u>Garçons</u>	<u>Filles</u>
CP	14	12
CE1	32	32
CE2	51	45
CM1	52	60
CM2	75	83

VITESSES MAXIMA

<u>Âges</u> (années)	<u>Garçons</u>	<u>Filles</u>
7,5-8,5	62	58
8,5-9,5	80	89
9,5-10,5	93	104
10,5-11,5	112	117

<u>Classes</u>	<u>Garçons</u>	<u>Filles</u>
CE1	44	47
CE2	68	71
CM1	89	99
CM2	107	116

Ce qu'on peut en retenir :

- S'il existe au même âge, entre garçons et filles, une différence de qualité de l'écriture (très sensible aux Échelles E), il n'existe pas de différence de rapidité significative.
- C'est au début de l'apprentissage que l'accélération est la plus nette. Il y a ensuite une certaine stabilisation, puis à nouveau accélération.

Cycle collège

Vitesse normale

6 ^e	88	95
5 ^e	100	117
4 ^e	117	121
3 ^e		130

Vitesse maximale

6 ^e	128	139
5 ^e	147	155
4 ^e	157	165
3 ^e		172

FIG. 4.2 — Étalonnage des vitesses d'écritures.

PLAN DE RÉÉDUCATION

Le pourquoi et le comment de la rééducation

Le but de la rééducation de l'écriture est d'obtenir le maximum d'efficacité avec le minimum d'effort à la scription. **Plaisir et aisance de l'écriture sont les gages d'une rééducation réussie.**

Une « vilaine » écriture est très souvent la conséquence d'un défaut de maturité au moment de l'apprentissage, d'une mauvaise perception du schéma corporel, de problèmes de latéralité non ou mal résolus, d'une mauvaise tenue de l'instrument, ou encore d'une méconnaissance de la langue.

Mais bien souvent, s'y rajoutent des difficultés motrices et psycho-affectives propres à l'enfant : retard psychomoteur, troubles de l'organisation spatiale, dyslexie, troubles du langage, anxiété, nervosité excessive, difficulté de maîtrise des pulsions, environnement socio-affectif défavorable, problèmes de communication, incapacité de projection.

Il est difficile, à la suite d'un simple bilan, de saisir d'emblée tous les facteurs en cause dans la dysgraphie présente. Ce n'est qu'au cours des séances, à la suite d'une écoute attentive, d'un échange hebdomadaire confiant, que se dévoilera peu à peu le malaise de la personnalité totale et de l'écriture en particulier. Il ne s'agit pas de modifier l'écriture de l'enfant, ni de lui imposer de façon rigide un nouveau modèle, ce qui déboucherait sur une fixation ou un déplacement du symptôme. Nous travaillerons à côté de l'écriture, sur des formes qui n'ont qu'une lointaine parenté avec elle, de façon à assouplir et parfaire le geste graphique, et non l'écriture elle-même : rééducation du geste, et par le geste... L'amélioration du graphisme s'en suivra d'elle-même, sans que l'enfant ait l'impression d'avoir travaillé son écriture. Ce n'est que lorsqu'un geste est parfaitement acquis qu'on peut l'intégrer en souplesse dans l'écriture.

Les grandes questions à se poser face à chaque enfant

Les grandes questions à se poser à l'issue du bilan et de l'analyse de l'écriture, après avoir éliminé les causes médicales éventuelles révélées par l'anamnèse (vue, audi-

tion, traumatisme à la naissance, accident, atteinte neurologique...) sont les suivantes :

- quel est l'âge graphomoteur de l'enfant?
- l'enfant est-il réellement dysgraphique?
- sinon, une aide au graphisme sera-t-elle d'une quelconque utilité? Il suffit quelquefois de reprendre quelques bases pour que tout rentre dans l'ordre;
- si l'enfant est dysgraphique, quels sont les facteurs en jeu? Raideur, impulsivité, lenteur, illisibilité?
- s'agit-il d'un simple retard psychomoteur? Ou d'un déficit dans la confiance en soi, avec tout son cortège de vulnérabilité et de souffrances non-dites, engendrant des tracés vacillants, tremblés, cabossés, repris... (prédominance des items M)?
- l'enfant présente-t-il des troubles relationnels? Un retard dans l'autonomie affective? Une primauté des items F peut aller dans ce sens : attachement excessif à la mère, mauvaise distance à l'autre, refus de grandir, incapacité à se détacher de la règle...
- est-il dissipé, indiscipliné, agressif, rétif, rebelle, hyper-actif, renfermé? Ou plus simplement paresseux, négligent de nature...
- l'environnement social et affectif de l'enfant semble-t-il correct?
- souffre-t-il d'un déficit intellectuel, ou se situe-t-il, au contraire, parmi les enfants doués?
- l'enfant est-il bien latéralisé? droitier? gaucher? ambidextre?
- se situe-t-il bien dans le temps et dans l'espace?
- a-t-il un bon schéma corporel?
- souffre-t-il de fatigue, de migraines, de céphalées, de douleurs oculaires lorsqu'il lit et écrit? Dans ce cas, une visite chez un orthoptiste spécialisé dans les difficultés d'apprentissages peut se révéler utile.

Les réponses apportées à ces questions indiqueront au graphothérapeute la conduite à tenir lors de la rééducation. Si l'enfant a consulté précédemment un psychologue ou un orthophoniste, demandez aux parents de vous faire passer leur bilan : cela vous fera gagner du temps et vous permettra d'affiner votre diagnostic.

À la suite du bilan, le graphothérapeute fait donc un premier plan de rééducation. Il recense les buts recherchés et les techniques utilisées pour les atteindre. Bien sûr, ce plan sera révisable, au fur et à mesure des progrès de l'enfant ou de ses difficultés. On tiendra compte également de ses préférences et de ses rejets, car cette rééducation doit avant tout se faire dans le plaisir. L'équipe d'Ajuriaguerra et Auzias conseille de refaire le bilan tous les trois mois, en notant : les points acquis, les points à approfondir et les aspects nouveaux à envisager.

Histoire d'une rééducation ordinaire

Alexandre, 9 ans, CM1. Droitier. Enfant unique, milieu favorisé (*fig. 2.6, 2.25, 2.41 et 3.24*).

- enfant vif, très doué intellectuellement, répondant de façon très spontanée, devançant même les questions. Niveaux de calcul et de lecture excellents. Bonne latéralisation. Bon schéma corporel. Alexandre est peu résistant physiquement, anxieux, agité, curieux; il a d'excellentes capacités de concentration, mais dès qu'il a compris, il veut passer à autre chose. La maman signale des difficultés d'endormissement;
- **mauvaise tenue de l'instrument**, les trois doigts sont crispés sur le crayon. Raideur du poignet. Geste tendu, saccadé, rapide, mais écriture ralentie du fait des interruptions anarchiques dans la progression;

- **échelle E** : les items EF (11), correspondent à son âge réel; les items EM (19,5) sont très élevés (la norme est à 7,5 pour son âge et sa classe) : bonne autonomie, mais grandes difficultés psychomotrices;
- **l'échelle de dysgraphie** révèle une écriture très dysgraphique, avec un score à 23;
- **vitesse de l'écriture** : 57 lettres/minute en vitesse habituelle (normale pour son âge et sa classe) (**fig. 4.3**) et 75 lettres/minute en vitesse accélérée (léger retard) : l'accélération de l'écriture crée une situation de stress qui l'empêche d'aller aussi vite qu'il le voudrait (**fig. 4.4**. Alexandre a demandé à travailler sur papier ligné, il se sent trop perdu sur une feuille blanche);
- **définition de l'écriture (fig. 4.4, 4.5 et 4.6)** : écriture maladroite, animée d'un faux mouvement fait d'accélération brutales et de coups de frein qui engendrent saccades, télescopages, étrécissements, dérapages. Les mots dansent sur une ligne mal tenue, fluctuante, parfois cassée, les lettres s'envolent ou chutent en fin de mots. Les très nombreuses inégalités de trait, de dimension, de forme, de mouvement, d'espace et de vitesse témoignent d'un enfant nerveux et agité, qui a besoin d'être canalisé. Les pulsions sont mal contrôlées. La signature gribouillée révèle une mauvaise image de soi (non reproduite);
- **le dessin des 4 éléments (fig. 4.7)** fait ressortir beaucoup d'anxiété et un sentiment d'insécurité : trait noir et appuyé, nombreuses montagnes hautes et pointues cachées par des nuages, maison flottante, sans ligne de base ni fenêtres, fleurs barrées et noircies, serpent agité et agressif, se dirigeant vers la droite. L'enfant a utilisé un crayon noir, bien qu'il ait des couleurs à sa disposition.

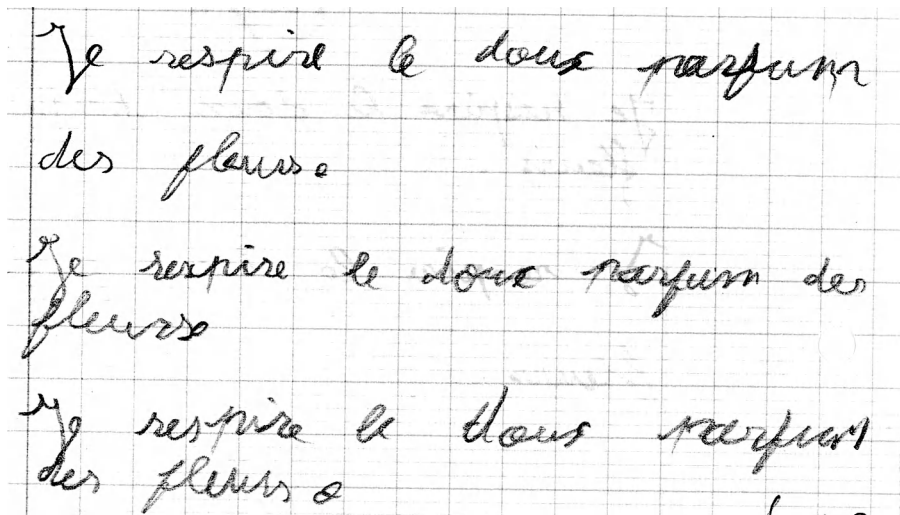


FIG. 4.3 — Exercice en vitesse normale : 51 lettres à la minute, ce qui est un score correct. Notez les tout petits jambages des *p* et leur manque d'appui.

Mon cher Edgar
Viens jouer avec moi mercredi
après-midi. Si il fait no
jouons au foot. Si il pleut
nous au cinéma.

FIG. 4.4 — Le bilan a été fait au crayon à papier, sur papier ligné, Alexandre ayant fait un blocage sur la feuille blanche; l'enfant a signé de son nom de famille, qu'il a gribouillé. Notez les grandes variations dans la pression.

Viens avec moi, dit le chien Oran
Chat Martache. - Regarde! Dehors il
un beau soleil. Allons nous promener

FIG. 4.5 ET 4.6 — Alexandre (cf. aussi fig. 2.25). Inégalités de dimension, de direction et de pression, saccades, télescopages, retouches, oves écrasés, mouvement mal contrôlé, grande difficulté à tenir la ligne.

Sur nos grosses voiture rouge, avec
 nos carques ~~dores~~, nous arrivons les
 de suite et ^{dores} très vite. Nos lances à
 attaquent les ~~feu~~ qui brûle nos

FIG. 4.6 — (échelle : 100 %).

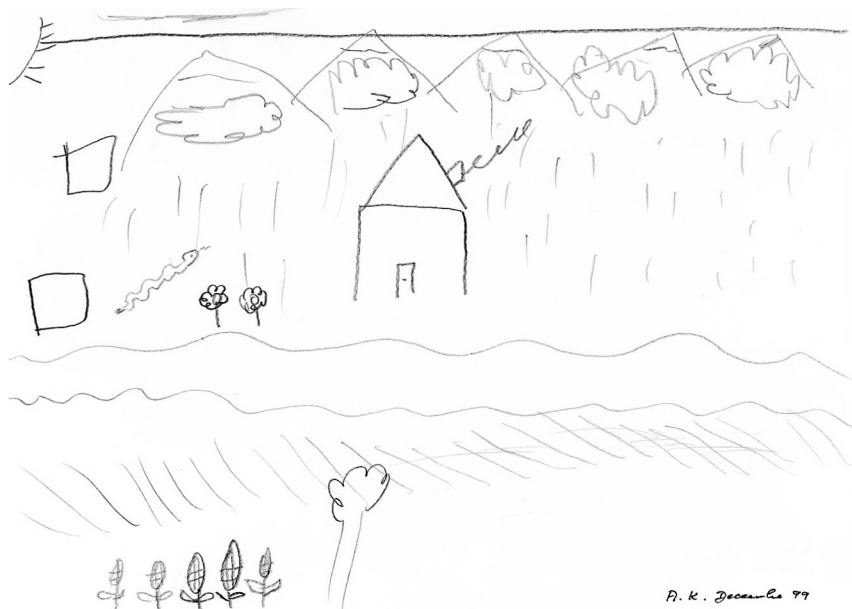


FIG. 4.7 — Test des 4 éléments au premier bilan. Le dessin est en noir et blanc, bien que l'enfant ait eu à sa disposition des feutres de couleur. Notez les hautes montagnes, les nuages, la pluie, le ciel barré, qui illustrent les nombreuses difficultés de l'enfant. La maison est aveugle et le serpent assez torturé crache son venin en direction de ses problèmes. Le dessin n'est pas signé.

Plan de rééducation :

Barrer au fur et à mesure ce qui est acquis. Reprendre ce qui ne l'est pas. Ce plan donne une idée de la progression dans le temps de la rééducation.

Nom de l'enfant : Alexandre...	Âge : 9 ans Droitier	Classe : CM1
Objectifs	Exercices, Modalités	Observations, Conduite à tenir
Mise en condition. Relaxation.	Relaxation du geste, respiration : les moulinets, l'arbre dans le vent, la fleur qui s'ouvre...	À faire à chaque début de séance, en variant les exercices.
Tenue de l'instrument. Statique du corps.	Pianotements. Le bec de canard, la scie, les boulettes de pâte à modeler... Observation de la position de l'enfant. Explication de l'emplacement de la feuille, place de la main gauche...	Y revenir souvent.
Sensibilité de la pulpe digitale.	Pâte à modeler. Identification matériaux. Petits sacs de graines.	Yeux ouverts, puis yeux fermés.
Le signe « infini ».	Représentation mentale. Tracé dans l'espace. Premiers tracés-glissés sur grandes feuilles. Travail en musique.	Veiller au contact du bras sur la table, manche relevée.
Boucles.	Tracés glissés, grande boucle, petite boucle, boucle à l'envers, sur divers supports, avec divers instruments, du plus grand au plus petit. Travail en musique.	Toujours faire suivre la démonstration au tableau par la représentation mentale et le tracé dans l'espace, yeux ouverts, yeux fermés.
Vagues, ponts, guirlandes.	Tracés-glissés, petites progressions, grandes progressions, tableau noir, semoule, feutre, pinceau... Du plus grand au plus petit.	Plusieurs séances, jusqu'à ce que le geste soit détendu.
Notion de pression.	Appuyé-léger. Divers supports - Divers instruments... Grandes et petites progressions - « J'allège en montant... J'appuie... »	Ces notions d'appui et de rythme seront répétées tout au long de la rééducation.
Reprise boucles, arcades, guirlandes, vagues...	Associer en petites et grandes progressions...	Vérifier la position des divers segments, travailler la souplesse du geste.
Ligne de base.	Lignes parallèles, à la craie, au feutre, au pinceau - Horizontales et verticales sur divers supports. Tracés pré-graphiques sur ligne réelle, puis sur ligne fictive...	Au pinceau, l'enfant travaille debout. Plusieurs séances. L'enfant ne regarde pas l'instrument, mais l'extrémité de la trajectoire.
Espaces intermots, interlignes. Mise en page.	Travail sur ordinateur : observation des proportions entre dimension, espace, et largeur du trait. Observation de textes imprimés : livres, poèmes... Petites progressions bien espacées - Lignes parallèles au pinceau.	Rapporter ces observations à l'écriture de l'enfant. Veiller aux espaces interlignes.

Hampes et jambages. Proportions : les trois zones.	Tracés-glissés, petites progressions, grandes progressions.	Rappeler les notions d'appui : « j'appuie en descendant... ».
Bilan intermédiaire. (fig. 4.8)	Vérifier ce qui semble acquis ou non. Ce qui n'est pas acquis sera repris aux séances suivantes, en même temps que l'on progressera dans l'apprentissage.	Contact avec les parents.
Vitesse-appui.	L'appui ralentit mon geste - L'allègement l'accélère : travailler au carbone. Reprendre les exercices précédents.	L'enfant doit trouver son juste milieu. Cela se fera progressivement.
Passer de la forme à la lettre et au mot.	Guirlandes, arcades, boucles, dans des mots simples : <i>miel, lune...</i> , sans lever de plume.	Veiller sur la régularité des formes, des espaces, des lignes, et la souplesse des liaisons.
Tracé de l'ove.	Sens de rotation - Tracés-glissés – À intégrer dans petites et grandes progressions.	Plusieurs séances.
Liaison des oves aux lettres précédentes et suivantes.	<i>Lame, gage, cage, lac...</i> À intégrer dans de grands tracés-glissés.	Nombreuses séances, conjointement à d'autres exercices.
L'angle.	Commencer par le chiffre 1, puis le p... Exercices de grandes progressions. Travailler le r et le s.	Le p allie l'angle et la courbe. Rappeler les notions d'appui. Compter 1, 2, 3 pour le r.
Passer toutes les lettres en revue.	Décomposer celles qui posent un problème. Intégration dans tracés-glissés.	Rechercher des mots qui contiennent ces lettres. Rappeler les notions de liaisons.
Chiffres.	De 0 à 9. Poser des opérations. Demander d'amener les cahiers scolaires pour faire le point la semaine suivante.	Respecter les colonnes unités-dizaines-centaines.
Dernier bilan.	Reprendre contact avec les parents.	Commencer à espacer les séances.
Séances récapitulatives.	Reprendre tout ce qui ne va pas.	Prévoir la fin de la rééducation.
Compte-rendu de rééducation.	Comparaison bilans début et fin de rééducation.	Le remettre aux parents et à l'organisme d'orientation scolaire qui a envoyé l'enfant.

Alexandre est un enfant très dysgraphique, accusant un décalage important entre la maturité intellectuelle (QI supérieur à 130, lectures difficiles pour un enfant de son âge : ouvrages documentaires, Grammaire de Champolion...) et la maturité psychomotrice. La rééducation décidée d'un commun accord par la maman et l'enfant, devra être axée sur les points suivants :

- relaxation générale et détente du geste;
- bonne tenue de l'instrument;
- régularisation de la progression, maîtrise du geste graphique;
- réapprentissage des formes et liaisons graphiques, par exercices gestuels, picto- et scripto-graphiques;

- tenue de la ligne;
- la vitesse s'améliorera d'elle-même, quand l'écriture accèdera à l'aisance et la souplesse.

On barre au crayon bleu ce qui est acquis. On entoure en rouge ce qui est à reprendre. On a ainsi une vision nette de la rééducation et de ce qui reste à faire (*fig. 4.8*).

Viens jouer avec moi mercredi
fait beau nous jouerons au foot
pleut nous irons au cinéma

FIG. 4.8 — Bilan de milieu de rééducation. Les formes se sont stabilisées, la liaison est meilleure, les saccades ont disparu. Alexandre ne craint plus de travailler sur papier non ligné.

Déroulement de la rééducation

J'ai commencé chaque séance par **quelques minutes de détente** (l'enfant répugnant à la relaxation étendue, je serai amenée à travailler davantage sur la relaxation du geste et la respiration) :

- mouvements amples des bras en musique, en veillant au travail de toutes les articulations (le moulin), respiration abdominale, la fleur qui grandit, le peuplier dans le vent (*cf.* chapitre 12), et de grands tracés-glissés au feutre sur feuilles de grand format;
- vérification de la position du corps par rapport à la feuille (*fig. 3.2*);
- des exercices de préhension de l'instrument : le bec de canard (nous y reviendrons à chaque séance), boulettes de pâte à modeler, baguettes chinoises, pianotements;
- l'amélioration de la sensibilité fine des extrémités des doigts, par exercices de toucher de divers matériaux (l'enfant progressera très vite dans ce domaine, nous abandonnerons cet exercice au bout de 3 séances).

L'apprentissage de la forme se fait à travers :

- *le signe infini* : au tableau et sur papier grand format (nous y reviendrons à chaque séance);
- *le cercle*, manche relevée, sur papier grand format;
- *les boucles* : grandes boucles, petites boucles, à l'endroit (croisées en bas), à l'envers (croisées en haut), en grande progression sur divers supports, divers formats, et avec divers instruments. Nous ferons ce travail en musique, au grand plaisir d'Alexandre. Grouper ces boucles par deux, puis par trois, puis par quatre. Les intégrer dans des grands tracés-glissés. Les associer entre elles selon différents modèles inventés par l'enfant;
- *les vagues, ponts, guirlandes*, en grandes progressions au tableau noir et au feutre couleur sur grand papier. Réduction des formes. Exercices de pression au carbone. Utilisation du pinceau et d'encre diluée (prévoir au moins 2 séances). Travailler en

même temps sur la respiration. (Alexandre aura beaucoup de difficultés à prendre conscience de sa respiration et à la maîtriser);

- une alternance boucles endroit et envers, arcades, guirlandes, vagues, dans des *grandes progressions*, au tableau, puis en réduisant les supports. Aller jusqu'au bout du geste, sans escamoter les finales;

- un travail de *la ligne de base*. Reprendre tous les exercices précédents sur des lignes pré-tracées, puis sur papier non ligné, l'enfant ayant tracé la ligne « dans sa tête ». Plusieurs séances seront nécessaires. Faire travailler au tableau, sur une ligne tracée à la craie, puis sur une ligne virtuelle. Nous y reviendrons souvent;

- une prise de conscience de *la pression*; sur les boucles et les vagues : « j'allège en montant, j'appuie en descendant... » (ce travail est très difficile pour Alexandre, qui a du mal à contrôler ses appuis);

- l'intégration dans les formes pré-graphiques déjà étudiées *des hampes* et des *jambages*, en grandes progressions. Associer ces formes par 2 ou 3 (petites progressions), et travailler les *espaces* : espaces entre les groupes de signes, espaces entre les lignes;

- le *passage progressif à la lettre, puis au mot* à partir des formes étudiées : *miel, uni, lune, lime...* Veiller à la régularité des signes, des espaces, des lignes. Insister sur la souplesse des liaisons (il s'est passé une dizaine de séances avant que l'on aborde le mot);

- le *tracé de l'ove* : sens de rotation, tracés-glissés. Rechercher toutes les lettres utilisant cette forme;

- un travail sur *la liaison des oves aux lettres précédentes*, par collage : *lame, calme, cage, lac, homme...* (plusieurs séances). Intégrer ces lettres dans les exercices de grandes progressions;

- un travail sur *l'angle* : le chiffre 1, que l'on retrouvera dans le *p*, le *j*. Aborder le *r* en comptant 1, 2, 3;

- le passage en revue de *toutes les lettres*;

- la vérification des *chiffres*; pose des opérations en respectant les colonnes des unités, dizaines et centaines...

Toutes les 5 ou 6 séances, l'enfant m'apporte des cahiers d'école, pour voir où il en est, et sur quels points insister plus particulièrement.

Certains objectifs ont été atteints rapidement; d'autres ont demandé davantage de persévérance. Alexandre aimait beaucoup faire lui-même l'autocritique de ses exercices, à l'aide d'une loupe.

Il a fallu 21 séances pour que le graphisme d'Alexandre s'améliore vraiment. Très vite, l'enfant prend à cœur de corriger sa tenue de l'instrument. Dès que le geste devient trop crispé, il pose son crayon et le reprend de lui-même de façon satisfaisante. Cependant, il lui est difficile de garder une bonne position des doigts sur plusieurs lignes. Bien que beaucoup moins maladroite, l'écriture reste inégale et fragile (*fig. 4.9*). Les à-coups et les saccades ont disparu. Elle s'est arrondie, la ligne est mieux tenue, les mots sont plus stables. L'étrécissement et l'angulation font place à un graphisme beaucoup plus confortable; la liaison se fait naturellement, avec moins de télescopages et de saccades. Les soudures sont rares. Alexandre est très content de sa nouvelle écriture et dit avoir du plaisir à écrire. Il écrit le mot « efforts » en 8 couleurs différentes, avec jouissance (*fig. 4.9*). L'institutrice note sa satisfaction sur les cahiers, ce qu'Alexandre me montre fièrement.

À partir du mois de mai, nous espaçons les séances sans les abandonner brutalement, de façon à ce que Alexandre se sente soutenu et en confiance. Les grandes vacances vont interrompre la rééducation; étant donné le niveau scolaire d'Alexandre et ses capacités intellectuelles, je conseille à la maman d'axer ses loisirs sur des activités physiques qui l'aident à se sentir plus à l'aise dans son corps et lui donnent davantage de résistance physique : natation, vélo, patins à roulettes, marche en montagne...

13.06.2000

C'est le dernier jour avant les
vacances. Je trouve que j'écris
mieux, mais je dois encore faire
des **efforts**.

FIG. 4.9 — Écriture en fin de rééducation. La forme s'est arrondie, les inégalités de dimension sont moins fortes, le mouvement est mieux contrôlé; subsistent encore des inégalités de direction, et quelques télescopages. Le mot *efforts* est écrit aux feutres de différentes couleurs : Alexandre a du plaisir à écrire.

Bilan de fin de rééducation

L'âge graphomoteur, qui était de 7 ans, 6 mois en début de rééducation (décembre 99), est maintenant de 9 ans, avec un bon score concernant les items d'autonomie : 6,5 (début juin 2000). Les items de motricité ont progressé de manière intéressante, mais restent encore un peu élevés pour son âge (13).

L'échelle de dysgraphie est à 9. L'écriture n'est plus dysgraphique. Elle reste cependant à surveiller.

La vitesse de l'écriture est de 99 lettres/minute en accéléré, ce qui est bon pour son âge.

Le test des 4 éléments (fig. 4.10) est cette fois très coloré, avec une dominante de jaune orangé très vif. La dynamique reste la même, la maison n'a toujours pas de ligne de base, mais elle a des fenêtres. Les montagnes pointues ont disparu, les nuages aussi. Le serpent se redresse fièrement, en tournant la tête délibérément vers la droite; il n'est plus agressif. Et surtout, Alexandre a signé son œuvre en utilisant plusieurs couleurs très lumineuses, et encadré son nom pour mieux le mettre en évidence.

En décembre 2000, je téléphone à la maman pour savoir ce que devient l'écriture d'Alexandre. Pour tous deux, cela semble une histoire ancienne; c'est tout juste s'ils se souviennent de cette rééducation. Alexandre est maintenant en CM2; il n'a pas de difficulté à l'écrit, il est dans les trois premiers de sa classe et semble un enfant heureux de vivre (*fig. 4.11*).

La rééducation est terminée et réussie quand l'enfant a acquis le plaisir d'écrire.



FIG. 4.10 — Test des 4 éléments en fin de rééducation. Alexandre a spontanément choisi de faire ce dessin en couleurs.

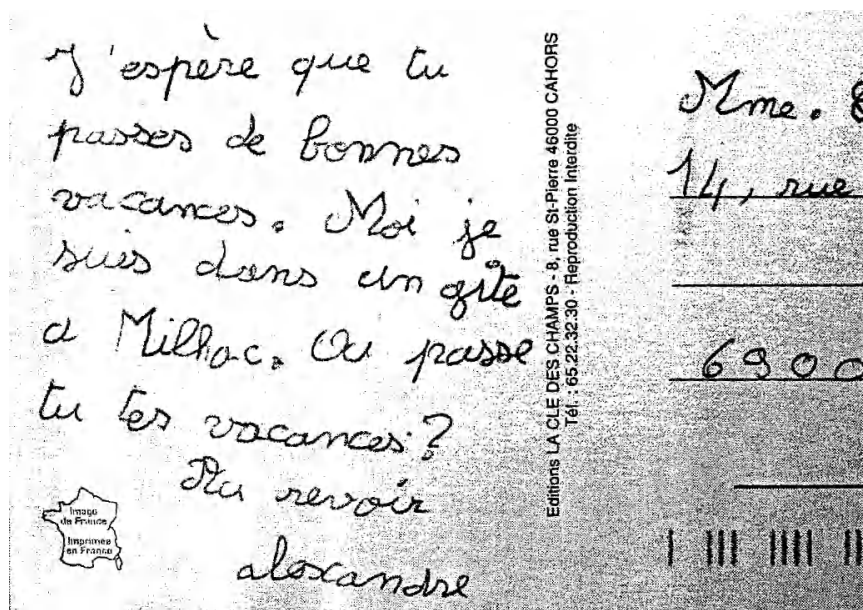


FIG. 4.11 — Carte postale envoyée pendant les vacances, après la rééducation. L'écriture, sans être exemplaire, est tout à fait conforme à ce qu'on peut attendre d'un enfant de CM2 en vacances. Cette fois, Alexandre signe de son prénom, sans gribouillage (échelle : 77 %).

QUELQUES EXEMPLES DE RÉÉDUCTIONS HABITUELLES

Les figures 4.12, 4.13, 4.14 et 4.15 présentent quatre exemples de rééducations habituelles.

FIG. 4.12. — Garçon, 11 ans 1/2, 5^e. Enfant très doué sur le plan intellectuel, s'intéressant à beaucoup de choses, à l'aise et charmant dans le monde des adultes, mais cherchant toujours à se faire remarquer de ses pairs, quitte à faire de grosses bêtises; très indiscipliné à l'école. Les résultats scolaires s'en ressentent. Il se montrera très coopérant tout au cours de la rééducation, qui sera interrompue par les grandes vacances. 16 séances lui auront permis d'améliorer la lisibilité, la prise d'espace et la propreté de son travail; les résultats scolaires sont bien meilleurs, et surtout l'enfant a acquis le plaisir d'écrire. Il a légèrement réduit la taille de son écriture, qui demeure assez grande et dodue pour un garçon de son âge.

FIG. 4.13. — Garçon, 12 ans 1/2, 4^e. Enfant très motivé, d'excellent niveau scolaire. Les professeurs se plaignent de son écriture et menacent de ne plus le corriger. Manque totale de maîtrise du geste avant rééducation. En 10 séances, l'écriture s'est restructurée, le mouvement est mieux contrôlé, le geste a acquis fermeté et souplesse. La rapidité est normale. Trois mois après, les résultats sont toujours là. L'écriture est mûre pour une personnalisation sans histoire.

FIG. 4.14. — Garçon, 15 ans, 1^{re}. Adolescent brillant, très pénalisé par son écriture. Il est à 3 mois du bac de français, nous disposons de très peu de temps pour le rendre lisible. En 8 séances, on obtient une amélioration sensible de la structure de l'écriture; la dimension se normalise, la liaison s'améliore, l'espace est mieux géré, et le trait plus nourri. X... obtiendra une excellente note à son épreuve de français, et la mention bien au bac général.

FIG. 4.15. — Garçon, 12 ans 1/2, 6^e. Enfant peu motivé, ayant de gros problèmes familiaux. Absence totale de maîtrise du mouvement en début de rééducation. Formes approximatives, mauvaise gestion de l'espace, mais le trait est bon. Au bout de 20 séances, l'enfant a acquis un niveau graphomoteur de CE2. La rééducation sera malheureusement abandonnée par absence de motivation de l'enfant et désintérêt des parents.

GARÇON

AGE 11 1/2

CLASSE 5^e

FILLE

NOMBRE DE SEANCES 16

ECRITURE EN DEBUT DE REEDUCATION

fille j'ai dans l'la
 les garçon sont que rest
 et d'après à chaque fois
 la maison, ce qui enve-
 empestes les fille qui son
 entraîné de cuire une
 solide bouquet pour
 maman et leur grand
 car elle sont en vacance
 chez leur grand-père
 les parents d'arriver le
 13 heures la grand-mère

ECRITURE EN FIN DE REEDUCATION

allons ensemble à la foire,
 nous prenons le toboggan

OBSERVATIONS

Nette amélioration des résultats scolaires

L'enfant peut maintenant se relire et corriger ses fautes. Il reste cependant très dysorthographique.

FIG. 4.12

GARCON

AGE 12

CLASSE 4²

FILLE

10

NOMBRE DE SEANCES 10 (GAUCHER)

ECRITURE EN DEBUT DE REEDUCATION

digesting graceful crevices
foggy diffy folk
mean stingy redin
really diggy famished tired fair
ridiculous absurd
talkative chatty barbed
thoughtful pensive pensive
pathetic hopeless

ECRITURE EN FIN DE REEDUCATION

TEL.: (089) 398020
FAX: (089) 398029

Je vous écris du
Portugal où je passe de mer-
veilleuses vacances. Le soleil,
la plage et les amis sont
omniprésents. J'espère que
vous passerez de très bonnes
vacances et que vous allez
bien. A la rentrée

Éditeurs & Artistes Graphes
7017 - 401135
SÈDE - AMALORIA
FILIAL - LOULE

1011 - 02500

11me

14

690

None

14

690

6584

Adrien

FIG. 4.13

GARÇON

AGE 15

CLASSE 1^{re}

FILLE

NOMBRE DE SEANCES 8

ECRITURE EN DEBUT DE REEDUCATION

a) Tout le monde regardait le cheval tué.
 b) Après que la ville ait été prise, le soldat
 misérable citoyer.
 c) Vous avez négligé le conseil vaincu.
 d) Unefois, les uns les, vous ravez beau.

ECRITURE EN FIN DE REEDUCATION

'celui qui arrivait". Tout en déroulant
 déroulement des événements, il les suit
 position qui se modifie, mettant ainsi
 de façon successive les personnages,
 Clèves, M. de Nemours, l'assistante et
 les reines. on peut également relever
 présence du narrateur, notamment

OBSERVATIONS

Amélioration rapide de la lisibilité chez un jeune très motivé. Les professeurs refusaient de corriger ses copies, à 3 mois du bac de français.

Restructuration de la forme, gestion de l'espace. Trait plus nourri. Bac réussi avec mention bien l'année suivante...

FIG. 4.14

GARCON

AGE 12 1/2

CLASSE 6^e

FILLE

NOMBRE DE SEANCES 20

ECRITURE EN DEBUT DE REEDUCATION

il s'accorde avec le COP général et
 nous
 j'ai manger une pomme ; je l'ai trouvé
expliqué nous est le participe passé ;

ECRITURE EN FIN DE REEDUCATION

Le vieux boa qui boit son
 grimpé dans le laobale
 Le vieux boa qui boit son la
 dans le laobale

OBSERVATIONS

Enfant peu motivé. Gros problèmes familiaux.

Absence totale de maîtrise du mouvement en début de rééducation. Formes approximatives.

Acquisition du modèle scolaire. Au bout de 20 séances, l'enfant a acquis un niveau de CE2.

FIG. 4.15

BIBLIOGRAPHIE

- AJURIAGUERRA J. DE, AUZIAS M., DENNER A. — *L'écriture de l'enfant*, tome I : *L'évolution de l'écriture et ses difficultés*, tome II : *L'acquisition de l'écriture*. Paris : Delachaux et Niestl, 1964.
- AJURIAGUERRA J. DE, MARCELLI D. — *Psychopathologie de l'enfant*. Paris : Masson, 1989.
- AUZIAS M. — *Les troubles de l'écriture chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestl, 1981.
- AUZIAS M. — *Enfants gauchers, enfants droitiers. Une preuve de latéralité usuelle*. Paris : Delachaux et Niestl, 1975.
- AUZIAS M., CASATI I., CELLIER C., DELAYE R., VERLEURE F. — *Enfant gaucher, enfant droitier*. Paris : Delachaux et Niestl, 1975.
- BERTHET D. — *Manuel d'apprentissage de l'écriture*. Paris : Retz, Collection pédagogie pratique, 1996.
- BESSON J. — *L'écriture de vos enfants*. Paris : Denoël, Collection "Que dois-je faire", 1991.
- BLETON J.P. — *L'acquisition de la cursive de l'écritain*. Ed. Solal.
- BOESCH J. — *Du gribouillage au dessin figuratif. Pédagogie pré-scolaire*. Paris : Fernand Nathan, 1979.
- BOREL-MAISONNY S. — *Langage oral et écrit*. Paris : Delachaux et Niestl, 1960.
- CASTILLA D. DE. — *Le test de l'arbre. Relations humaines et problèmes actuels*. Paris : Masson, 2000.
- CHERMET-CARROY S. — *Comprenez votre enfant par ses dessins*. Menges, 1986.
- CORMAN L. — *Le test du dessin de famille*. Paris : PUF, 1977.
- DAVIDO R. — *La découverte de votre enfant par le dessin*. L'Archipel, 1998.
- DAVIS R. D., BRAUN E. M. — *Le don de dyslexie*, La mendiante. Desclée de Brouwer, 1994.
- DOLTO F. — *L'élève scolaire*. Vertiges du Nord, Carrère, 1987.
- DOLTO-MARETTE F. — Introduction au dessin d'enfant. Paris : *Vie Médicale*, 1956; 37.
- DODSON F. — *Tout se joue avant 6 ans*. Robert Laffont, 1972.
- DUBORGEL B. — *Le dessin d'enfant*. J-P. Delarge, 1975.
- DUMONT D. : *Le geste d'écriture*. Ed. Hatier, 2006.
- DUPASQUIER-GRALL M.-A. — *Les enfants du bon côté*. Hachette, 1987.
- FLAK M., COULON J. DE — *Des enfants qui réussissent. Le yoga dans l'éducation*, Desclée de Brouwer, 1985.

- GAVAZZI-ELOI A. : *L'écriture de l'enfant primaire. Enjeux d'un bon apprentissage. Difficultés et remédiation*. Ed. Magnard, Guide Pédagogie Pratique.
- GOODENOUGH F. — *L'intelligence d'après le dessin*. PUF, 1957.
- KANDINSKY W. — *Du spirituel dans l'art et dans la peinture en particulier*. Paris : Gallimard, 1988.
- LE BOULCH J. — *Le développement psychomoteur de la naissance à six ans*. ESF, 1984.
- LE BOULCH J. — *L'éducation par le mouvement*. ESF, 1971.
- LAFONTAINE J., ROBERT F. — *50 activités pour découvrir et maîtriser les écritures, de l'enfant à 6°. Du gribouillis au traitement de texte*. CCDP Tarn-et-Garonne, CRDP Midi-Pyrénées. 1998.
- LEFEBURE F. — *Expression graphique et test des quatre éléments. Test du paysage d'André Arthus*. Paris : Masson, 1992.
- LEFEBURE F. — *Le trait en graphologie*. Paris : Masson, 1987.
- LOMBARD A. — *Le gribouillis. Monographie pour le GGCF*. 1968.
- LURCAT L. — *L'activité graphique de l'enfant maternelle*. ESF, 1979.
- LURCAT L. — *Le geste de l'acte graphique*. Paris : Mouton, 1974.
- MANENT G. — *L'enfant et la relaxation. Si il te plaît, apprivoise-moi*. Le souffle d'or, 1998.
- MONTESSORI M. — *La pédagogie scientifique*. EPI, 1992.
- MUCCHIELI R. — *La personnalité de l'enfant*. Paris : ESF, 1964.
- MUCCHIELI R. — *Le jeu du monde et le test du Village imaginaire*. Paris : PUF, 1960.
- OGATOR R., KACZMAREK J. — *Pour un apprentissage structuré de l'écriture*. Paris : Armand Colin, 1989.
- OLIVAUX R. — *Pédagogie de l'écriture et graphothérapie*. Paris : Masson, 1991.
- PAQUAY H., ALVES C. COG : *Cadre d'observation graphomotrice*. L'Ortho Edition, 1993.
- PEUGEOT J. — *La connaissance de l'enfant par l'écriture. Approche graphologique des difficultés de l'enfant*. Privat, Collection enfances initiation, 1983.
- PHILIZOT H. — *Devenir attentif ; 30 séances de relaxation et de yoga*. Nathan Pédagogie, 1991.
- PIAGET J. — *Psychologie et pédagogie*. Folio Essais, 1988.
- PIAGET J. — *Six études de psychologie*. Folio Essais, 1987.
- PIAGET J., INHELDER B., PULVER M. — *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF, Collection "Que sais-je ?", 1966.
- PULVER M. — *Le symbolisme de l'écriture*. Stock, 1995.
- REVOL O. : *« M me pas grave ! Le chek scolaire, ça se soigne »*. JC Lattes, 2006.
- ROYER J. — *Que nous disent les dessins d'enfants*. Hommes et Perspectives, 1995.
- ROYER J. — *La personnalité de l'enfant à travers le dessin du bonhomme*. Bruxelles : Editest, 1984.
- SCOTT I. — *Le test des couleurs de Max Lecher*. Aubanel, 1979.
- STORA R. — *Le test du dessin de l'arbre*. Augustin SA, 1994.
- TAJAN A. — *La graphomotricité*. Paris : PUF, Collection "Que sais-je ?", 1982.
- THOULON-PAGE Ch. : *La rééducation de l'écriture de l'enfant. Pratique de la graphothérapie*. Masson, 2001.
- VILLARD C. — *Le problème de l'écriture des gauchers. La graphologie*. n° 131 ; 1973.
- WALLON H. — *L'évolution du caractère de l'enfant*. Paris : Armand Colin, 1995.
- WIDLOCHER D. — *L'interprétation des dessins d'enfants*. Bruxelles : Dessart, 1972.

A

a, d, g, q en 2 morceaux, 57
Absence de mouvement, 53
Activité digitale fine, 36
Âge graphomoteur, 66, 79
Agressivité, 88
Ajuriaguerra, 12, 55
Analyse graphologique, 79
Anamnèse, 77
Angle, 86, 143
Angoisse, 88
Anxiété, 77, 88
Appui, 74
Arabesque, 133, 158
Arcade, 50, 137, 141
Arcage des bâtons, 60
Avant-bras, 74, 133

B

Barre de t scolaire, 57
Bâton descendant repris, 60
Bec de canard, 73
Bilan, 180
 – *de latéralité*, 165
Blanc, 90
Bleu, 88
Bonhomme, 91
Bouche, 92
Boucle, 137, 140

C

Cabossage, 60
Cabossée, 48
Cercle, 140
Collage, 58
Confiance en soi, 77
Contrôle visuel, 75
Coordination du geste, 34
Coude, 74
Couleur, 86
Coupe, 141
Courbe, 24, 48, 86
Crampe, 11
Crispation, 74

D

Décontraction, 133
Délié, 157
Dessin, 11
Difficulté motrice, 23
Dimension, 24, 91
Direction, 80
Disposition du papier, 75
Doigt, 75
Droite, 48, 80, 86
Droitier, 75
Dysgraphie, 10
 – *impulsive*, 13
 – *lente et précise*, 13
 – *molle*, 13
 – *raide*, 13

E

Eau, 109
Échec, 77
Échelle de dysgraphie, 79
Éclairage, 128
Écriture dodue, 56
 – *en surface*, 137
 – *fatigante*, 11
 – *grande*, 49, 56
 – *hypostructurée*, 50
 – *illisible*, 11
 – *lente*, 11
 – *non conforme*, 12
Émotion, 8
Enfant précoces, 77
Ensemble sale, 60
Épaule, 74
Escargot, 140
Espace, 9
 – *irrégulier entre les lignes*, 58
Exercice pré-graphique, 131

F

Fonction tonique, 73
Forme, 9, 86
 – *pré-graphique*, 137

G

Gauche, 80

Gaucher, 75
 Geste, 159
 – graphique, 11, 74
 Gestion de son énergie, 117
 Gobineau, 55
 Gribouillis, 15
 Gris, 91
 Guirlande, 137, 141

H

Hampe, 152
 Haut, 80

I

Identification, 76
 Inclinaison, 24
 Index, 75, 132
 Inégalité de dimension, 43
 – de direction, 77
 Inscription, 73
 Insécurité, 103
 Instrument, 75
 Irrégularité de direction, 62
 Item de forme, 56

J

Jaune, 88

L

Langage, 37
 Latéralisation, 33, 165
 Latéralité, 33
 Léger, 157
 Légèreté, 92
 Lettre retouchée, 60
 Liaison, 24, 52, 159
 Ligne, 41
 – cassée, 61
 – de base, 24, 153
 – descendante, 62
 – fluctuante, 61

M

m, n scolaires, 57
 Maison, 99
 Majuscule, 51, 57
 – maladroite, 57
 Marge, 24, 41, 154
 Marron, 88
 Maturation du système nerveux, 73
 Maturité affective, 103

Mauvais galbe, 61
 Mère, 80
 Milieu graphique, 80
 Modèle calligraphique, 137
 Mot dansant sur la ligne, 62
 Motricité fine, 74, 75
 Mouvement, 9, 80
 – cursif, 73
 Musique, 133

N

Nez, 92
 Niveau scolaire, 77
 Noir, 88
 Nuage, 107

O

Oblique, 143
 Orange, 88
 Organisation spatio-temporelle, 33

P

p scolaire, 57
 Papier, 129
 Pâte à modeler, 136
 Perception fine, 135
 Père, 80
 Pianotement, 157
 Pied, 92
 Pince, 73
 Plein, 157
 Poignet, 75
 point de soudure, 58
 Pont, 141
 Position de l'enfant, 126
 – de la main, 75
 Posture, 74
 Pression, 47

Q

Qualité du trait, 156

R

Raidissement, 74
 Relaxation, 11, 117
 Représentation mentale, 137
 Rose, 87, 88
 Rotation, 73
 Rouge, 87
 Rythme, 118

S

Saccade, 61, 77
Schéma corporel, 27, 79
Sentiment, 8
Serpent, 111
Signe d'alerte *signes d'alerte*, 54
 – *infini*, 137, 138
 – *pré-graphique*, 142
Soleil, 107
Soudure, 52
Stade post-calligraphique, 137
Statique, 126
Symbolisme de l'espace, 91
Symptôme, 11
Syncinésie, 74
Système nerveux, 36

T

Table, 126
Tableau noir, 129
Télescopage, 61, 77
Tension, 117
Tenue de l'instrument, 126
 – *de la ligne*, 77
Test par le dessin, 77

Tête, 74
Tonicité, 11
Torse, 74
Tracé vacillant, 61
Tracé-glissé, 129
Trait, 9, 77, 137
Translation, 73
Tremblée, 132
Tremblement, 61

V

Vacillante, 132
Vague, 137, 141
Vert, 88
Verticale, 143
Violet, 88
Vitesse, 25, 160

Y

Yeux, 92

Z

Zone, 43
 – *mal différenciée*, 45, 58
 – *médiane*, 43, 77