

# LA GRAPHIE (VI)

Paul-Luc Médard

Ce texte est la sixième et dernière partie de la série d'articles consacrée à l'écriture entendue comme acte manuel consistant à tracer des lettres. Au cours des articles précédents, aux dires de leur auteur, Paul Luc Médard, "*le lecteur patient s'est vu conduit dans une errance didactique où il a pu percevoir quelques points de vue sur les usages sociaux de la graphie (A.L. n°45, mars 94, p.72), l'existence probable d'un système curso-graphique (A.L. n°46, juin 94, 40), les logiques de développement des pratiques d'enseignement (A.L. n°47, sept.94, p.38), les fondements d'un contrat didactique (A.L. n°48, déc.94, p.30) et enfin l'importance du choix du modèle d'écriture (A.L. n°49, mars 95, p.41).*"

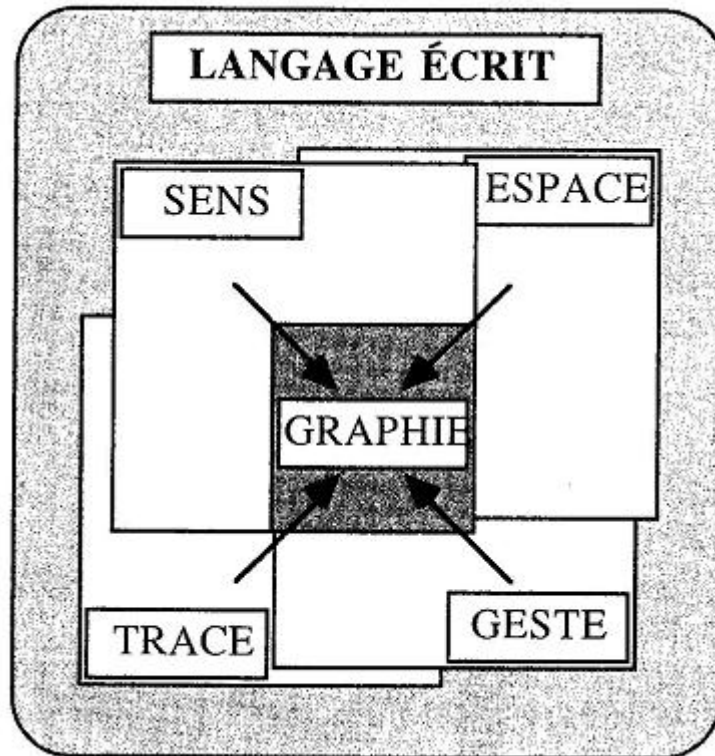
Ces approches relativement hétérogènes tant sur le plan des domaines étudiés que des paradigmes de référence ne fournissent pas véritablement d'outils permettant d'agir concrètement sur l'enseignement de la graphie. En tant que praticien, il m'apparaît impossible de conclure sans tenter une synthèse partielle des précédents apports : l'objet de ce dernier article est d'esquisser quelques principes permettant la programmation des activités d'enseignement de la graphie. Mon propos s'articulant autour du concept d'acte curso-graphique, je tenterai, dans un premier temps, d'en donner une définition opératoire avant d'étudier, cycle par cycle, comment les pratiques peuvent s'organiser autour de lui.

## L'ESSENCE DE LA GRAPHIE

Il est posé comme hypothèse de travail que le système graphique de référence est d'ordre cursif. J'ai précédemment montré que le choix d'une autre typographie (capitale ou script) pouvait conditionner tout autrement la stratégie didactique. La validité de ce qui suit reste donc fortement conditionné par le choix du modèle cursif dont voici un image informatique.

*Le rîf zéphyr jubile sur les  
humquats du clown gracieux.*

Jusqu'à présent, j'ai toujours évoqué l'acte curso-graphique comme l'aspect dynamique et manuel matérialisant l'écriture. Nous en avons à plusieurs reprises perçu la double matrice disciplinaire grapho-motrice et sémantique : à la fois geste moteur générateur de traces personnelles et outil fonctionnel au service d'une pratique sociale. Avant d'aller plus loin dans une analyse de l'objet à enseigner, je propose la définition suivante du concept : graphier, c'est réaliser dans un espace particulier un ensemble de gestes organisés générant des traces spécifiques destinées à créer un sens original produit grâce au code caractéristique du langage écrit. On peut graphiquement représenter cette définition ainsi :



En identifiant la logique interne de l'activité, son "essence"<sup>1</sup>, ce schéma fournit un "modèle" explicatif et dynamique. Il nous permet d'une part de mieux comprendre les difficultés d'apprentissage : on peut ainsi identifier, au niveau de l'apprenant, la ou les dimensions qui font problème dans la réalisation de la tâche. Mais cet outil nous permet aussi d'analyser et de caractériser les situations d'enseignement : toute activité scolaire de graphie - si elle veut prétendre à cette appellation - doit en permanence articuler ces 4 champs que sont le sens, l'espace, le geste et la trace et se fonder dans des pratiques scripturales. Si un des cinq éléments est absent, il faudra admettre que l'on enseigne autre chose que de l'écriture manuscrite. En voici quelques exemples.

La graphie, c'est d'abord l'utilisation des codes du système graphique : toute activité où l'on ne produit pas les signes discrets de la langue ne peut être considéré comme écriture - au sens où nous l'entendons. La pratique scolaire des pictogrammes reposait bien sur la réalisation graphique de signes organisant un espace et produisant un sens... dans un code non-écrit, ce qui exclut cette activité comme constitutive de l'écriture.

Dans certaines activités, l'écrit est manipulé en produisant du sens à partir de traces sur un espace, mais sans geste graphique (écriture à partir d'étiquettes) ; on se situe alors plutôt dans un acte de lecture mettant en oeuvre d'autres opérations intellectuelles. Car le geste est irréductiblement lié à l'écriture ! Des pratiques telles que la dictée à l'adulte ne sauraient suffire par exemple comme modalité d'apprentissage de la scription !

Sans gestion de l'espace, il ne peut y avoir d'empreinte d'un geste produisant du sens : le geste manuscrit est conditionné par l'espace scriptural. La dactylographie et l'utilisation de machines à

<sup>1</sup> Terme emprunté à J.-P. Garassino, Prof. UEREPS à Lyon, qu'il définit comme "l'ensemble des rapports qui appartiennent à une activité et une seule."

produire du texte renvoie à un autre rapport à l'espace : la machine distancie le scripteur de sa production par la taille des signes, par l'orientation gauche-droite, par la mise en place d'une autre gestuelle, différente par nature de celle de la graphie.

Sans signe matériel, sans trace, on ne peut donc parler d'écriture. La simulation du tracé des lettres en l'air, par le doigt sur la feuille, par le corps sur des modèles... sont des activités parascripturales dont il faut pointer les limites. Le rapport du sujet à sa propre trace, même si elle est médiatisée par une machine, reste une dimension bien trop importante pour qu'elle soit négligée ou délaissée par l'enseignement.

Il semble enfin impossible de parler d'écriture lorsque le sens n'est pas pris en compte car cette pratique doit toujours être finalisée et signifiante. En conséquence, la production de lettres isolées ou de lignes de copie ne constitue pas à mes yeux un acte d'écriture. Ce n'est qu'une forme d'entraînement, un pas de côté dont l'élève devrait être conscient. La grande dérive d'un enseignement de la graphie est bien de la réduire à un apprentissage mécanique des formes et de le séparer des pratiques qui lui donnent sa signification.

## UNE PATIENCE MATERNELLE

Ainsi, cette double dimension du sens et de la forme toujours présente dans la graphie nous impose de réfléchir à l'initialisation de son enseignement. Soit on privilégie une entrée dans l'écriture par le grapho-moteur en mobilisant des apprentissages au niveau du geste et des tracés, soit on se préoccupe prioritairement du sens de la communication écrite.

J'ai montré (A.L. n°47) que la tradition pédagogique de l'école maternelle qui fonctionne dans la logique du "graphisme" risque de construire chez les enfants des compétences sans fondement quant à l'essence de l'écrit. Car le sens même de l'écriture est absent de ces activités et le mélange des codes sémiotiques (dessin et écriture) est préjudiciable à une construction des spécificités des modes de communication. Ainsi, mieux vaut-il ne pas enseigner la graphie comme un prolongement du dessin, mais en rupture avec lui.

Ma position, qui paraîtra peut-être extrémiste à certains, m'incite à dire qu'il est préférable de différer tout enseignement systématique de la graphie tant que l'enfant n'a pas amorcé une prise de conscience de la réalité du langage écrit et avant qu'il n'ait développé une motricité grapho-motrice suffisante. Or, comment peut-on entrer dans l'écriture sans écrire et façonner sa graphie sans graphier ? C'est sur cet apparent paradoxe que j'aimerais insister ici.

### Cultiver d'abord la pensée graphique

C'est par la lecture que tout commence, car l'écriture est toujours une réponse à du déjà-écrit : nul ne peut écrire tant qu'il ne peut percevoir les stratégies du sujet lisant. "*Écrire*, dit Jean Foucambert<sup>2</sup>, *c'est créer un message susceptible de fonctionner pour un lecteur, c'est donc anticiper ce fonctionnement pour le rendre possible et cette anticipation s'appuie sur une expérience personnelle de lecteur.*" Les pratiques d'écriture ne peuvent ainsi s'installer avant que l'enfant ne soit entré dans un rapport suffisamment familier avec le lire. Mais à partir de l'instant

<sup>2</sup> Foucambert J., Préface de Léon P. et Roudier J., *L'écriture, Préalables à sa pédagogie*, AFL, Paris, 1988.

où se vivent d'authentiques pratiques de lecture et que s'engage une réflexion sur le fonctionnement de la communication écrite, l'écriture devient un acte possible.

La gestion de la vie en groupe génère les premières situations d'écriture. Elles vont contribuer à faire prendre conscience à l'enfant des deux fonctions principales du langage écrit : la genèse de la pensée graphique et la communication de cette même pensée. Cette initiation à l'écriture doit viser essentiellement l'apprentissage d'une véritable technologie intellectuelle<sup>3</sup>, propre à transformer la nature de la pensée humaine et non l'acquisition d'un "*savoir écrire de base*" où il s'agirait de transformer de l'oral en écrit. Car on peut dire qu'un sujet entre dans ce que J. Peytard appelle "*l'ordre du scriptural*" quand il parvient à considérer sa pensée comme un objet et que cette matérialisation lui permet d'exercer sur son écrit diverses modifications destinées à produire un effet spécifique sur le destinataire.

Mais pour apprendre à écrire, l'enfant doit aussi accepter l'arbitraire du signe : à l'inverse de l'image qui produit une signification plus directe, le sens de l'écrit transite par une véritable interface graphique dont il doit apprendre les règles. Il lui faut donc découvrir la fonction de ces graffitis que sont les lettres et se construire une représentation de l'agencement de ces unités en mots, en textes. S'il ne perçoit pas la logique alphabétique avant de se mettre à graphier, il risque de se heurter à un problème majeur de compréhension quant au système de codage de l'écrit. Par contre, une entrée par les textes, liée à une réflexion sur le fonctionnement de la langue et du code graphique, fournit à l'enfant une clarté cognitive où il découvre l'écart entre les codes de représentation picturaux et scripturaux. On semble ici bien loin du problème de la graphie, mais j'ai le sentiment que ce temps perdu à ne pas graphier peut contribuer à installer chez l'enfant quelque chose de plus important encore, à savoir une posture scripturale.

Sans entrer dans le détail des activités à proposer, il me semble que l'utilisation des outils alternatifs à l'écriture manuscrite présente de nombreux intérêts. L'usage conjoint de l'imprimerie, des tampons, des claviers d'ordinateur, de Minitel ou de machine à écrire, mais aussi des diverses formes de lettres emboîtables favorise doublement la construction du savoir-écrire. D'une part, ces outils permettent d'exercer les fonctions de l'écriture en produisant toutes sortes de textes parfaitement lisibles ; d'autre part, ils montrent à l'enfant la totalité du système alphabétique. Au fond, à l'école maternelle, il faut graphier peu, mais écrire beaucoup !

### **Développer une grapho-motricité générale**

Mais si le graphisme disparaît comme activité scolaire et qu'en même temps, on repousse le temps d'apprentissage du tracé des lettres au profit de l'usage d'outils non graphiques, comment les enfants peuvent-ils se forger les compétences grapho-motrices qui leur permettront plus tard d'écrire à la main ? Il me semble que le foisonnement des activités de l'école maternelle fournit matière à un élargissement des savoir-faire moteurs, et qu'on a tout intérêt à continuer à proposer, en particulier dans le cadre des activités esthétiques, de nombreuses situations amenant l'enfant à une bonne maîtrise de son geste et à une prise de contrôle de sa trace. Le dessin, le coloriage, pris dans leurs authentiques acceptions artistiques, sont d'excellents moyens pour enrichir la motricité fine.

<sup>3</sup> terme que j'emprunte à Pierre Lévy, *Les technologies de l'intelligence*, La découverte, Paris, 1990

L'étude de la genèse gestuelle acquise dans le dessin montre, en fin de cycle 1, l'existence d'une panoplie de ressources motrices suffisantes pour graphier (saisie du crayon, freinage du geste, combinaison des mouvements du poignet et de l'épaule, fléchissement du pouce, coordination horizontale et verticale) En même temps, la diversification des formes graphiques qui se développe dans les mêmes conditions aboutit à la maîtrise de tous les tracés de base de l'écriture (droites, courbes, ellipse, cercles, boucles) ainsi qu'à la coordination et l'enchaînement de ces éléments entre eux. On s'aperçoit ainsi que les activités de dessin, pour peu qu'elles soient suffisamment diversifiées, produisent des "micro-expertises"<sup>4</sup> sur lesquelles la graphie s'appuiera ultérieurement pour se construire.

Cette stratégie didactique qui consiste, à l'école maternelle, à graphier peu mais à écrire beaucoup, évacue donc l'apprentissage systématique du tracé de toutes formes de lettres, y compris des "lettres-bâtons". Cette position qui a déjà pointé à travers les articles précédents, m'a valu quelques objections : plusieurs collègues m'ont affirmé qu'il arrive parfois que, sous la pression familiale ou par marque symbolique, des élèves manifestent l'envie d'écrire. Je prendrai comme élément de réponse la position de Paulette Lassalas<sup>5</sup> : "*Écrire est premier sur le mode du désir, mais second sur celui de l'efficace*". Ce désir est au moins vrai pour un certain nombre d'enfants et il serait ridicule de s'y opposer. Par contre, ce qui m'apparaît inessentiel, c'est de provoquer des situations qui aboutissent à enseigner à tous, en même temps, la reproduction de séquences graphiques non finalisées. Si le lecteur m'a bien compris, tout enfant qui le souhaite peut assumer un enseignement de la graphie lorsque que deux indicateurs sont présents : une maîtrise gestuelle suffisante (dont nous avons donné quelques caractéristiques plus haut) et une amorce de prise de conscience du fonctionnement du système graphique (appréhension de la notion de lettre, de mot, de texte) Et à ce moment-là, c'est en lettres cursives qu'il peut commencer son apprentissage.

## LA FIN D'UN STÉRÉOTYPE

Une fois acquise cette première la maîtrise sémantique et grapho-motrice, il devient possible d'organiser, de manière plus précise, les compétences à installer au cours du cycle 2. Pour ce faire, je propose un listing peut-être un peu sec de ce qui s'apparente à ce que J.-L. Martinand<sup>6</sup> nomme des objectifs-obstacles. Cette cartographie est rendue possible par un double travail qui consiste d'abord à étudier les problèmes que les enfants rencontrent dans la pratique graphique et ensuite à sélectionner, parmi ces obstacles observés ceux qui peuvent être dépassés par l'organisation de situations didactiques spécifiques. Ce mode de programmation, croisé avec le repérage des cinq champs connexes de la graphie, nous permet de définir cinq familles de compétences.

### Sur le plan de la signification

- ajuster la graphie au type d'écrit mobilisé en réglant le rapport d'efficacité vitesse d'exécution / lisibilité finale (du brouillon à la calligraphie)

<sup>4</sup> voir sur les notions de transfert les travaux de L.S. Vygotsky.

<sup>5</sup> Lassalas P. et Chaumin R., *Le geste et le sens*, Nathan, Paris, 1981.

<sup>6</sup> Martinand J.-J., *Connaître et transformer la matière*, Peter Lang, Berne, 1986.

- adapter l'outil scripteur à la situation d'écriture (gestion réfléchie du crayon-gomme, du stylo-bille, du stylo-encre, de l'imprimerie, de l'ordinateur...)

### **Sur le plan des traces et des tracés**

- identifier la suite des lettres qui compose le mot à écrire
- faire correspondre à ce groupe de lettres le chemin graphique idéal
- mobiliser les unités de base (UGM) constitutives de cet enchaînement
- établir la correspondance entre les différents alphabets
- accroître la vitesse d'écriture

### **Sur le plan de la gestion de l'espace**

- diminuer et augmenter la taille des lettres
- connaître les hauteurs respectives des différents graphèmes
- routiniser le sens de l'écriture de gauche à droite
- linéariser l'écriture dans l'espace graphique en coordonnant simultanément les positions horizontales et verticales
- ajuster le positionnement fin des lettres entre elles (ou des UGM entre eux)

### **Sur le plan des postures**

- prendre conscience des positions corporelles facilitantes (coude reposant sur la table, regard s'éloignant du support, décrispation des doigts sur l'outil)
- régler son attention et sa position corporelle au degré de qualité visé

### **Sur le plan de la culture de l'écrit**

- identifier dans toute situation de graphie la fonction sociale correspondante (ce qui revient à un décodage des attentes scolaires)
- découvrir sur le plan historique la diversification progressive des outils scripteurs et leur rôle dans l'évolution de la communication et de la création des savoirs

Avant de conclure pour le cycle 2, j'aimerais dire un mot de la gestion du temps de la graphie. Trop souvent, l'école primaire s'est habituée à l'enseigner sous la forme routinière de lignes copiées sur un cahier spécialement réservé à cet usage. Il me semble que l'ossature de la programmation doit reposer sur une autre base. On peut inventorier quatre types de situations d'apprentissage.

Je donne la priorité logique et temporelle aux projets d'écriture parce que c'est à travers eux que les élèves construisent la signification sociale de leurs actes graphiques, mais aussi parce que c'est à partir d'une observation de la pratique spontanée que l'enseignant peut prélever des indices permettant toute forme ultérieure de remédiation. Ces projets et rituels, que je ne développerai pas tant ils sont des pratiques courantes à l'A.F.L., organisent la quotidienneté de la vie scolaire.

Mais la seule pratique isolée ne saurait suffire. Tout apprentissage n'est véritablement réalisé que lorsque le sujet peut se dégager de son acte et le théoriser. Sans aller jusqu'à la mise en place

d'activités programmées de métacognition, méthodologie qui apparaît disproportionnée quant aux enjeux, il me semble intéressant de conserver quelques moments informels pour réfléchir, avec les élèves en difficulté, aux éléments de réussite et aux conditions possibles de leur amélioration.

Pour ce qui est de l'entraînement, on le pratique essentiellement lors des ateliers. Il est individuel et différencié, les enfants travaillant à leur rythme sur des fichiers auxquels ils ont librement accès. Dans ces moments, un travail en tutelle rapprochée avec certains élèves est alors envisageable où l'enseignant pourra mettre en oeuvre une variété de situations de remédiation dépendant directement des observations effectuées antérieurement.

Mais le principe d'une synthèse collective s'avère aussi intéressante. Plutôt que de placer la modélisation avant l'apprentissage, on peut aussi la repousser à la fin du processus, comme un acte de stylisation. En manifestant sa maîtrise d'expert, le maître aide les élèves à se construire une représentation finale de l'apprentissage où il rend les enfants spectateurs actifs par la monstration des gestes et enchaînements graphiques.

Ce catalogue des savoirs et cette typologie des situations restent deux préalables à la mise en oeuvre de l'enseignement, toute l'écologie pédagogie reste à inventer. Elle passe par une réflexion sur les objets de l'enseignement (médiums d'écriture, supports graphiques, outils alternatifs, auxiliaires pédagogiques) sur une définition du rôle de l'évaluation et une anticipation des pistes de remédiation, enfin sur une invention au quotidien des situations didactiques... ce qui laisse aux acteurs une marge considérable.

## VERS UNE MÉMOIRE DE LA GRAPHIE

En ce qui concerne l'actuel cycle 3, il semble que la tradition scolaire se soit orienté, depuis les années 50, vers un abandon de l'enseignement systématique de la graphie, peut-être par volonté de rupture avec la période d'avant guerre, plus sûrement par un glissement d'intérêt pour la forme vers le sens. Sans chercher à prôner, à travers un discours nostalgique, un retour aux valeurs de contention calligraphique, j'aimerais alerter mes collègues sur les dangers d'un vide graphique à l'école.

Pendant que le marketing et la publicité font ployer l'écrit sous le poids de la typographie, quand le slogan et le logogramme deviennent la seule règle graphique en vigueur, les textes produits par l'école sont, la plupart du temps, gris et ternes. Cette absence de préoccupation pour l'image graphique ne risque-t-elle pas de laisser les élèves fort démunis et peu critiques sur cet aspect purement visuel de l'écriture ? Il ne me semble ainsi pas totalement inutile d'engager une réflexion sur l'articulation du sens et de la forme de tout message écrit.

Le schéma ci-dessous<sup>7</sup> fournit des éléments théoriques permettant d'imaginer des situations pédagogiques et d'éclairer la mise en cohérence du produit écrit et de son habillage graphique. On peut aussi penser qu'une entrée par la matérialité du message active une réflexion sur la nature et la fonction du langage écrit. Mais plus encore, je ferai volontiers l'hypothèse que la maîtrise conceptuelle d'un tel type de schéma est une condition à la prise de conscience de son propre

<sup>7</sup> À mettre en relation directe avec celui proposé dans l'article n°4 (A.L. n°48, déc.94, p.30.)

fonctionnement de rédacteur.

<b>LANGAGE DIGITAL</b> <i>Fonctionnement univoque</i> <i>Centré sur l'information</i>	
Formalisation de la pensée par le brouillon Caractéristiques de l'écriture : <b>TRANSFORMABILITÉ</b>	Normalisation des concepts par l'imprimé Caractéristiques de l'écriture : <b>LISIBILITÉ</b>
Jeux graphiques sur la forme écrite Caractéristiques de l'écriture : <b>BEAUTÉ</b>	Stylisation de l'expression personnelle Caractéristiques de l'écriture : <b>PERSONNALITÉ</b>
<b>LANGAGE ANALOGIQUE</b> <i>Fonctionnement équivoque</i> <i>Centré sur l'effet</i>	

En parcourant les cadrans de cette formalisation, il est facile d'imaginer des pistes d'activités dont voici quelques exemples.

Sur le plan de l'esthétique (cadrans 1), la réconciliation du beau et du texte passe par une éducation du regard où l'écriture redore son prestige à travers l'embellissement calligraphique. La redécouverte des outils traditionnels est à la mode (voir le livre-atelier consacré à la calligraphie) et on voit aujourd'hui des classes se transformer en scriptorium où des élèves-scribes réalisent des manuscrits qui sont de véritables chefs d'oeuvre scolaires. Sur un autre plan, l'usage des outils informatiques de P.A.O. ou des logiciels spécifiques tels que L'auteur de herbe (Microsoft) peuvent aussi servir de déclencheur à cette prise de conscience de la beauté matérielle du texte.

Par ailleurs, la construction d'une raison graphique (cadrans 2) passe par un accroissement de la vitesse d'écriture et par la maîtrise progressive de la gestion de notes et du brouillon. Il est surprenant de constater que, même au niveau du C.M., la graphie présente encore une source de difficultés : l'absence de souplesse fatigue vite la main de certains élèves tandis que d'autres, qui n'ont pas encore routinisé leur graphie, mobilisent une trop grande partie de leur attention à tracer les lettres au détriment d'une justesse orthographique et d'une réflexion sur le sens du message. Aussi n'est-il pas inintéressant de pratiquer un entraînement régulier visant à accroître la vitesse d'écriture et à fluidifier le geste. Un suivi régulier de l'évolution des performances (comme sur ELMO) rend les enfants conscients de leur progrès. En parallèle, il est intéressant de réfléchir à la manière dont les élèves gèrent leurs brouillons : organisation spatiale, ratures, outils employés, éléments de mise en cohérence (fléchage, soulignements, encadrements...) Ces analyses collectives peuvent déboucher sur une clarification du rôle que joue l'écriture dans l'émergence de



la pensée et dans la structuration des savoirs.

Tout laisse à penser qu'au Cycle 3, les normes de l'écriture sont suffisamment maîtrisées pour que les élèves soient capables de recopier un message avec une lisibilité suffisante. Dans la majorité des cas, il n'est donc plus nécessaire de consacrer des séquences à l'apprentissage systématique des modèles. Il apparaît par contre important de familiariser les élèves à l'usage des claviers, sans pour autant aller jusqu'à un enseignement programmé de la dactylographie. Partant de là, on peut les amener à réfléchir aux principes de lisibilité des documents produits. L'usage des outils de P.A.O. invite naturellement les élèves à une analyse des effets induits par la mise en page, les choix typographiques, l'environnement paratextuel. Et j'ai le sentiment qu'une telle attitude réflexive est plus éducative que le respect non réfléchi des marottes pédagogiques où la coutume veut que pour tout changement d'activité sur le cahier du jour, il faille tracer un trait, sauter deux lignes ou décaler son titre de trois carreaux vers la droite.

Pour ce qui est de la personnalisation (cadran 4), on peut aussi imaginer des situations où les enfants prennent conscience que leur graphie renvoie toujours une certaine image d'eux-mêmes sur le destinataire. Il n'est pas toujours facile d'assumer cette trace. L'enfant sait très bien qu'elle est objet de jugement, en particulier à l'école. Il y a donc, au C.M., nécessité d'un double souci : d'une part, s'assurer que les modèles d'écriture n'ont pas été oubliés, ce qui induit une dégradation par méconnaissance ; d'autre part, laisser du champ pour que chaque sujet adapte sa graphie à ses goûts et l'accepte ainsi comme une manifestation de sa personnalité. Car c'est en trahissant la norme, en la détournant de manière consciente, que l'écriture intime se construit, signant du même coup l'existence de la personne.

Mais le travail au niveau du cycle 3 vise aussi à se distancier des situations pratiques et à commencer des formes de théorisation sur l'écriture. Il ne me semble pas vain d'entraîner assez régulièrement la capacité à expliciter la mise en relation entre outils scripteurs, gestes graphiques, espace scriptural et situations d'écriture. À chaque moment du projet d'écriture (phase de brouillon, de constitution du plan, de rédaction, de réécriture, de communication...) correspond des stratégies spécifiques et aussi des outils particuliers qu'une réflexion permet de mieux distinguer. Et c'est la systématisation de cette analyse qui contribue à renforcer la maîtrise graphique où l'élève ne se représente plus l'écriture sous son seul aspect d'oral codé, mais comme une puissante technologie de l'intelligence complexe et adaptable.

Cependant, toutes ces approches n'ont d'intérêt que si elles permettent à l'élève de comprendre le sens que l'écrit joue dans la vie d'un homme. Et s'il existe quelque part un lien entre l'histoire générale de l'écriture et l'acquisition individuelle du savoir-écrire, si la phylogenèse reproduit parfois l'ontogenèse, on peut penser que la connaissance des étapes de son évolution constitue aussi une aide à la propre construction qu'en fait chaque enfant. Découvrir les conditions d'émergence de l'écriture, comprendre l'évolution des systèmes graphiques, analyser les relations entre les outils et les pratiques scripturaires, étudier les rapports complexes entre elles et le pouvoir... tout cela contribue à mettre en lumière le rôle primordial de l'écriture dans la marche de l'homme. Et cette connaissance fait peut-être partie de l'indispensable d'une certaine culture humaniste.

Il apparaît à l'évidence que les activités proposées pour le cycle 3 ne relèvent plus tout à fait d'une didactique de la graphie, mais s'insèrent dans le cadre plus large de l'enseignement de l'écriture. Je crois cependant que l'entrée par la matérialité de l'acte graphique est un moyen de redynamiser

les pratiques scolaires. Je pense en particulier qu'un affinement du schéma précédent serait susceptible de fournir à l'enseignement de l'écriture une approche systémique facilitant la différenciation pédagogique. Si on considère chaque cadran de la formalisation comme une porte ouverte vers l'écriture, on définit ainsi quatre entrées différentes capables d'enrichir la panoplie didactique. Mais ceci est une autre histoire...

Et le lecteur déçu aura finalement patienté pour, au fond, ne trouver aucun élément immédiatement utilisable dans sa pratique quotidienne... mais une telle approche a-t-elle un sens ici ? Je pourrais, pour me défendre prétexter que **les Actes de Lecture** ne sont pas le lieu idéal pour exposer des recettes, mais je crois surtout que je n'ai rien de très original à proposer. Car presque tout a déjà été inventé à propos de cet enseignement : la majorité des activités, exercices et situations pédagogiques sont connues depuis les premiers temps de l'école. Moi qui étais si fier d'avoir "inventé le bac à semoule" permettant aux élèves de s'exercer au tracé des lettres, me suis trouvé fort surpris en apprenant que les écritures sur le sable étaient l'exercice quotidien des apprentis-scribes romains. En fait, c'est l'ordre et la logique de mise en oeuvre de ces activités qui méritaient ici d'être réexaminés. Car les outils n'ont de sens et de rôle que par les principes qui les mettent en oeuvre. Et si je n'ai fourni aucune aide tangible, fasse que mes propos aient un peu perturbé ou conforté des pratiques... tel est le fond de mon dessein !

Paul-Luc Médard