

*Martine Couanon – Foubert, Graphothérapeute
Membre du Groupement Professionnel international des Graphothérapeutes
Cliniciens*

Si nous sommes réunis aujourd'hui pour réfléchir sur la question de l'écriture et tout particulièrement chez les enfants précoces, c'est que cette question, qui a longtemps subi une certaine « désaffection » de la part des cliniciens et des thérapeutes, se pose particulièrement fréquemment chez des enfants qui souffrent de dyssynchronie, c'est-à-dire du décalage entre leur développement mental qui est en avance par rapport à leur classe d'âge et leur développement physique et affectif qui reste celui de leur âge physiologique. Souvent plus à l'aise dans les tests verbaux que dans ceux de performance, l'enfant précoce utilise souvent un langage riche qu'il substitue à toute autre forme de communication, notamment à l'écrit. Chez eux le passage à l'écrit pose souvent problème.

Lorsqu'une action thérapeutique est envisagée, deux solutions sont souvent adoptées : soit l'enfant est envoyé en orthophonie – et l'écriture est versée alors dans le champ du langage – soit, il est envoyé en psychomotricité, ce qui revient à situer l'écriture davantage du côté du corps, Voilà déjà qu'apparaît l'ambiguïté de l'affaire : l'écriture renvoie-t-elle au langage ou au corps ?

Certes l'écriture est langage. Mais les positions ambiguës qu'elle suscite ne tiennent-elles pas au fait qu'avec elle, le langage va se compromettre complètement du côté du corps, puisque, ayant recours à la main, l'écriture devient acte, passage à l'acte en quelque sorte, et convoque de ce fait l'archaïque, l'impensé, l'impensable, toutes ces zones d'ombre dont le discours verbal s'arroge la mission de nous dégager.

Or écrire n'est pas un acte anodin. Si écrire est transcrire un langage, mémoriser, communiquer, c'est aussi projeter sur le papier une trace de soi. C'est un acte qui engage son auteur en même temps qu'il lui confère la reconnaissance du groupe et qui constitue aussi un acte individuel propre, signifiant bien au-delà du mot. Outil singulièrement subjectif, l'écriture emprunte chaque fois à chaque scripteur un peu de ses émotions, de ses racines, de ses désirs et de son appartenance. L'écriture en tant que « science de l'expression » est un moyen d'exprimer nos états intérieurs. Par là, l'écriture se rattache au domaine de la psyché.

L'écriture se situe donc à la charnière de plusieurs disciplines : l'orthophonie qui s'intéresse au langage, la psychomotricité qui s'intéresse au corps et la psychothérapie qui s'intéresse à la psyché.

C'est à ce point de jonction que se situe l'approche graphothérapique dont je vais vous parler.

Ces différentes disciplines d'appartenance expliquent combien la question est complexe.

Pour pouvoir apprécier les qualités et les difficultés d'une écriture, il convient d'avoir présent à l'esprit que l'écriture est une activité qui s'acquiert progressivement. Elle est soumise à apprentissage. Aussi paraît-il nécessaire de parler maintenant, le plus brièvement possible, de la façon dont l'écriture évolue.

I COMMENT SE FAIT LE PASSAGE A L'ECRITURE ET COMMENT CELLE-CI EVOLUE-T-ELLE ?

Le passage à l'écriture se fait relativement tard dans le développement de l'enfant. Pour y accéder l'enfant doit être parvenu à un certain niveau de langage et avoir atteint un certain degré de développement psychique, intellectuel, moteur et praxique. L'apprentissage débute avant l'entrée à l'école primaire, mais l'écriture ne sera accomplie qu'à la fin de la scolarité primaire.

Je précise ici que ce dont nous traitons est l'écriture en tant qu'inscription, tracé graphique.

A Avant l'écriture proprement dite

C'est vers 12, 18 mois qu'apparaissent les premiers tracés.

Cette évolution s'inscrit dans celle plus générale de la motricité qui, de syncrétique au début, c'est-à-dire que chaque geste engage tout le corps, devient de plus en plus spécifique et localisée.

Ces premiers tracés sont la projection du mouvement dans l'espace graphique, projection donc dans l'espace du corps. Le plan de symétrie du corps s'y retrouve, l'enfant utilisant par exemple l'espace droit avec la main droite et l'espace gauche avec la main gauche. L'enfant expérimente là un plaisir musculaire en même temps qu'un plaisir à laisser une trace.

Cette trace devient aussi un enjeu dans les échanges avec l'entourage. Le regard que porte la mère sur ses productions est capital : cadeau reçu par elle et apprécié ou négligé. L'enfant d'emblée s'en ressent valorisé ou pas.

Ces jeux graphiques, comme tous les jeux, ont une fonction maturative. Ils sont tout particulièrement l'occasion pour lui d'expérimenter à la fois un espace corporel, interne et externe, et d'instaurer un espace « transitionnel » (Winnicott) entre lui et l'autre, articulé autour de la trace et du regard. C'est-à-dire que ces premiers tracés engagent déjà des enjeux relationnels complexes dans lesquels l'enfant trouvera matière à élaborer sa propre personnalité.

Vers 2 ans, apparaissent, les premiers tracés réalisés avec les doigts.

La prise du crayon, à pleine paume jusque-là, devient en effet plus digitale et les tracés se précisent. Les courbes deviennent plus complexes, utilisant la rotation de la main autour du poignet.

C'est aux environs de 2 ans et demi que les tracés vont s'organiser en recourant au contrôle visuel.

Mais, c'est surtout aussi le moment où il va pouvoir donner un sens à ce qu'il produit. Dans ce qui est tracé à l'occasion de son geste, il perçoit des objets qu'il désigne (un bonhomme, un animal...). La dénomination venant après coup. C'est là que commence à s'affirmer l'utilisation volontaire de la fonction symbolique dans l'activité graphique.

Le plaisir du mouvement s'accompagne de plus en plus de la recherche d'une figuration. La trace devient le but de l'activité graphique qui peut donc être anticipée. Ce sont là les premières ébauches du dessin. L'intention de figuration précède le tracé, ce que l'enfant énonce sous la forme : « Je vais faire ».

A 3 – 4 ans, les figurations sont volontaires.

La première ébauche de représentation humaine prend la forme du bonhomme têtard, sorte d'idéogramme du bonhomme, où seuls sont figurés grossièrement le corps et les membres. L'enfant n'a pas encore une représentation précise de son corps qui est un corps essentiellement de sensations et d'action.

5 ans est un âge charnière.

C'est un moment important qui précède l'entrée à l'école primaire où l'on va demander à l'enfant de quitter le registre de la figuration au profit d'un autre système de représentation, symbolique celui-là, l'utilisation des signes de l'écriture.

L'abord des premiers apprentissages peut être considéré comme un véritable moment initiatique pour l'enfant. Le passage à l'apprentissage de la lettre est un moment capital. Et passer du dessin à la lettre n'est jamais, on le verra, une aventure totalement bénigne.

Quand on a, en effet, rendu compte de toutes les conditions nécessaires à l'activité d'écriture, on n'en a pas pour autant réellement expliqué ce qui permet le passage chez l'enfant d'une activité graphique expressive telle le dessin, à l'écriture proprement dite. Si l'on sait comment aider certains enfants en difficulté, on est beaucoup moins éclairé sur la manière dont la plupart ont réussi sans dommage leurs acquisitions, au moyen d'approches souvent très contradictoires. On pourrait dire, au risque de donner dans la lapalissade, qu'un enfant apprend à écrire quand il est prêt, c'est-à-dire quand les structures nécessaires à cet apprentissage sont en place, sont arrivées à maturité.

B Accession à l'écriture

L'essentiel de cet apprentissage s'accomplit généralement au cours de l'année du Cours Préparatoire. Mais l'écriture n'en a pas pour autant atteint en fin de Cours Préparatoire sa parfaite maturité, bien entendu. Tout le temps de la

scolarité primaire est nécessaire à l'enfant pour qu'il accède à une écriture accomplie : accomplie dans sa forme, sur le papier, mais accomplie également dans le geste, c'est-à-dire dans le mouvement qui la produit. Cinq années donc, du Cours Préparatoire au CM 2 pendant lesquelles l'écriture va évoluer d'année en année.

6 ans est le temps de l'apprentissage des lettres.

L'enfant les transcrit une à une, parfois même fragment par fragment. Les formes en sont maladroitement et irrégulières, le trait est encore mal contrôlé, comportant des tremblements, des saccades, des ruptures. Les liaisons sont sommaires, abolissant l'écart entre les lettres ou, au contraire, l'amplifiant à l'excès. L'organisation de la page est mal maîtrisée. Les espaces et les marges ne sont pas respectés.

Quant au geste, à 6 ans, il est également caractéristique. Le bras se déplace globalement en une translation latérale à partir de l'épaule. Le mouvement du bras pour la progression sur la ligne est encore mal coordonné au mouvement des doigts pour l'inscription des lettres, si bien que le déroulement de l'écriture se fait par à-coups.

8- 9 ans, est le temps de l'installation de la liaison.

Il s'agit d'une étape importante. Le modèle calligraphique étant maîtrisé, l'enfant s'applique à la liaison des lettres entre elles. L'écriture présente alors souvent un aspect harmonieux.

Cet intérêt pour la liaison apparaît en même temps que se met en place une nouvelle manière de progresser sur la ligne dans laquelle intervient particulièrement le mouvement de rotation de la main autour du poignet. Ainsi devient possible le glissement continu du tracé et donc l'enchaînement des lettres sans rupture de continuité. C'est l'époque des belles écritures calligraphiques.

10 – 12 ans, le geste devient beaucoup plus périphérique.

C'est un geste ne faisant plus intervenir que l'avant-bras et la main. Le papier s'est incliné vers la gauche, en général spontanément. Le point de rotation des allées et venues du bras sur les lignes est devenu le coude et non plus l'épaule. Comme toujours l'évolution se fait dans le sens d'une économie du geste. L'écriture devient aussi de plus en plus automatique et l'enfant peut écrire rapidement. Il va s'affranchir de la calligraphie scolaire au profit d'une écriture plus personnelle dominée essentiellement par des exigences de lisibilité et de rapidité.

Ainsi évolue l'écriture, dans un mouvement qui s'inscrit dans la maturation tant motrice qu'intellectuelle et psychique de l'enfant. Liée en effet à l'évolution de la pensée en ce qu'elle est langage, elle maintient ce lien au corps que lui confère son statut d'acte, ainsi qu'un lien à l'imaginaire et au figuratif que lui conserve sa qualité de trace. A la différence des autres apprentissages qui se situent sur le plan de l'acquisition d'un savoir, l'écriture restera une activité qui engage le sujet sur un plan très personnel.

Ces caractéristiques de l'écriture et du geste, qui varient selon l'âge, sont importantes à connaître quand il est question de statuer, en tant que clinicien, sur la réalité et l'importance des difficultés à écrire d'un enfant. L'appréciation de l'écriture ne porte pas sur l'esthétique de l'écriture, mais bien plus sur ce qui en fait ses qualités fonctionnelles ; une écriture se devant d'être lisible, suffisamment rapide et tracée sans malaise excessif.

Il faut également distinguer la difficulté à écrire, qui intervient après la période d'apprentissage, de la difficulté de l'écriture qui, elle, peut renvoyer à des difficultés dans un tout autre domaine : troubles dans l'acquisition des symboles lexiques par exemple, qui rendent problématique l'accès au langage écrit et méritent à cet égard d'être également pris en compte et le plus rapidement possible dès que l'enfant, malgré de bonnes conditions pédagogiques, semble peiner à reproduire et associer les lettres.

Les difficultés liées à l'écriture elle-même, se révèlent donc en général plus tard. Et elles sont bien plus à considérer comme une difficulté dans la relation de l'enfant à la trace écrite.

II QU'ENTEND-T-ON PAR MAUVAISE ECRITURE ?

C'est à partir des travaux de Marguerite Auzias et Julian de Ajuriaguerra, dans les années 60 à l'Hôpital Henri Rousselle, au Centre Hospitalier Sainte-Anne à Paris, que furent mises en places les premières approches thérapeutiques des troubles de l'écriture chez l'enfant. Le travail de recherche s'est poursuivi depuis lors. Que pouvons-nous dire aujourd'hui ?

Le jugement porté sur une écriture est en effet souvent empreint de subjectivité. Il est donc nécessaire de savoir évaluer la réalité d'un trouble dans une écriture à l'aide de critères objectifs puisés dans la connaissance des qualités que l'on est en droit d'attendre d'un tracé selon l'âge d'un sujet, que celui-ci soit adulte ou enfant. Pour un enfant, il existe des « échelles d'écriture » qui permettent une évaluation précise des difficultés. Celles-ci, de toute manière, sont, bien entendu, à différencier du « style » propre à chacun. C'est la texture du trait qui est révélatrice à cet égard. Mais savoir « regarder » une écriture ne s'improvise pas, même si, bien sûr, dans certains cas la difficulté « crève les yeux ». Les particularités gestuelles et corporelles de l'enfant en train d'écrire sont essentielles pour caractériser la difficulté. D'autre - part la qualité kinésique et tonique du geste pendant l'activité graphique est également à prendre en considération. Il faut donc, dans tous les cas, regarder l'enfant en train d'écrire, car la simple vue du cahier ne peut apporter les éléments essentiels.

A Comment se présentent ces « mauvaises écritures » ?

Au-delà des particularités individuelles, quelques grandes catégories peuvent être définies :

- des écritures que l'on désigne comme «maladroites» : c'est-à-dire que le trait est haché, saccadé, les lettres sont émiettées, leurs arrondis cabossés, la ligne est sans continuité et l'organisation de la page d'allure chaotique et anarchique. Parfois le tracé surchargé de retouches, ratures, empâtement du trait, taches, etc. amène à les qualifier de « brouillon». fig. 5.12
- des écritures dites « illisibles » : les lettres déformées, inachevées, souvent à peine esquissées les rendent d'une lecture malaisée malgré parfois une bonne apparence.
- des écritures « lentes » et qui ne peuvent de ce fait répondre aux nécessités de rapidité qu'impose le rythme scolaire, et conduisent souvent à une restriction de plus en plus grande du volume des travaux écrits.
- des écritures trop précipitées manquant de frein, avec des saccades, des discordances.

Ces écritures, enfin, dans leur apparence, semblent être le champ d'un conflit de forces opposées, dont les unes iraient dans le sens d'une grande retenue avec les retours en arrière et la forte pression qui freinent l'élan du mouvement cursif, les autres allant plutôt dans le sens de débordement, de dérapage, d'envahissement intempestif de l'espace. Comme si l'enfant était lui-même le siège de mouvements ou d'aspirations contradictoires.

Toutes ces formes d'écriture, indépendamment du critère esthétique, présentent pour l'enfant une gêne non négligeable dans son rapport à son lecteur d'une part, dans le fonctionnement même de l'outil écriture d'autre - part, puisqu'il s'avère comme incontournable qu'une écriture pour remplir son office se doit d'être au moins lisible et suffisamment rapide.

B Caractères communs à ces enfants :

Une caractéristique leur est commune, c'est l'intensité de leur crispation lorsqu'ils sont en train d'écrire. Ces enfants présentent tous, à un degré plus ou moins intense, une « crampe à l'écriture ». La crampe, c'est le bras contracté, raidi, qui freine et retient le mouvement, ou s'emballe de façon anarchique qui désorganise le geste « à la manière » d'un trouble fonctionnel, puisque parfois même un tremblement, des secousses, des saccades dans le tracé peuvent aller jusqu'à évoquer un déficit neurologique. Cette crampe peut être plus ou moins discrète dans ses manifestations mais l'enfant en souffre. Souvent, il a mal au bras, à la main, aux doigts... Et même si cette souffrance n'est pas toujours directement exprimée par lui, les manifestations somatiques

la révèlent : l'état tensionnel, les blocages respiratoires, la transpiration de la main, etc.

Ainsi mal écrire comporte toujours cette double face : gêne pour celui qui regarde l'écriture et malaise pour celui qui écrit.

Comment pourrions-nous, dès lors décrire ces enfants qui viennent nous voir parce qu'ils écrivent mal ?

En résumant nos observations, nous pourrions les définir ainsi :

- ils ne sont pas particulièrement maladroits ni mal latéralisés,
- ils ne sont pas plus nombreux chez les gauchers,
- ils peuvent ne présenter aucun trouble du langage oral ou écrit et l'association troubles de l'écriture, troubles de l'orthographe n'a rien d'une constante,
- ils sont bien adaptés socialement,
- il ne s'agit pas chez ces enfants d'un trouble de l'apprentissage, car la difficulté à écrire peut apparaître après des débuts sans histoire,
- ils ne présentent pas de troubles névrotiques bruyants ni de troubles graves de la personnalité,
- leur réussite scolaire est souvent bonne,
- ce sont souvent des enfants dont tout le monde s'accorde à reconnaître l'intelligence et la finesse, la curiosité intellectuelle, les qualités d'expression sont souvent excellentes et un réel désir de réussir les anime. Ils se situent fréquemment parmi les bons élèves.

Ces enfants sont souvent tendus intérieurement du fait d'un niveau d'exigence excessivement élevé vis-à-vis d'eux-mêmes. Ils sont donc fréquemment insatisfaits de leurs productions et de leurs performances dans différents domaines, le domaine scolaire en particulier ; même si performances et productions, comme c'est souvent le cas sont honorables. Et leur discours et leur jugement sur eux-mêmes, hormis quelques attitudes de bravades défensives, sont souvent dévalorisants et assortis d'attitudes de démission ou de découragement. En bref, ces enfants présentent une certaine fragilité narcissique. Ils sont convaincus de n'être jamais à la hauteur de cet idéal.

III QUELLE THERAPIE POUR CES ENFANTS ?

Nous venons de voir que l'écriture advient chez l'enfant à un moment donné de l'évolution de ses structures fonctionnelles et psychiques et que, dans ce tracé, s'inscrit l'histoire de tous ses mouvements maturatifs à la fois antérieurs et contemporains de l'écriture. Le corps, par la motricité, le tonus, la sensibilité, est totalement engagé dans l'écriture, pulsionnellement engagé, en ce que l'écriture, au -delà du langage, ou plus exactement en deçà du langage qu'elle a charge de transcrire, est aussi inscription, trace. Et cette trace que l'enfant

laisse de lui sur le papier, le questionne toujours au plan de son image et de ses identifications.

Offerte au regard et restant sous le regard, l'écriture, projection du corps, devient représentation de soi, donc image de soi : « On me dit que mon écriture n'est pas belle » dit l'enfant, c'est-à-dire : « Jje ne suis pas beau dans mon écriture ». L'écriture a toujours valeur de carte d'identité ou plutôt de carte de visite. Dans mon écriture, je me présente.

Qui n'a travaillé son écriture quand le destinataire avait quelque importance pour lui?

Et dans ce rapport à l'autre qui passe par le regard, l'enfant est engagé au - delà du communiqué, du dit. Sommé de se soumettre aux exigences du code calligraphique dans la transcription de la lettre, il est sollicité, dans le même temps, par ce que l'écriture véhicule d'une attente qui le renvoie à son organisation narcissique.

Bien avant l'écriture certes, dans les tout premiers échanges de l'enfant, la dynamique tonique et motrice organise son espace corporel et psychique à travers les liens à la mère et l'on sait le rôle structurant narcissiquement de ces premiers échanges. L'enfant se sent être, exister, se sent reconnu aussi dans le regard de sa mère. Ainsi évolue-t-il, dans les élaborations successives où il se définit et se construit par rapport à l'autre.

La démarche thérapeutique la plus appropriée nous paraît donc devoir être une approche psychothérapique, médiatisée par un abord corporel.

C'est-à-dire que le cadre que nous proposons est celui d'une « psychothérapie de relaxation », avec toutefois une spécificité, à savoir que l'objet de ce travail de relaxation est le corps, mais engagé dans l'acte de tracer. Ce travail s'effectue à partir d'activités graphiques, qui ne sont ni l'écriture ni le dessin. L'enfant est invité à produire des tracés simples, suggérés ou confiés à son initiative, la « règle » étant de tenter de laisser aller le bras dans la détente. Il s'agit d'un cadre thérapeutique bien défini.

Au cours de ces tracés que l'enfant réalise, nous repérons avec lui les investissements toniques, moteurs, sensoriels qui sont là en jeu et qui s'actualisent d'abord dans la relation avec le thérapeute, autour de la question des limites. Limites corporelles, limites psychiques, limites que l'on sait fondatrices de l'autonomie de la personne.

C'est à partir de la prise de conscience par l'enfant de ses éprouvés corporels et de ses agissements dans la situation instaurée, et des modifications qui peuvent en résulter, que se réalise le travail thérapeutique. Ceci permet, du fait de la relation thérapeutique transférentielle, d'améliorer le sentiment de sécurité et d'unité interne de l'enfant.

CONCLUSION

Que dire, que faire en présence d'un enfant qui vient consulter parce qu'il écrit mal ?

L'enfant est en général précédé des appréciations des adultes portées sur son écriture : réprimandes et sanctions, ou travaux d'écriture insistants, pour tenter d'inculquer à l'enfant, qui semble en être privé, une « bonne manière d'écrire ». Ces attitudes traduisent le malaise des adultes et leur désarroi quant à la conduite à tenir.

Il convient de savoir, en effet, qu'un travail direct sur l'écriture ne présente guère d'utilité en soi.

Banaliser la difficulté ou l'ignorer, la réduire à une fatalité ou à une tare dont l'enfant serait le porteur désigné, l'ériger en motif permanent de sollicitude ou de conflit, autant d'attitudes qui ont pour conséquences de fixer l'enfant dans son symptôme.

En revanche, reconnaître à cette difficulté à bien écrire sa valeur de signe et se mettre à l'écoute de ce que peut en dire l'enfant est toujours un acte thérapeutique en soi. L'enfant en tirera bénéfice dans la mesure où sa difficulté apparaît alors comme un élément mobilisable dans son espace psychique, quelque chose dont il peut parler, et qui ne doit plus rester en lui, figé et muet comme un déficit ou un handicap. La position intérieure de l'enfant par rapport à son trouble s'en trouve modifiée et cette mobilisation déjà, en elle-même, comporte un impact thérapeutique.