HAL
open science

Autorégulation et graphisme, évaluer pour apprendre

Pauline Dautrey

To cite this version:

Pauline Dautrey. Autorégulation et graphisme, évaluer pour apprendre. Education. 2016. dumas-01414936

HAL Id: dumas-01414936

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01414936v1

Submitted on 12 Dec 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble

UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes

Année universitaire 2015-2016

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier degré*

Autorégulation et graphisme,

Évaluer pour apprendre

Présenté par Pauline DAUTREY
Mémoire de M2 encadré par Hélène GONDRAND

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS[1]

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Pauline DAUTREY

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

Autorégulation et graphisme, Évaluer pour apprendre

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise **n'autorise pas** [2]

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Grenoble le 16 Mai 2016

Signature de l'étudiants(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

bon pour accord.

[1] La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : http://dumas.ccsd.cnrs.fr/
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

[2] Entourer la mention choisie

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Pauline DAUTREY

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

Autorégulation et graphisme, Évaluer pour apprendre.

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Grenoble,
le 16 Mai 2016

Signature de l'étudiant(e)

Remerciements

Je tiens à remercier Anne Divisia qui m'a permis de découvrir une manière d'enseigner qui m'a beaucoup intéressée.

Je remercie aussi Christian Dubois, Chloé Jean-Felt et toute l'équipe avec qui j'ai pu travailler et apprendre cette année.

Merci à madame Gondrand pour tous ses précieux conseils et enseignements, qui m'ont permis d'avancer dans le questionnement sur ma pratique.

Sommaire

REMERCIEMENTS **1**

SOMMAIRE **1**

1. PARTIE THEORIQUE **1**

1.1 INTRODUCTION 1

1.2 ÉTAT DE L'ART 2

1.2.1 L'évaluation au service des apprentissages : cadre de références théoriques *2*

1.2.1.1 Pourquoi évalue-t-on ? 2

1.2.1.2 Enseignement efficace et évaluation formative. 3

1.2.1.3 Le cahier de progrès ; vers l'autorégulation. 5

1.1.1 La maternelle : un contexte d'apprentissage spécifique. *8*

1.1.2 Pour l'enseignement du graphisme. *11*

1.1.1.1 L'activité graphique, préparatoire à l'écriture. 11

1.2.3.1 Le développement croisé du langage oral et du geste graphomoteur. 13

1.2.3.2 Évaluer en graphisme, un outil pour progresser. 14

1.3 FORMULATION DE LA PROBLEMATIQUE 15

2. METHODE **15**

2.1 PARTICIPANTS 15

2.2 MATERIEL ET PROCEDURE 16

3. RESULTATS **19**

4. DISCUSSION **26**

4.1. RE-CONTEXTUALISATION 26

4.2. MISE EN LIEN AVEC LES RECHERCHES ANTERIEURES 27

4.3 LIMITES ET PERSPECTIVES 30

5. CONCLUSION **32**

6. BIBLIOGRAPHIE **33**

1. Partie théorique

1.1 Introduction

« Contrairement à la tendance observée dans les pays de l'OCDE, on constate en France que le milieu social dont l'élève est issu conditionne de plus en plus sa réussite scolaire. » Enquête PISA 2012. Débuter dans une école appartenant au réseau d'éducation prioritaire exacerbe ce constat amer et suscite un questionnement majeur : comment vais-je réussir à faire progresser tous les élèves afin de leur permettre d'acquérir les compétences attendues en fin de cycle 1 ? C'est la question de l'égalité des chances et de la réussite de tous promues par la loi de refondation de l'école qui s'impose à soi comme un idéal difficilement atteignable. Mais Marie-Claude Javerzat (2007) nous dit que « l'école maternelle peut aider tous les enfants, quelle que soit leur origine, à intégrer la culture scolaire en participant pleinement à l'activité d'apprentissage si et seulement si : les situations s'appuient sur des expériences culturelles ; les situations s'inscrivent dans une progressivité ; les situations prévoient une médiation prenant en compte ce que les élèves comprennent de la tâche et du contexte. »

Sur le terrain j'ai pu constater que les élèves avaient d'importantes difficultés à s'investir dans le travail demandé. C'est comme s'ils ne savaient pas pourquoi ils étaient là, ni ce que pouvait leur apporter l'école. Pourtant cela fait déjà deux ans qu'ils y sont entrés, et l'année prochaine ils entreront au CP, il va falloir leur apprendre à devenir élève et les aider à acquérir les compétences nécessaires à l'entrée en cycle 2. Parmi celles-ci, les compétences graphiques, préparatoires à l'écriture, nécessitent des efforts particulièrement importants du fait que l'apprentissage dans ce domaine est long et difficile. « Comme contrairement à ce qui vaut pour le langage oral, aucune détermination biologique ne prédispose les enfants à acquérir l'écrit, les apprentissages s'effectuent en fonction des incitations, des sollicitations et de la fréquence de confrontation à des situations impliquant la perception et/ou l'utilisation d'écrits divers. Les différences socioculturelles sont donc très précoces et très assurées ». Michel Fayol (2013). Pour l'enseignant, il s'agit de trouver les stratégies efficaces pour permettre à ces élèves d'acquérir la maîtrise du geste graphomoteur. Or, selon François-Marie Gerard « Le processus d'enseignement-apprentissage est devenu résolument un processus d'enseignement-apprentissage-évaluation, signifiant par là qu'il est quasiment impossible d'enseigner efficacement pour permettre l'apprentissage des élèves si l'évaluation n'accompagne pas le processus. », c'est pourquoi j'ai décidé de réfléchir à la mise en œuvre d'une évaluation au service des apprentissages dans le domaine plus particulier des activités graphiques.

1.2 État de l'art

1.2.1 L'évaluation au service des apprentissages : cadre de références théoriques

Lorsqu'on se réfère au référentiel des compétences communes à tous les professeurs, on lit que le professeur doit être capable d'« évaluer les progrès et les acquisitions des élèves » et de « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ». Ces deux compétences sont liées dans la mesure où la gestion de l'hétérogénéité des élèves dans une classe est conditionnée par le fait de connaître le niveau de chacun des élèves. Et j'entends par niveau, les acquis et difficultés que chaque élève a indépendamment des autres élèves. Il me semble de ce fait intéressant de s'interroger sur une définition possible de l'évaluation et ce qui en découlerait.

1.2.1.1 Pourquoi évalue-t-on ?

On trouve notamment dans la *Revue française de linguistique* parue en 2013, la remarque suivante : « évaluer consiste à faire sortir la valeur de ce qu'on évalue, à en montrer la force et la puissance… ». Ce qui rejoint une autre définition de l'évaluation inspirée de De Ketele (1989) : « Évaluer signifie : recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables ; examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route ; en vue de prendre une décision. ». Dans la première partie de cette définition on peut relever trois mots qu'il convient de préciser : « pertinentes » qui sous-entend que les informations recueillies doivent permettre d'évaluer les objectifs fixés, « valides » c'est à dire qu'elles doivent renseigner correctement et « fiables » ce qui suppose qu'elles puissent t'être observées plusieurs fois et rester constantes. Concernant la prise de décision au vu de l'évaluation, ce qui nous intéressera particulièrement dans ce mémoire est la question qui intervient en cours d'apprentissage, à savoir, « Que doit-on mettre en place pour permettre aux élèves présentant des difficultés de réussir à progresser vers le but ? ». Ce choix est sous-tendu par le fait que, si l'évaluation est un outil pour l'apprentissage, elle ne peut se contenter d'avoir lieu seulement en amont de l'apprentissage comme diagnostic et après l'apprentissage comme certification. Ces deux types d'évaluation se réfèrent davantage à la norme : ce que l'élève est censé savoir, savoir faire, à tel moment de sa scolarité ; alors que l'évaluation formative est un outil de régulation de l'apprentissage en cours, permettant à l'enseignant de « prendre en compte la diversité des élèves » et à l'élève de progresser. L'enjeu de l'évaluation formative est alors de relever ce défi : « Pour réussir à l'école et plus tard faire face aux défis et opportunités qu'ils rencontreront tout au long de leur vie, les élèves doivent s'engager vis-à-vis de l'école, avoir confiance en leurs compétences, et avoir la capacité et la volonté de faire ce qu'il faut afin d'atteindre leurs objectifs. » (PISA 2012).

1.2.1.2 Enseignement efficace et évaluation formative.

François-Marie Gerard (2013) dit à propos de l'évaluation formative que « cette forme d'évaluation pourrait être l'une des interventions les plus opérantes sur les performances des élèves jamais étudiée. » C'est pourquoi, il convient de s'intéresser à la définition que nous pouvons faire de l'évaluation formative. Elle est notamment selon François-Marie Gérard, « l'évaluation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage ; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève ; elle se fonde en partie sur l'auto-évaluation. » (2013). Ce qui me frappe ici est la référence implicite au statut de l'erreur. L'importance qui est accordée aux erreurs au sein de l'évaluation formative, a pour unique but de permettre aux élèves de remédier à leurs difficultés et de progresser. C'est de la posture du professeur à l'égard de l'erreur dont il s'agit dans cette définition de l'évaluation formative. L'erreur d'un élève donne une information sur ce qu'il n'a pas réussi à faire à un moment précis. Elle révèle une difficulté rencontrée dans la réalisation d'une tâche. L'erreur est au cœur du processus d'apprentissage, et si le professeur la traite comme telle, les élèves pourront s'emparer de cette notion d'erreur et s'en servir pour mieux identifier ce qui leur pose problème et avec l'aide du professeur, trouver des solutions pour surmonter ces obstacles. Le Collectif École changer de cap déclare au sujet du changement de regard sur le statut de l'erreur comme élément inhérent et positif pour l'apprentissage qu' « il s'agit là en réalité d'une véritable révolution mentale et culturelle qui ferait passer d'une pédagogie intimidante à une pédagogie stimulante et sécurisante. » Ce changement de regard quant au rôle de l'évaluation participe d'un remaniement plus large du contexte d'apprentissage visant une plus grande efficacité de l'enseignement.

S'il fallait donner une définition globale et succincte de l'enseignement efficace, on pourrait dire : l'objectif de l'enseignement efficace est que l'élève devienne un apprenant tout au long de sa vie, ce qui suppose l'apprentissage de savoirs mais aussi l'apprendre à apprendre. Ce qui nous amène aux trois types de résultats attendus : que l'élève soit capable d'appliquer ce qu'il apprend ; qu'il y ait un maintien et une généralisation des compétences et connaissances abordées ; que l'élève soit capable de travailler de manière autonome et efficace. Ce qui signifie que l'enseignant doit être vigilant quant à la mise en place d'une culture de classe qui privilégie l'utilisation d'outils et les interactions avec et entre les élèves, l'idée étant ici d'outiller les élèves afin de leur permettre d'apprendre.

On répertorie huit « gestes de l'enseignement efficace » (Hummel et Frederick, 2004) : fixer des objectifs clairs et précis pour l'enseignant et pour les élèves ; donner des modèles précis et justes ; permettre un entrainement important pour stabiliser la compétence ou connaissance ;

donner des feedbacks immédiats ; respecter le rythme des élèves ; s'assurer que les pré-requis nécessaires sont là avant de continuer, renforcer les bonnes réponses ce qui a un impact sur la motivation ; évaluer de manière fréquente et utile (en vue d'une décision). À travers ces gestes, on trouve deux éléments très importants, qui sont les conditions nécessaires à la mise en œuvre d'une évaluation au service des apprentissages. Premièrement, la définition de but clair qui rend possible la progression de l'élève en lui indiquant le pourquoi de la tâche suppose de la part de l'enseignant de définir des critères et des indicateurs, deux notions que nous aborderons un peu plus tard. Deuxièmement, la présence au cours de l'apprentissage de feedbacks fréquents permet à l'élève de connaître l'écart entre le but qu'il cherche à atteindre et le point où il en est. Ces deux conditions sont réunies dans la mesure où les buts fixés par l'enseignant ne sont ni trop éloignés ni en deçà de ce dont l'élève est capable, afin que l'élève se sente capable d'y parvenir. Cette idée rejoint celle de la fragmentation de la tâche, c'est à dire que, pour atteindre un but élevé, loin du niveau actuel de l'élève, l'enseignant va décomposer en sous objectifs et par là même en sous tâches les actions à effectuer afin de créer du sens pour l'élève. En effet, si on donne à l'élève seulement le sous objectif, il aura du mal à trouver un intérêt pour l'apprentissage, mais si on lui donne tout de suite l'objectif final, sans lui montrer les étapes par lesquelles il va passer pour y arriver, il risque de se décourager et d'avoir le sentiment d'être incapable de l'atteindre. Ces deux conditions sont en lien étroit avec l'évaluation, dans la mesure où une évaluation ne peut être au service des apprentissages qu'à partir du moment où l'évaluateur sait ce qu'il évalue. Or, la définition des critères et indicateurs de l'évaluation n'est autre que la déclinaison en opérateurs observables des objectifs qu'on s'est fixé. Par exemple, si l'objectif visé est la maîtrise de la compétence suivante, « tracer des ronds ». Un des critères d'évaluation pour savoir si l'élève parvient à tracer des ronds sera : « la complétude de la forme ». Les indicateurs qui permettront de valider à différents degrés ce critère pourront être : « tous les ronds sont fermés, la plupart des ronds sont fermés, quelques ronds sont fermés, aucun rond n'est fermé ». On peut ajouter à cet exemple les deux définitions proposées par François-Marie Gerard dans son article, *L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés* (2013) : « Le critère correspond à une qualité de cet objet (évalué). C'est sur la base des critères que l'évaluateur décidera si la compétence est maîtrisé ou non, qu'il déterminera les difficultés rencontrées par l'élève et qu'il lui proposera éventuellement une remédiation. […] Ces critères sont par nature abstraits et généraux. » Et « Pour pouvoir les (critères) évaluer, il faut déterminer des indicateurs contextualisés (ils se réfèrent à une situation précise) et concrets (ils peuvent directement être observés). Ce sont les indicateurs qui dans la production de l'élève apportent de l'information sur sa maîtrise de la compétence. » Pour le professeur, la déclinaison des objectifs évalués en critères et indicateurs

permet de lutter contre certains biais de l'évaluation, comme l'effet d'attente qui influence ses observations en fonction de ce qu'il connaît des élèves ainsi que de ce qu'il cherche à trouver. Et ainsi d'évaluer de manière plus objective et donc plus juste chaque performance, puis compétence de l'élève. Pour l'élève, lorsque les critères et indicateurs sont connus, ils constituent un guide pour l'action, c'est à dire que l'élève sachant ce qui est évalué sait dans le même temps ce qu'il doit faire. Cela permet de faire de l'évaluation un levier d'apprentissage et de lutter contre la discrimination, en donnant aux élèves n'ayant pas une culture familiale proche de la culture scolaire les mêmes chances de réussite que les autres élèves. Ce qui rejoint les directives développées dans la loi du 8 Juillet 2013 pour la refondation de l'école : « faire évoluer les modalités d'évaluation des élèves vers une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles, pour mesurer le degré d'acquisition des connaissances et compétences ainsi que la progression des élèves. »

Une question se pose alors concernant la mise en œuvre de cette évaluation, qui peut être guidée par une autre phrase des nouveaux programmes : « Chaque enseignant s'attache à mettre en valeur, au-delà du résultat obtenu, le cheminement de l'enfant et les progrès qu'il fait par rapport à lui-même. Il permet à chacun d'identifier ses réussites, d'en garder des traces, de percevoir leur évolution. » Nous avons déjà parlé du contexte favorable à une évaluation au service des apprentissages, avec l'enseignement efficace. Et nous nous intéressons à présent aux outils qui peuvent permettre de rendre l'évaluation utile aux trois acteurs gravitant autour de la sphère scolaire : l'élève, l'enseignant, les parents.

1.2.1.3 Le cahier de progrès ; vers l'autorégulation.

Le cahier de progrès paraît être un outil qui permet de satisfaire aux contraintes évoquées ci-dessus. En effet, « on peut d'ores et déjà affirmer que tout ce qui "outillera" l'enseignant, ou l'élève, pour une lecture/un jugement de l'activité, est de nature à rendre l'évaluation plus utile, parce que plus assurée, en lui donnant des chances d'être mieux exploitée. » (Charles Hadji, 2015). Le principe du cahier de progrès est de matérialiser les progrès des élèves en structurant de manière concrète le temps de l'apprentissage. Pour cela, il contient les différentes étapes de la situation d'apprentissage, offrant un modèle à chaque sous objectifs de l'activité et en matérialisant, par le moyen de photos par exemple, l'évolution des réalisations de l'élève. C'est un outil évolutif qui permet un retour sur l'action et une comparaison avec ce qui est attendu. Il est un support de dialogue entre l'enseignant et l'élève au sujet des attentes et de l'écart entre ces dernières et la réalisation par l'élève. Il permet à l'enseignant de guider l'élève sur ce qu'il lui reste à améliorer pour parvenir au but et à l'élève de prendre progressivement en charge ce travail de retour sur sa production et de réajustement de la tâche. Se dessine alors le projet de

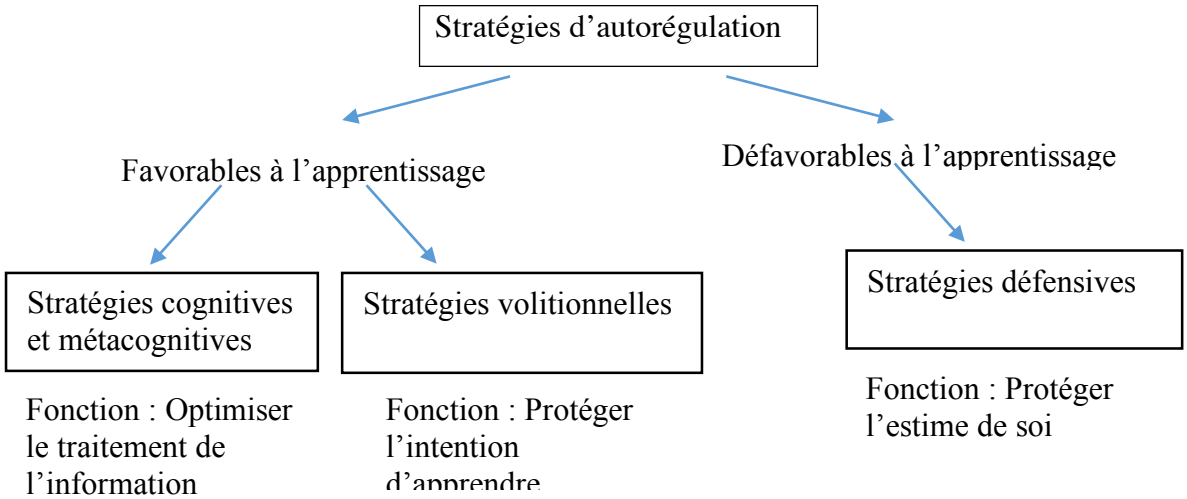
passer de la régulation par l'enseignant à l'autorégulation par l'élève. Dans son article, *L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes* (2010), Laurent Cosnefroy cite la définition que Dale Schunk (1994) propose, « L'apprentissage autorégulé désigne l'ensemble des processus par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites systématiquement orientés vers l'atteinte d'un but. » et celle de Zimmerman (1989) « Il définit l'intensité avec laquelle l'individu est aux plans de la métacognition, de la motivation et de la conduite un participant actif dans ses processus d'apprentissage ». Ainsi, Laurent Cosnefroy (2010) explique dans son article, que l'élève a un apprentissage plus ou moins autorégulé et utilise donc plus ou moins l'auto-évaluation suivant le contrôle qu'il exerce sur : la définition des buts et standards d'évaluation, les feedbacks, la remédiation ou l'action requise pour réduire l'écart qui le sépare de l'objectif à atteindre. Or cette autorégulation de l'élève doit lui permettre de s'investir de manière plus efficace dans l'apprentissage. Il écrit dans une note de synthèse sur l'apprentissage autorégulé : « Posséder des connaissances et disposer d'un répertoire de stratégies d'apprentissage ne suffit pas pour apprendre ; il reste à mobiliser activement et durablement ces ressources, ce qui introduit la question des déterminants motivationnels qui soutiennent leur utilisation spontanée. Mieux encore, les traitements cognitifs opérés changent en fonction de la nature de la motivation, par exemple des buts que l'apprenant se donne. » (Laurent Cosnefroy, 2010). L'enjeu qui est soulevé ici est celui de permettre à l'élève de s'investir pleinement dans une dynamique d'apprentissage, ce qui rejoint l'apprendre à apprendre. Cette question de l'autorégulation comprend la question de la motivation de l'élève et la dépasse, dans la mesure où elle vise à donner à l'élève les moyens de maintenir son attention en direction du but, tout au long de son activité, afin d'en faire un apprenant expert. Les progrès de l'élève sont fonction de son investissement tout au long de l'activité, ce qui suppose une continuité de son action en direction du but, qui n'est possible qu'à condition de choisir un but (celui qui concerne l'action et de toujours agir envers ce but, sans se laisser distraire et de se confronter à la difficulté ce qui est couteux en attention pour repérer ses erreurs les analyser et rechercher de nouvelles procédures plus performantes. « Tout apprenant est ainsi confronté à un double problème, se mettre au travail et y rester. L'accent mis sur les spécificités de l'action conduit à une distinction capitale entre fixation du but et atteinte du but, motivation et volition. » (Lyn Corno 2005). Pour amener les élèves sur la voie de l'autorégulation, il faut que quatre conditions soient réunies nous dit Laurent Cosnefroy. Premièrement, il faut que l'élève ait une motivation initiale suffisante ; ce qui suppose qu'il ait une vision malléable de l'intelligence, chose possible si l'élève a une estime de soi assez élevée quant à sa capacité à progresser, ainsi qu'un investissement affectif de la tâche. Deuxièmement, il faut que l'élève soit conscient du but qu'il

cherche à atteindre ; « sans but, pas de processus de comparaison et pas d'action compensatrice possible », le but est le guide de l'action, on cherche à l'atteindre, et on maintient un but tout au long de l'activité pour continuer à agir de manière adéquate. Troisièmement, il faut que l'élève puisse recourir à des stratégies d'autorégulation, ce qui suppose de les connaître, de pouvoir les mettre en œuvre mais aussi de croire qu'on peut influencer le cours de l'activité en mettant en œuvre ces stratégies. Quatrièmement, il faut que l'élève ait la capacité de s'auto-observer, c'est à dire qu'il porte un regard critique de ce qu'il fait et qu'il soit capable de juger de ce qui est à modifier pour infléchir son action en direction du but.

Ces quatre conditions peuvent être rapprochées du modèle de l'enseignement efficace, à savoir que la définition d'objectifs clairs ainsi que les feedbacks fréquents donnés par l'enseignant permettent de répondre aux conditions deux et trois. Ces retours donnent un sens à l'activité et par là-même à l'effort à fournir et donnent à l'élève des points de repères pour savoir où il se situe par rapport au but fixé. Les modèles fournis par l'enseignant ainsi que son accompagnement tout au long de la tâche doivent permettre à l'élève de mettre en œuvre des stratégies de réajustement de son action, lorsque celle-ci ne satisfait pas la tâche. Ces stratégies peuvent faire l'objet d'une explicitation, lors de temps de verbalisation, pour aider les élèves à dégager des actions-types pour les aider à progresser, comme par exemple le fait de gommer un tracé qu'on juge mauvais pour recommencer. On retrouve cette idée d'explicitation des stratégies d'autorégulation chez Zimmerman (1989) : « Dans les phases initiales d'un apprentissage, l'apprenant a besoin d'un guidage actif qui l'invite à analyser le déroulement de l'activité et l'enchaînement des opérations mises en œuvre. ». Ces deux conditions étant remplies, l'élève aura davantage tendance à être motivé par les apprentissages, dans la mesure où il aura une prise sur ce qu'il fait et les clés d'une progression possible, la première condition peut alors être traitée. L'élève, s'il dispose de stratégies d'observation de ce qu'il fait (feedbacks qui peuvent devenir internes) et les moyens de juger et de réajuster son action (modifier sa manière de traiter la tâche si besoin) aura confiance dans sa capacité à réussir, à progresser vers le but fixé. Il pourra maintenir sa motivation et sa concentration tout au long de la tâche vers le but à atteindre et les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir sans risquer d'abimer son estime de soi, puisque les causes d'une éventuelle non atteinte du but seront explicables par des causes modifiables et améliorables.

Ce qui est en jeu dans les situations d'apprentissage scolaire est le fait que « tout apprenant poursuit des buts multiples, puisque la conduite est gouvernée par deux buts d'égale importance : accroître ses connaissances et ses compétences d'une part, maintenir le sentiment de bien-être dans des limites raisonnables d'autre part. » (Bœkærts 2005). Cela amène à dégager une

dynamique conflictuelle au cœur de l'autorégulation, schématisée ainsi par Laurent Cosnefroy:



Le rôle du professeur est ici de créer, par le biais d'un enseignement explicite, un contexte favorable aux apprentissages en permettant aux élèves d'affronter les difficultés qui sous-tendent un nouvel apprentissage en leur apprenant à s'autoréguler. C'est à dire qu'apprendre aux élèves à apprendre, c'est leur donner les moyens de prévoir une action (se fixer des buts), d'agir et de contrôler son action (faire et s'observer en train de faire), mais aussi de réfléchir à postériori (juger et réagir pour poursuivre une action après avoir atteint un but ou modifier son action si le but n'est pas atteint). Cette dernière étape de rétroaction est la plus compliquée à mettre en œuvre pour les élèves, puisqu'elle nécessite d'être capable de se relancer dans une tâche qu'on pourrait considérer comme terminée. C'est pour cela que l'enseignant doit aussi outiller les élèves pour cette dernière étape et dans cette perspective le cahier de progrès semble un bon outil. En effet, la matérialisation des différentes étapes du processus d'apprentissage pour parvenir à l'objectif final, permet de rendre concrète cette notion de rétroaction. Lorsque je pense avoir fini de m'entrainer pour la première étape, je vais comparer dans mon cahier de progrès, mes productions avec le modèle. Si je peux dire que ma dernière production est équivalente au modèle, alors je peux passer à l'étape suivante. Le cahier de progrès est apparemment un support bénéfique pour pratiquer l'évaluation positive et matérialiser les progrès des élèves, ainsi que pour leur apprendre à s'autoréguler. Cet outil d'évaluation au service de l'apprendre à apprendre paraît répondre notamment aux attentes de l'école maternelle. En effet, s'autoréguler permet à l'élève d'être efficace et autonome dans ses apprentissages, or le développement de l'autonomie des élèves à l'égard des attentes scolaires est un objectif majeur de l'école maternelle.

1.1.1 La maternelle : un contexte d'apprentissage spécifique.

En réaction aux résultats de l'enquête PISA qui affirme que « En France, le système d'éducation

est plus inégalitaire qu'il ne l'était neuf ans auparavant. En d'autres termes, lorsqu'on appartient à un milieu défavorisé, on a aujourd'hui moins de chance de réussir en France qu'en 2003. » PISA 2012. La refonte des programmes de l'enseignement primaire et secondaire est au cœur de la loi pour la refondation de l'école qui a pour objectif la réussite de tous. Comme en témoigne cet extrait des nouveaux programmes (2015) : « L'école maternelle est une école bienveillante, plus encore que les étapes ultérieures du parcours scolaire. […] Elle s'appuie sur un principe fondamental : tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser. En manifestant sa confiance à l'égard de chaque enfant, l'école maternelle l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et réussir sa scolarité et au-delà. »

Les directives officielles nous invitent à prendre conscience du rôle prépondérant joué par la maternelle dans la compréhension par l'élève et sa famille du contexte scolaire, lieu privilégié pour les apprentissages. La qualité de ce premier contact des parents et de l'enfant avec le milieu scolaire est en effet prépondérante dans la réussite future des élèves comme nous le rappelle Élisabeth Bautier (2006) : « Les enfants rencontrent de nouvelles pratiques sociales et cognitives très spécifiques, revêtant un caractère d'étrangeté pour nombre d'entre eux, particulièrement ceux dont les modes de socialisation ne les situent pas d'emblée en connivence culturelle avec ceux de l'école. ». L'école maternelle, se doit donc de permettre à tous les parents et enfants de comprendre et d'intégrer les objectifs de l'école ainsi que les codes qui permettent d'y parvenir. Les années de maternelle sont du point de vue des apprentissages, des années où l'on « construit les premiers outils pour structurer sa pensée », et « mobilise le langage dans toutes ses dimensions » ainsi qu'on éveille la curiosité des élèves. À travers différentes modalités d'apprentissage telles que le jeu, la résolution de problèmes, l'entrainement, la mémorisation, l'enseignant propose à l'élève des situations d'apprentissages visant l'enrichissement cognitif, moteur, émotionnel et métacognitif. À partir d'activités manipulatoires, créatrices, plus ou moins contraintes, l'enseignant amène progressivement les élèves à verbaliser à propos de leur action, à prendre du recul sur ce qui a été fait et pourquoi. C'est de cette manière que l'on outille les élèves pour les apprentissages, en leur montrant les liens possibles entre les différentes tâches accomplies en classe, en travaillant sur les stratégies de réalisation et les outils qu'on a à disposition. Ces apprentissages s'effectuent dans le respect du développement de l'enfant : « Sur toute la durée de l'école maternelle, les progrès de la socialisation, du langage, de la motricité et des capacités cognitives liées à la maturation ainsi qu'aux stimulations des situations scolaires sont considérables et se réalisent selon des rythmes très variables. » (BO 2015). L'accent est mis ici sur une autre spécificité de l'école maternelle, qui est d'accueillir des élèves d'une même tranche d'âge à un moment où les habiletés et

capacités se développent de manière très hétérogènes d'un point de vue temporel. « Elle (l'école maternelle) travaille en concertation avec l'école élémentaire, plus particulièrement avec le cycle 2, pour mettre en œuvre une véritable continuité des apprentissages, un suivi individuel des enfants. » (BO 2015). Au cours du cycle1, le rôle de l'évaluation à la maternelle est de permettre les progrès de chaque élève, mais aussi d'assurer un suivi entre l'école maternelle et l'école élémentaire où sera poursuivi le travail commencé. C'est pourquoi l'enjeu est double, permettre aux élèves de développer leur personnalité tout en leur apprenant à faire partie d'un groupe d'apprenants autrement dit « de s'inscrire dans un double mouvement d'appartenance au groupe et d'individuation. » (Bautier 2006). La maternelle étant le lieu de la première socialisation secondaire, il est très important de veiller à ce que l'élève se sente en sécurité physique, affective, psychique et intellectuelle. C'est pour cela qu'il est nécessaire de veiller à instaurer un cadre sécurisant pour chacun des élèves de la classe, en portant une attention particulière à chaque élève, mais aussi à l'ensemble du groupe. Le positionnement de l'enseignant vis-à-vis du groupe est très important dans la mesure où il est nécessaire de faire comprendre à l'élève qu'à l'école il n'est pas le seul interlocuteur de l'adulte, « apprendre à différer » est une « attitude indispensable aux apprentissages scolaires » (Passerieux 2012).

Offrir un cadre sécurisant aux élèves c'est : donner des repères temporels et spatiaux, alterner les moments de travail individuel dirigé ou autonome et les moments d'échanges collectifs afin de créer une culture de classe commune. L'enseignant qui pratique une écoute active des élèves, peut prendre appui sur les interventions des élèves pour faire avancer la réflexion et les actions du groupe classe. Les élèves se sentent alors impliqués dans les tâches proposées par l'enseignant, et ce dernier peut les amener à se questionner sur le sens des activités proposées, afin qu'ils construisent progressivement une grille de lecture du fonctionnement de la classe et des apprentissages qui y sont proposés. Il s'agit donc d'apprendre aux élèves à apprendre, c'est à dire leur faire sentir, comprendre que l'apprentissage nécessite des efforts ; tout en développant leur sentiment d'être capables d'apprendre. Cette tension entre effort à fournir et lutte contre le découragement entraine un travail d'équilibrage tout au long de la scolarité, dont les bases doivent être posées dès la maternelle.

Il me paraît intéressant d'aborder à présent, un domaine d'apprentissage important en maternelle, à savoir le graphisme, qui est aux prémices de l'écriture. En effet, ce domaine qui vise le contrôle du geste graphomoteur, nécessite un entrainement long et parfois perçu comme fastidieux, au cours duquel les élèves en difficultés peuvent se sentir découragés. En ce sens, il paraît être un apprentissage où l'évaluation formative doit être privilégié afin de développer chez les élèves le sens de l'effort, la notion de progrès et l'autorégulation.

1.1.2 Pour l'enseignement du graphisme.

« Par le graphisme, en se référant "aux arts du visuel (peinture, sculpture, dessin, photographie, cinéma, bande dessinée, arts graphiques, arts numériques)", l'école maternelle joue un rôle décisif pour l'accès de tous les enfants à ces univers artistiques ; elle constitue la première étape du parcours d'éducation artistique et culturelle." BO (2015). » D.Chauvel et I.Lagoueyte (2015).

1.1.1.1 L'activité graphique, préparatoire à l'écriture.

Marie-Hélène Lopez (1992) propose de l'activité graphique la définition suivante : « Ce n'est pas du dessin au sens courant de ce mot, du moins pas du dessin visant la représentation figurative. Est activité graphique, ce qui permet à l'enfant d'exercer et de développer ses capacités en matière de motricité fine, mettant en jeu la main et les bras, dans certaines conditions. Le développement de l'habileté graphique ne se fait pas sans l'éducation globale du corps, l'éducation physique, la motricité générale ; ni sans l'éducation sensorielle (développement des sensations et des perceptions), dont l'éducation du regard. Le graphisme, ou l'activité graphique, est une activité qui, grâce au geste, laisse une trace, sur un support, grâce à un instrument, sur un plan donné. » Dans son ouvrage, *Graphisme en grande section*, elle présente et défend une nouvelle pratique du graphisme, qu'elle préfère nommer activité graphique. Elle s'oppose à un enseignement du graphisme trop rigide, qui ne respecte pas le développement de l'enfant et qui contraint le geste avant de le libérer. En effet, demander à l'élève d'effectuer des tracés en repassant sur des pointillés ou sur des lignes n'est pas gage d'un développement des habiletés graphiques. Ce qui est visé dans l'acte graphique est la capacité à tracer un enchainement de formes de manière autonome. Si on propose à l'élève des activités où il repasse sur la forme, il n'exerce pas pour autant ses habiletés de coordination oculo-manuelle, ni de coordination forme-direction, et ne sera pas capable de construire l'espace. C'est pourquoi nous savons aujourd'hui que l'activité graphique doit être développée à l'aide d'activités ludiques privilégiant le graphisme décoratif, et la découverte de nouveaux graphismes par des tracés libres qui seront contraints progressivement. C'est pourquoi dans les nouveaux programmes de 2015, on retrouve les activités graphiques dans le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques », ce qui souligne l'importance d'utiliser les arts pour faire travailler les compétences graphiques.

Le développement de l'enfant du point de vue de l'activité graphique se décline selon trois stades : « le stade 1, de 2 à 4 ans, correspond au gribouillage et à la naissance des premières formes ; le stade 2, de 4 à 5 ans, ajoute à cela la prise de conscience de la forme ; le stade 3, de 5 à 6 ans, correspond à la maîtrise du tracé. » (Petreault, 2011). En grande section de maternelle, les élèves sont entre les stades 2 et 3, ce qui implique d'approfondir la conscience de la forme

en accordant une place importante à l'observation et la description de formes graphiques et de développer la maîtrise du tracé en proposant des activités d'entrainements graphique à la fois ludiques et « contraignantes ». En effet, ce qui est visé en fin de grande section est que l'élève soit capable d'écrire quelques mots en écriture cursive. Pour ce faire, il faut en amont avoir développé et exercé le geste graphomoteur afin de pouvoir maîtriser le geste graphique en situation d'écriture.

Marie-Hélène Lopez (1992) présente les quatre principales conditions nécessaires à l'acquisition du geste grapho-moteur :

- La coordination oculo-manuelle, qui correspond au développement d'habiletés en terme de prise d'informations visuelles pour guider le geste qui doit se préciser.
- La coordination préhension-pression, qui conditionne la bonne tenue de l'outil scripteur ainsi que la qualité du tracé qui doit être fluide et précis.
- La coordination forme-direction, qui permet de tracer des formes régulières et alignées dans le sens de l'écriture (de la gauche vers la droite).
- L'analyse spatiale, qui permet d'observer les relations entre les éléments de la forme et la forme entière, et celles entre la forme et le support sur lequel elle est tracée.

Outre le développement des compétences nécessaires à l'acquisition d'habiletés graphiques, l'activité graphique, est un moment privilégié pour apprendre à progresser en observant notamment l'écart entre ce qui est attendu et ce qui est produit. Compétence que nous retrouvons dans l'apprentissage de l'écriture. On y fait notamment référence dans cette définition : « Le but de l'enseignement de l'écriture est de montrer aux enfants comment reproduire les lettres selon un modèle (percevoir la forme du modèle mais également la déviation de sa propre production par rapport au modèle) et de les aider par un entraînement approprié à automatiser le geste d'écriture. Pour apprendre à écrire, l'enfant doit acquérir les représentations visuelles et motrices des lettres et les capacités de motricité fine nécessaires pour tracer les lettres. De ce fait, les méthodes d'apprentissage de l'écriture se centrent sur le développement de la motricité et des capacités de coordination visuomotrice des élèves, et sur les moyens d'améliorer la représentation visuelle des lettres et leur mémorisation. » (F. Bara et E. Gentaz, 2010). Les activités graphiques sont dites préparatoires à l'écriture dans la mesure où elles amènent l'élève à tracer des formes non figuratives, comme c'est le cas des lettres, avec une exigence de maîtrise du tracé impliquant principalement le contrôle visuomoteur nécessaire à l'apprentissage du tracé des lettres. Mais écrire c'est aussi communiquer un contenu pourvu de sens et cela dépasse les activités graphiques. Dans leur article, « Apprendre à tracer des lettres, une revue critique », F. Bara et E. Gentaz expliquent que « la production motrice dépendrait de facteurs linguistiques » et inversement. Par l'automatisation du tracé des lettres,

on donne la possibilité aux élèves de produire des textes de meilleure qualité. Les compétences acquises au niveau des tracés influencent de manière importante une autre compétence nécessaire pour produire un texte, à savoir la capacité à construire et organiser un propos. On voit ici que l'enseignement formel du graphisme puis de l'écriture ont un impact qui dépasse la qualité scripturale, puisqu'il permet l'acquisition de compétences de haut niveau, telle que l'écriture de texte. C'est pour cela que les activités graphiques en maternelle constituent un objet central d'enseignement dans la mesure où elles sont un prérequis indispensable à l'acquisition de l'écriture. « L'activité graphique conduite par l'enseignant entraîne à l'exécution de tracés volontaires, à une observation fine et à la discrimination des formes, développe la coordination entre l'œil et la main ainsi qu'une habileté gestuelle diversifiée et adaptée. Ces acquisitions faciliteront la maîtrise des tracés de l'écriture. » BO (2015).

1.2.3.1 Le développement croisé du langage oral et du geste graphomoteur.

« Comme toutes les activités proposées aux élèves, les activités graphiques permettent de développer le langage oral, en réception (comprendre) et en production (se faire comprendre), en contexte (langage en situation) et hors contexte (langage d'évocation). […] Mais le langage est aussi outil d'apprentissage : il permet d'anticiper l'action à réaliser puis, tout en la réalisant et une fois qu'elle a été effectuée, d'en prendre conscience et de la mettre à distance. » (Petreault ,2011). Dans le cadre des activités graphiques, cette question du langage comme objet et outil d'apprentissage est centrale, dans la mesure où l'élève, pour apprendre, va avoir besoin de beaucoup manipuler et pratiquer mais il est toutefois nécessaire d'accorder une place importante au langage. En effet, si on dit à l'élève de tracer un graphisme et qu'on le laisse tracer sans avoir travaillé en amont sur la description de la forme et des tracés à effectuer pour y parvenir, il ne pourra pas progresser et risque rapidement de considérer que son objectif est atteint. On tombe alors dans le faire pour faire et non le faire pour apprendre. C'est à cette difficulté que répond l'enseignement explicite défini comme « la formalisation d'une stratégie d'enseignement structurée en étapes séquencées et fortement intégrées. Selon cette approche, l'enseignant, de manière intentionnelle, cherche à soutenir l'apprentissage des élèves par une série d'actions au cours des trois grands moments : 1) la préparation et la planification ; 2) l'enseignement proprement dit ; 3) le suivi et la consolidation. » (Clermont Gauthier, 2013). C'est pourquoi les apprentissages graphiques constituent un contexte particulièrement intéressant pour travailler sur les différentes dimensions langagières de la verbalisation, à savoir, la description, le langage en situation et le langage d'évocation. À travers la mise en œuvre d'un enseignement explicite ; la description sera utilisée par l'enseignant et par les élèves en amont de l'activité graphique, pour décrire une nouvelle forme graphique ainsi que les gestes à mettre en œuvre pour tracer cette forme. Elle le sera aussi tout au long des séances

d'apprentissage, pour accompagner, guider et commenter les tracés. Elle sera alors associée au langage en situation pour verbaliser les stratégies mises en œuvre dans son tracé, et les éventuelles difficultés rencontrées. À la fin de chaque séance, les élèves seront invités à montrer leurs productions au reste de la classe en expliquant ce qu'ils ont fait. C'est le moment de mettre en commun et d'échanger à propos des difficultés rencontrées et des stratégies possibles pour y remédier, ce qui est visé ici est l'explicitation, un outil central de l'apprentissage. Le langage en situation ainsi que celui d'évocation est ici un objet d'apprentissage dans la mesure où l'élève doit apprendre à observer et à critiquer ce qu'il voit. Cet apprentissage est directement lié à celui qui concerne la conscientisation d'un rapport à la norme (Est-ce que ma production est conforme à ce qui est attendu, au modèle ?). Le cahier de progrès comme outil d'accompagnement et d'évaluation est un support intéressant pour développer ces capacités langagières en lien avec les activités graphiques. En effet, proposer à l'élève de revenir sur ce qu'il a fait en regardant les traces de son action est un moyen de prendre du recul sur la pratique et de la réajuster en direction du but.

1.2.3.2 Évaluer en graphisme, un outil pour progresser.

L'acte d'évaluation en graphisme nécessite de la part de l'enseignant une attention particulière, on ne peut pas se contenter d'évaluer le résultat pour savoir si l'élève a acquis la compétence. « Les évaluations du produit final statique ne donnent pas d'informations sur les processus dynamiques sous-jacents qui ont donné lieu à cette production. » F. Bara et E. Gentaz. En effet, ce qui importe dans l'activité graphique n'est pas tant le résultat que les gestes graphiques mis en œuvre pour y parvenir. Cela suppose de la part de l'enseignant de pouvoir observer les élèves en action. Il devra déterminer quels sont ses attendus en amont, à savoir : la tenue de l'outil, la posture globale, le tracé (forme et fluidité) et le sens du tracé. On se situe de fait ici dans une évaluation formative, en cours d'apprentissage, ayant pour objectif la prise d'information sur ce qui met en difficulté l'élève et les moyens par lesquels on peut y remédier.

Dans le cadre de cette évaluation au service des apprentissages, une question de d'organisation se pose pour permettre la progression des élèves vers le but. Le principal levier dont dispose l'enseignant dans la mise en œuvre des séances de graphisme est le matériel mis à disposition des élèves. « L'étude de Chartrel et Vinter, (2008) semble montrer qu'il serait possible de modifier le mode de contrôle des mouvements chez des enfants de cinq à sept ans, en imposant des contraintes spatiotemporelles (vitesse et taille). Les résultats montrent que le fait d'imposer ce type de contraintes améliore la fluidité des mouvements (diminution du nombre de pics de vitesse) lors de la copie de lettres cursives. « Augmenter la vitesse et diminuer la taille des productions (écrire entre les lignes) permettra d'améliorer l'écriture des enfants. » F. Bara et E. Gentaz. Cette préconisation fait référence à l'écriture cursive, mais elle peut être transférée aux

activités graphiques, dans la mesure où on laisse le temps à l'élève au préalable de libérer son geste, sans contrainte. Puis, une fois qu'il a pu explorer les possibilités de tracés, on l'aide à préciser son geste graphomoteur en lui offrant des situations d'exploration et d'entrainement contraintes. Le but de l'apprentissage de l'écrit est : « écrire en utilisant rapidement et efficacement des signes graphiques dont l'apprentissage est lent et difficile et dont l'usage reste coûteux pour la plupart des adultes. » (Michel Fayol, 2013). C'est l'automatisation qui est visée dans le développement du geste graphomoteur.

1.3 Formulation de la problématique

Problématique : Dans quelle mesure l'évaluation formative, au service des apprentissages, peut-elle permettre aux élèves d'acquérir des capacités d'autorégulation et de progresser dans l'acquisition du geste graphomoteur ?

Hypothèses :

La mise en œuvre d'un cahier de progrès permet aux élèves de progresser en terme d'autorégulation.

Expliciter le but et l'écart avec ce qui est produit permet d'augmenter significativement les progrès des élèves au niveau du geste graphomoteur.

Le cahier de progrès permet d'augmenter la corrélation positive entre autorégulation et progrès des élèves.

2. Méthode

2.1 Participants

Le contexte dans lequel se déroule l'étude est une classe de grande section d'une école maternelle appartenant au Réseau d'Éducation Prioritaire de la circonscription de Saint-Martin-d'Hères. Cette classe est composée de 19 élèves répartie entre 12 garçons et 7 filles, ayant entre 5 et 6 ans. Il y a environ 13 élèves issus de milieu social et économique défavorisé et 6 d'un niveau social et économique modeste. La diminution progressive de la mixité sociale dans cette école engendre des difficultés accrues concernant le climat de classe. Cela entache la motivation des élèves et rend les apprentissages laborieux. Notamment dans le domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » qui nécessite une certaine capacité et envie d'écoute et de dialogue. Cette difficulté est renforcée par le fait que de nombreux élèves viennent de familles qui ne pratiquent pas la langue française. C'est pourquoi j'ai choisi de m'intéresser à des apprentissages contenus dans ce domaine, à savoir : les exercices graphiques. L'avantage de ce sous domaine est qu'il suscite le langage en action, dans la mesure où la production attendue fait l'objet d'un geste moteur. Les élèves sont amenés à tracer toute sorte de signes différents

du dessin, et de l'écriture, en utilisant différents outils et supports. Le langage oral est pratiqué ici, en vue de servir l'action, c'est un langage appliqué à quelque chose concret. Il est utilisé pour décrire la forme graphique, verbaliser les actions à effectuer pour la tracer et guider le geste grapho-moteur. Cette manipulation du langage en contexte et des outils permettant le tracé permet de motiver les élèves qui ont une faible capacité d'abstraction du fait de leur âge et de leur environnement. Mais les exercices graphiques nécessitent un investissement de longue durée, dans la mesure où c'est l'entraînement qui est la condition nécessaire de la réussite. C'est ici que réside selon moi la principale difficulté, pour des élèves éloignés de la culture scolaire. L'écart entre la première production et le résultat attendu suscite chez de nombreux élèves un découragement et un désinvestissement dans la tâche. C'est pour cette raison que j'ai choisi de proposer à mes élèves deux séquences de graphisme, de difficulté similaire afin d'évaluer d'une part les progrès réalisés en terme de geste graphique et d'autre part leur motivation, dans le cadre d'un enseignement explicite, avec et sans cahier de progrès. Concernant l'échantillon expérimental, j'ai choisi, pour des raisons éthiques, de ne pas faire deux groupes ; un bénéficiant du cahier de progrès et l'autre non. J'ai préféré offrir à tous les élèves deux séquences identiques dans leur construction, la première sans cahier de progrès et l'autre non. J'ai pour objectif d'observer l'effet du cahier de progrès sur la progression des élèves en termes de geste graphique d'une part et de motivation d'autre part. 18 élèves seulement participeront à cette étude, car un élève scolarisé en situation de handicap dans la classe et souffrant d'autisme, n'est pas en mesure de répondre à une demande de l'enseignant et encore moins concernant l'écrit. Une élève de l'échantillon est, quant à elle, en attente d'une formation d'équipe éducative au sein de laquelle nous demanderons l'aide d'une AVS. Cette élève a fait l'objet d'une visite par la psychologue scolaire et présente des caractéristiques touchant à la déficience mentale. Cinq autres élèves sont suivis par le RASED pour tenter de pallier des difficultés d'ordre comportemental et d'apprentissage. Une demande de DRE a été formulée pour 8 élèves dans la classe et 4 ont été pris en charge pour cette année. Pour ces élèves, la sollicitation familiale nous paraît très faible dans le cadre extrascolaire. Ces derniers témoignent d'un manque d'appétit et de curiosité préoccupants envers tous les objets d'apprentissages, ce qui n'entraine pas nécessairement de grosses difficultés scolaires à ce jour, mais des difficultés sociales. Le niveau très moyen de ces élèves risquerait alors de diminuer au fil des ans, creusant l'écart entre eux et les autres.

2.2 Matériel et procédure

Pour l'étude, il a été proposé aux élèves de travailler des exercices graphiques dans le but d'améliorer leur geste grapho-moteur. L'étude menée portant sur la mise en œuvre d'une évaluation au service des apprentissages, je me suis appuyée pour construire ma séquence, sur

les principes de l'enseignement explicite. C'est pour cette raison que mes séquences font l'objet d'une importante verbalisation avec les élèves, ainsi que d'une place centrale accordée aux entrainements. La progression qui a été suivie lors de ces séquences d'apprentissages est la suivante : découvrir et libérer le geste graphique sur une surface verticale, avec pour consigne simple de « tracer des boucles descendantes » puis « des ponts à l'envers » lors de chacune de mes séquences. Et au fur et à mesure des séances le geste graphomoteur est précisé afin que les élèves parviennent à tracer les deux graphismes de manière adéquate.

Se pose alors la question de l'évaluation et par là-même de l'objectif visé, à savoir : qu'est-ce qu'une boucle descendante ou un pont envers bien tracé ? J'ai, pour répondre à cette question défini trois critères de réussite concernant le geste graphique. Le premier concerne le sens du tracé, le deuxième s'intéresse à la complétude de la forme quand le troisième prend en compte la fluidité du geste. Chacun de ces critères est décliné en indicateurs au nombre de quatre.

- Niveau 1, l'élève ne valide jamais le critère.
- Niveau 2, l'élève le valide quelquefois.
- Niveau 3, l'élève valide plusieurs fois le critère.
- Niveau 4, l'élève valide toujours le critère.

Lors de la première séquence, les élèves étaient amenés à apprécier leur production au regard du modèle à chaque séance. Mais cette observation n'était pas matérialisée pour permettre son inscription dans une progression au cours des séances. Alors que pour la deuxième séquence j'ai présenté aux élèves un cahier de progrès afin de matérialiser, pour chacun d'eux, le suivi de leur progression au fil des séances. Un exemple de ce dernier figure aux annexes 7 et 8.

La première étape concerne les tracés sur un plan vertical, la deuxième contient les premiers tracés sur un plan horizontal avec pour guide les gommettes autour desquelles on trace. La troisième étape vise la précision du tracé en contraignant les élèves à tracer entre deux lignes. La quatrième étape concerne le réinvestissement par les élèves du tracé, afin de prolonger une œuvre. Elle vise alors l'entrainement de la capacité de l'élève à réinvestir une habileté motrice dans un autre contexte moins contraint et donc moins guidé. Ces quatre étapes sont en fait les quatre séances de ma séquence, il a été en outre proposé aux élèves de s'entrainer de manière volontaire, lors des temps d'accueil par exemple, entre ces différentes séances.

Il s'agit ici d'observer si la mise en place d'un cahier de progrès lors de la deuxième séquence permet de développer de manière significative les capacités d'autorégulation des élèves dans la tâche, ainsi que l'amélioration de leur geste graphomoteur. Pour évaluer le niveau d'autorégulation des élèves, deux critères ont été définis : le premier concerne la concentration de l'élève et sa persévérance dans les tracés et le deuxième s'intéresse à la spontanéité avec laquelle l'élève s'entraine lors des temps informels. Ils sont déclinés en trois indicateurs.

- Niveau 1, l'élève s'entraine souvent de manière spontanée et autonome
- Niveau 2, l'élève s'entraine quelques fois de manière spontanée et autonome
- Niveau 3, l'élève ne s'entraine jamais seul.

Les deux séquences ont pour objectif principal de développer le geste graphique des élèves à travers le tracé de graphismes d'une difficulté moyenne. Plusieurs habiletés sont alors développées, à savoir la prise de repères spatiaux, le guidage visuel du geste, le contrôle moteur du geste, la posture de l'élève scripteur. Hormis ces temps d'atelier obligatoires pour tous les élèves, des temps d'entrainements leur sont proposés au moment de l'accueil et lorsqu'ils ont terminé leurs ateliers en avance. La progression de ma séquence s'articule autour d'une préoccupation, à savoir de parvenir à tracer de manière adéquate, sur une surface horizontale, à l'aide d'un outil scripteur imposé. Pour ce faire j'ai proposé quatre séances aux élèves

Durant ces deux séquences, j'ai mis en œuvre une évaluation critériée et déclinée en indicateurs quantitatifs, car le développement du geste moteur en graphisme a pour objectif d'aboutir à une automatisation et donc à une stabilité du tracé. C'est pourquoi il m'a paru intéressant d'observer si l'élève est en capacité de valider le critère de manière significative d'un point de vue quantitatif. Pour pouvoir dire que l'habileté « tracer des ponts » est acquise, il faut que l'élève valide les critères de complétude de la forme, du sens du tracé et de la fluidité de manière continue et non ponctuelle.

Mon premier objet d'étude étant les progrès effectués par les élèves au cours de la séquence, je souhaite regarder si l'élève parvient à valider des indicateurs de niveaux plus élevés au cours des séances, c'est pourquoi l'évaluation intervient durant chacune de mes séances, elle est formative. Concernant le deuxième objet de mon étude qui est l'autorégulation, l'évaluation a lieu lors de séance et lors des entrainements, elle est aussi formative. La déclinaison de ces critères en indicateurs est présentée dans les tableaux ci-dessous :

Critères de réussite : geste graphique	Indicateurs
1) Le sens du tracé (S)	- L'élève trace toujours dans le bon sens (4) - L'élève trace souvent dans le bon sens (3) - L'élève trace quelquefois dans le bon sens (2) - L'élève ne trace jamais dans le bon sens (1)
2) La forme (T) - complétude - tracé	- Toutes les formes sont complètes (4) - Beaucoup de formes sont complètes (3) - Quelques formes sont complètes (2) - Aucune forme n'est complète (1)
3) Fluidité (U)	- Tous les tracés sont fluides (4) - Beaucoup de tracés sont fluides (3) - Quelques tracés sont fluides (2) - Aucun tracé n'est fluide (1)

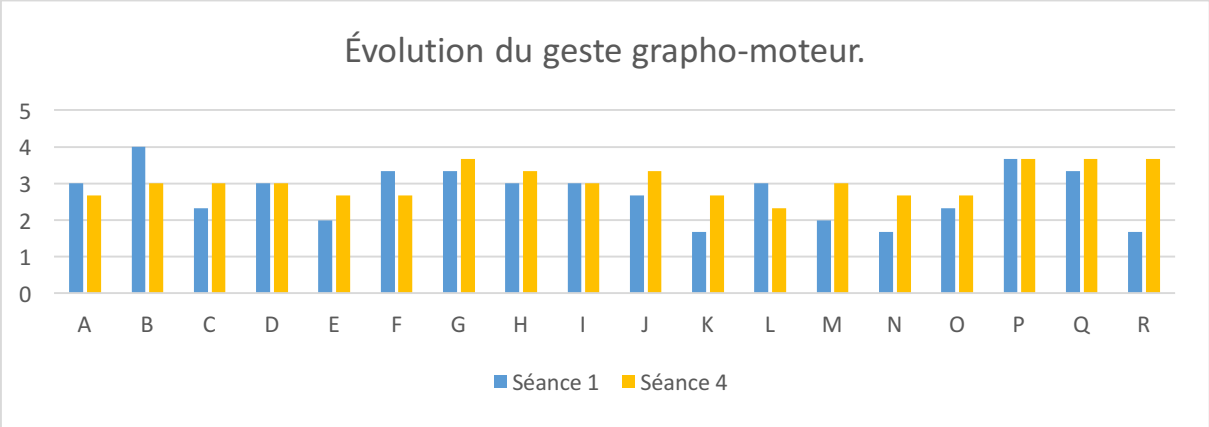
Critères de réussite : autorégulation	Indicateurs
1) L'élève est concentré et persévère dans ses tracés. (C)	- L'élève mène à bien la tâche sans intervention de l'adulte, il est capable de gommer pour refaire ses tracés. (4) - L'élève mène sa tâche à bien, les relances de l'adulte lui permettent de gommer et d'essayer de nouveau. (3) - L'élève tient compte de certaines remarques de l'enseignant, mais il rechigne souvent à gommer. (2) - L'élève refuse de gommer et bâcle ses tracés, après intervention de l'adulte. (1)
2) L'élève s'entraîne lors des temps informels. (E)	- L'élève s'entraine souvent de manière spontanée et autonome. (3) - L'élève s'entraine quelques fois de manière spontanée et autonome. (2) - L'élève ne s'entraine jamais seul. (1)

Pour rendre plus lisible les résultats des élèves, j'ai choisi de les présenter sous forme de tableau, dont les grilles sont présentées en Annexes 3 et 4.

3. Résultats

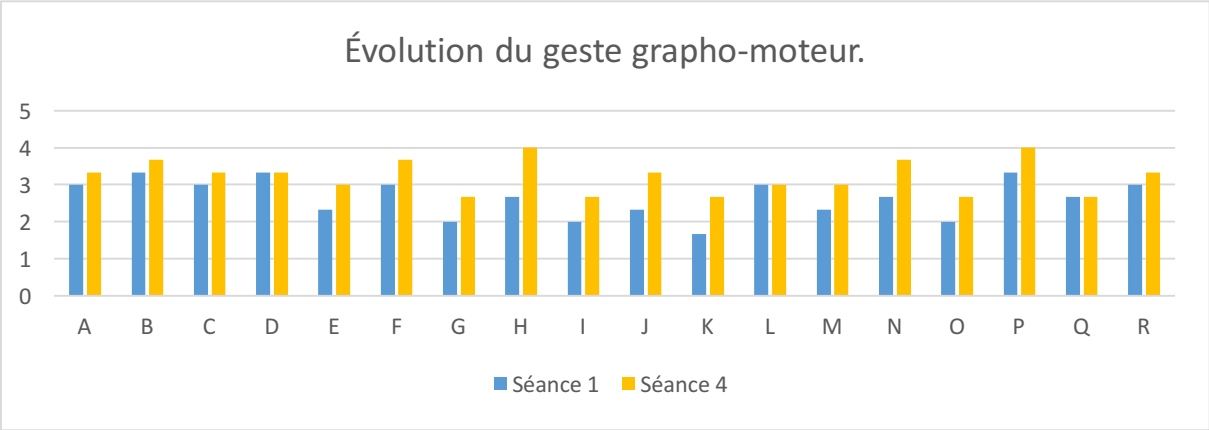
Nous nous intéressons d'abord aux résultats obtenus au sujet du geste graphomoteur, pour cela j'ai calculé les moyennes des élèves en rassemblant les trois critères du geste graphomoteur.

Figure 1 : Séquence du pré-test (Cf. : Annexe 5 ; tableau 1)



Si on s'intéresse aux séances un et quatre, on voit que l'évolution du geste graphomoteur chez les élèves, au cours de cette première séquence, se répartit comme suit : 11 élèves ont une meilleure moyenne à la fin de la séquence, 4 élèves ont une moins bonne moyenne et 3 élèves ont la même moyenne.

Figure 2 : Séquence du test (Cf. :Annexe 6 ; tableau 1)

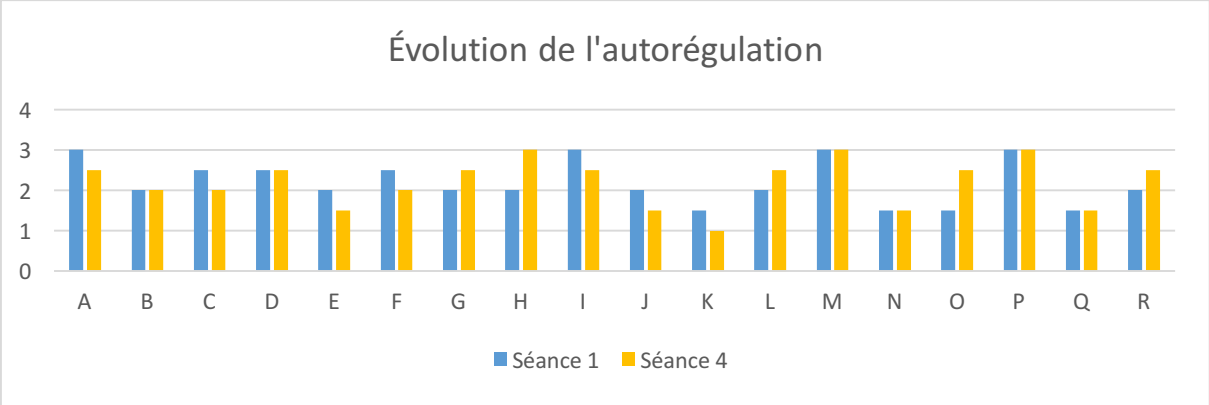


De même pour la deuxième séquence, lorsqu'on observe seulement les résultats obtenus par les élèves, aux séances un et quatre, on voit que : 15 élèves ont une meilleure moyenne à la fin de la séquence, et 3 élèves ont la même moyenne à la première et à la dernière séance.

On constate donc une augmentation du nombre d'élèves ayant progressé au niveau du geste graphomoteur lors de la séquence avec la mise en œuvre du cahier de progrès, ainsi qu'une disparition de l'effet : résultats obtenus à la dernière séance moins bons que les résultats obtenus à la séance un. De plus, le niveau le plus élevé (4) n'ayant jamais été atteint en dernière séance lors de la première séquence est atteint par deux élèves lors de la deuxième séquence.

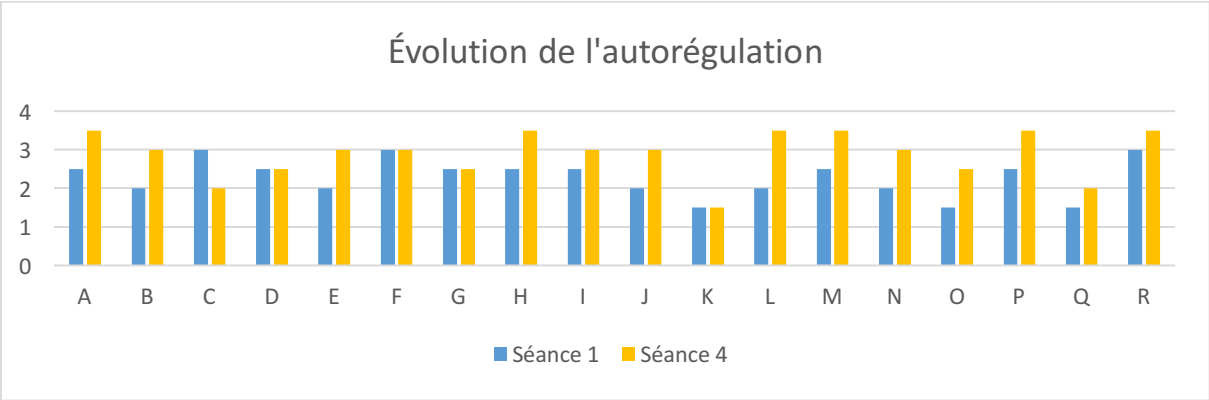
Nous nous intéressons à présent aux résultats obtenus concernant l'autorégulation.

Figure 3 : Séquence du pré-test (Cf. : Annexe 5 ; tableau 2)



Si on s'intéresse aux séances un et quatre, on voit que : 5 élèves ont obtenu de meilleurs résultats en terme d'autorégulation à la fin de la séquence, 6 élèves ont obtenu le même niveau d'autorégulation lors des deux séances et 7 élèves ont obtenu de moins bons résultats à la dernière séance.

Figure 4 : Séquence du test (Cf. : Annexe 6 ; tableau 2)



De même pour la deuxième séquence, aux séances un et quatre, on voit que : 13 élèves ont obtenu de meilleurs résultats en terme d'autorégulation à la fin de la séquence, 4 élèves ont obtenu les mêmes résultats et un élève a obtenu un moins bon résultat lors de la dernière séance. On constate ici une importante augmentation du nombre d'élèves ayant progressé au niveau de l'autorégulation et une disparition des élèves ayant régressé (un seul). Et le niveau 3 est dépassé par six élèves lors du test alors qu'il ne l'avait pas été lors de la première séquence. Le nombre d'élèves ayant atteint le niveau 3 a doublé lors de la deuxième séquence.

Donc, treize élèves sur dix-huit ont progressé au niveau de l'autorégulation lors de la séquence avec la mise en place du cahier de progrès alors qu'il n'y en avait que cinq qui avaient fait des progrès lors de la séquence de pré-test. Et douze élèves ont atteint un niveau égal ou supérieur à 3, lors de la séquence test, alors que seulement trois élèves l'avaient atteint en fin de séquence de pré-test.

Pour dégager les tendances de progression des élèves au cours des deux séquences, nous nous appuierons sur les résultats obtenus par les élèves pour chaque critère.

Figure 5 : Complétude de la forme et composantes du tracé, graphisme A.

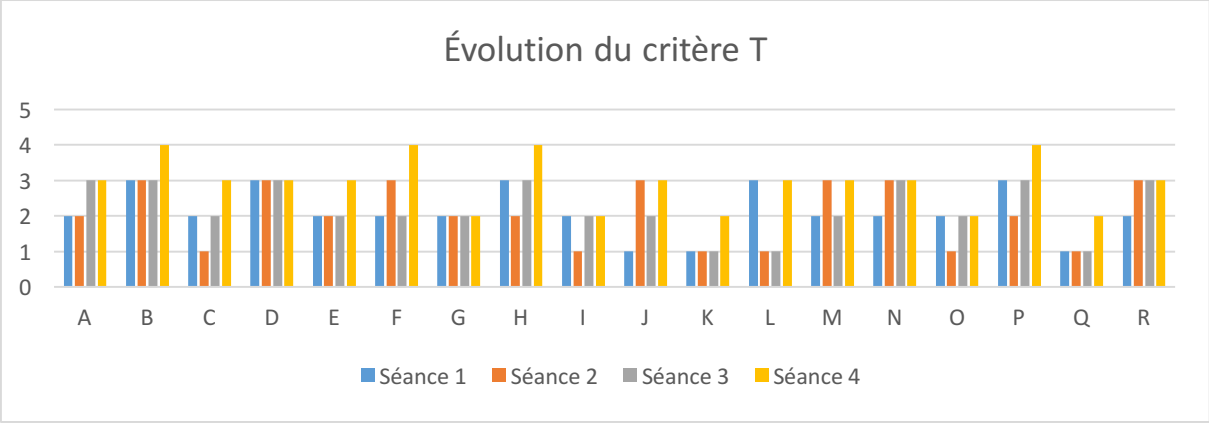
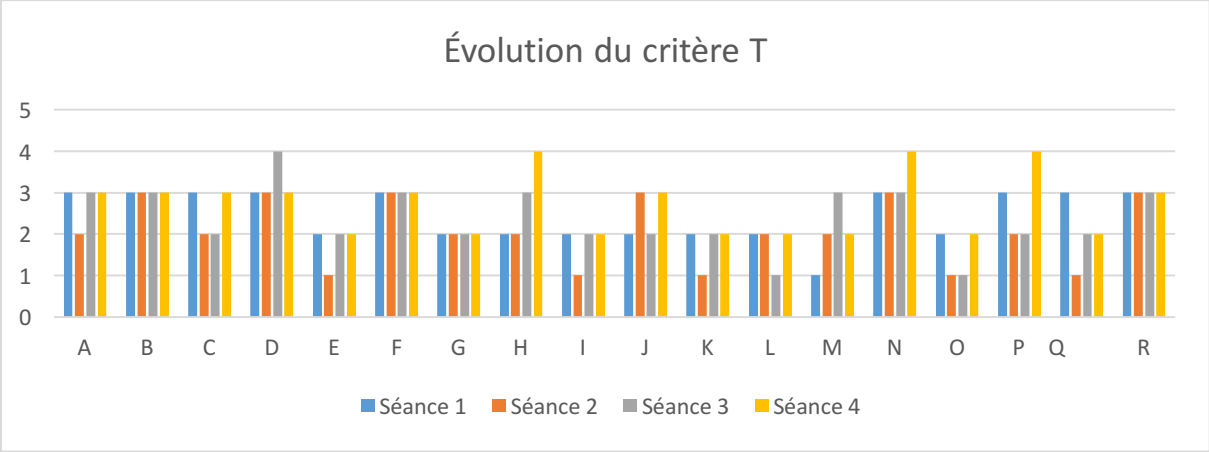


Figure 6 : Complétude de la forme et composantes du tracé, graphisme B.



Il y a le même nombre d'élèves ayant atteints l'indicateur « toutes le formes sont complètes » pour les deux séquences. Et le cahier de progrès, n'a pas permis d'augmenter le nombre de performances atteignant le niveau « beaucoup de formes sont complètes » au niveau de la classe entière. Mais celui-ci a permis aux deux élèves K et Q, les plus en difficulté lors de la première séance, d'améliorer et de stabiliser leurs performances. Il semble que le cahier de progrès ait eu un effet sur les élèves les plus en difficulté, en ce qui concerne ce premier critère du geste graphomoteur.

Figure 7 : Fluidité des tracés, graphisme A.

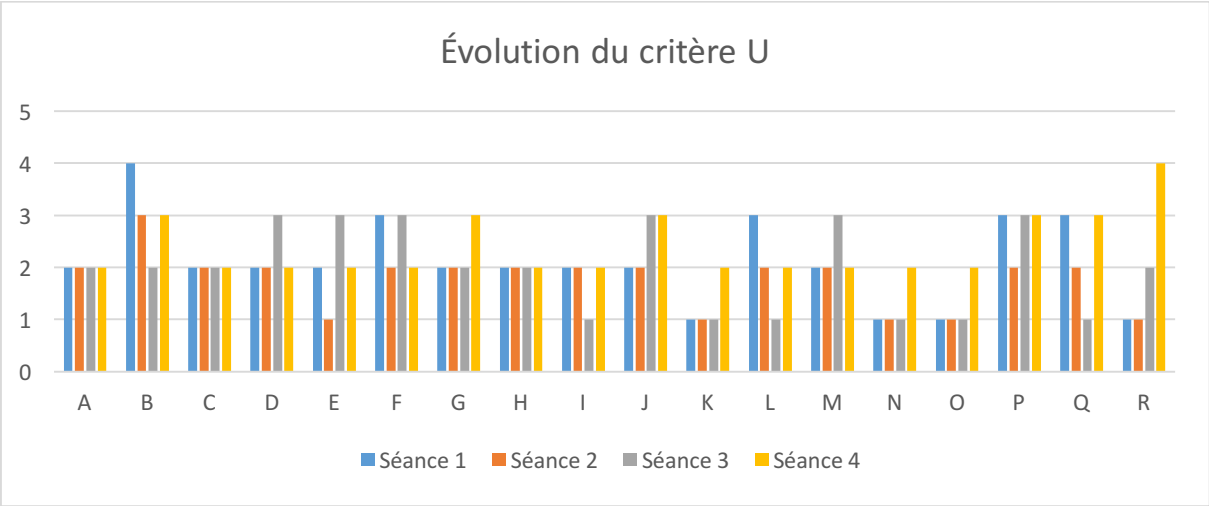
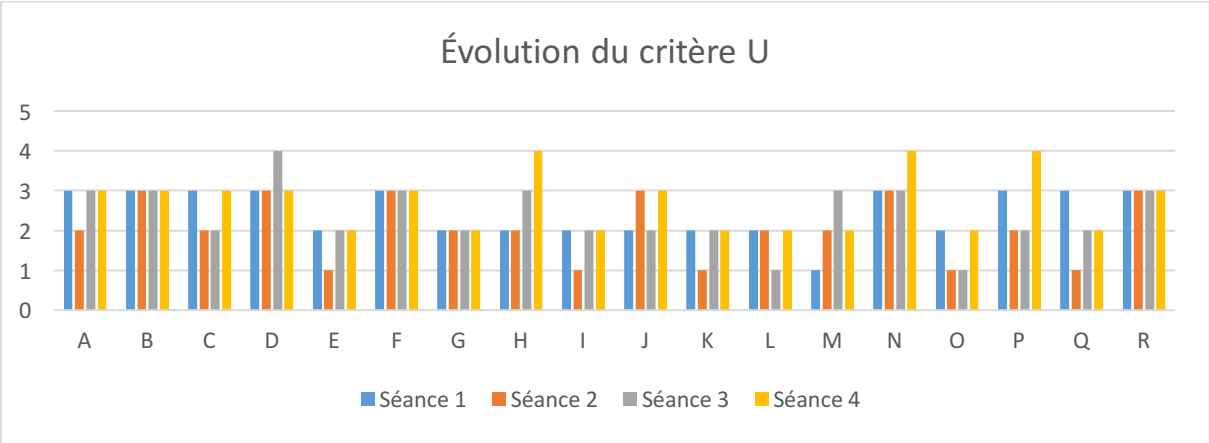


Figure 8 : Fluidité des tracés, graphisme B.



La séquence avec le cahier de progrès a permis d'augmenter le niveau de performance de 6 élèves. Notamment pour trois élèves qui ont dépassé le niveau « quelques tracés sont fluides » lors de cette deuxième séquence. Elle n'a pas eu d'effet significatif pour 6 élèves, et elle a permis à 3 élèves de stabiliser leurs performances au niveau 3 « Beaucoup de tracés sont fluides », même s'ils n'ont pas atteint le niveau 4. Certains élèves n'ont pas changé de niveau de validation, mais ont validé leur niveau maximal plus de fois lors de la deuxième séquence. Il semble que le cahier de progrès ait eu un effet relativement positif pour 11 élèves sur 18.

Figure 9 : Sens du tracé, graphisme A.

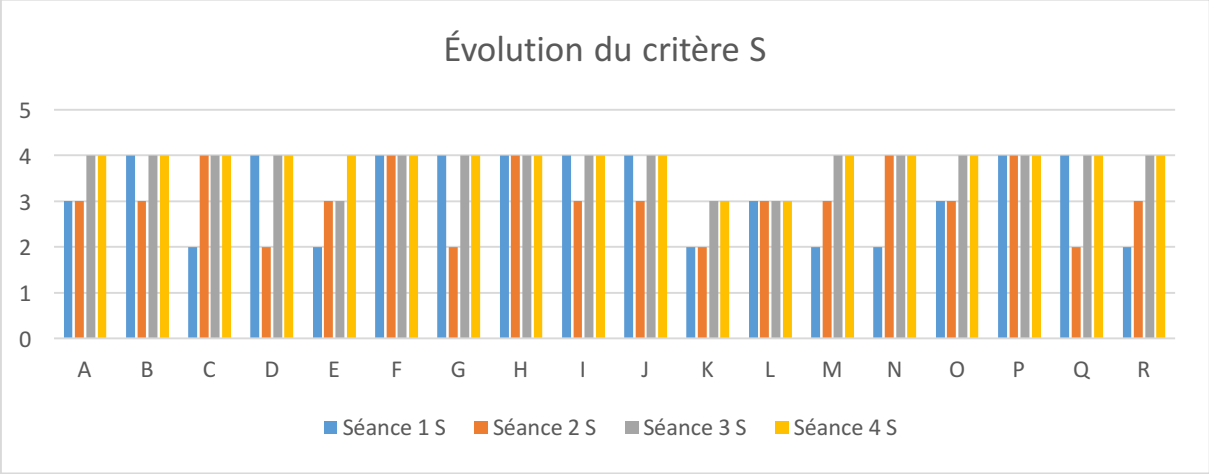
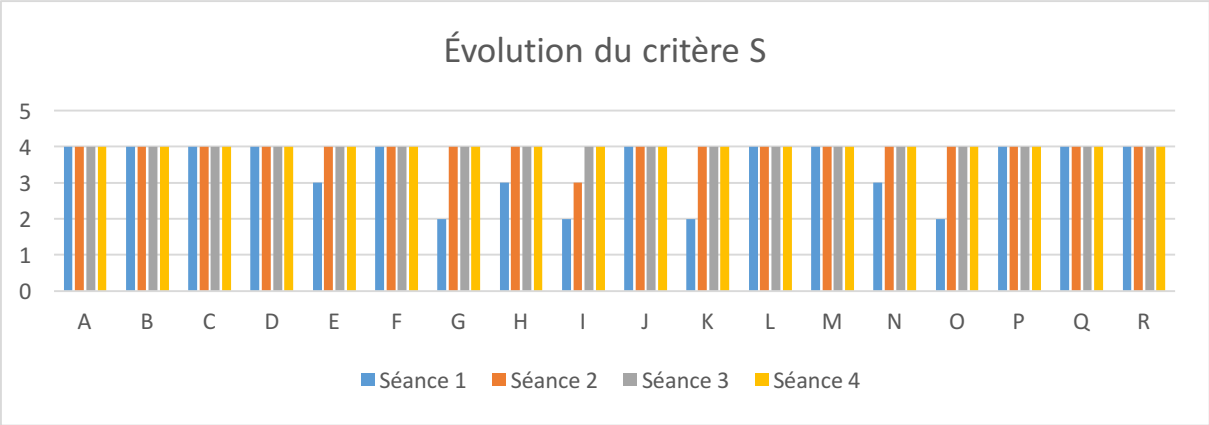


Figure 10 : Sens du tracé, graphisme B.



Pour le critère du sens du tracé, tous les élèves ont atteint le niveau 4 « tous les tracés sont dans le bon sens » dès la deuxième séance (sauf l'élève I, à la troisième), et ont maintenu se niveau de performance durant toute la séquence avec le cahier de progrès. Alors qu'ils étaient deux à ne pas l'avoir atteint en fin de première séquence, et cinq à l'avoir atteint dès la deuxième séance et à le conserver jusqu'à la fin. Le cahier de progrès a donc permis à tous les élèves de progresser et de stabiliser de manière significative l'habileté « tracer dans le bon sens ».

On peut conclure que, du point de vue du geste graphomoteur, le cahier de progrès n'a pas permis de faire progresser tous les élèves quelque soit leur niveau, sur tous les critères de la même manière. D'après notre analyse, la mise en place du cahier de progrès a été bénéfique aux élèves qui avaient déjà de meilleurs résultats lors de la séquence de pré-test, en ce qui concerne la fluidité. Il a permis aux élèves en difficulté de progresser au niveau de la complétude de la forme, et à tous les élèves de progresser et d'acquérir le tracé dans le bon sens. C'est auprès des élèves ayant des résultats moyens que le cahier de progrès a été le moins bénéfique.

On s'intéresse à présent aux critères de l'autorégulation, afin d'en dégager les tendances de progression.

Figure 9 : L'élève est concentré et persévère dans ses tracés, graphisme A.

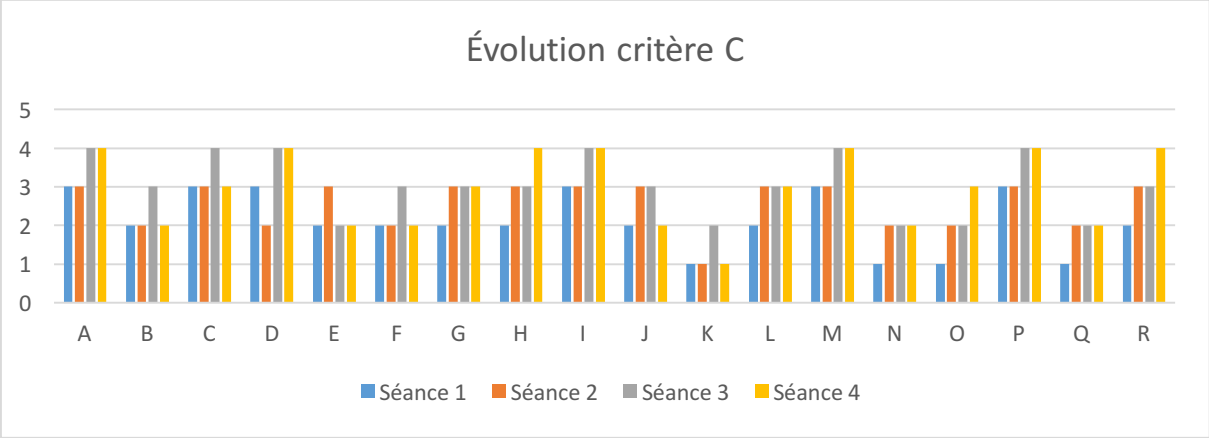
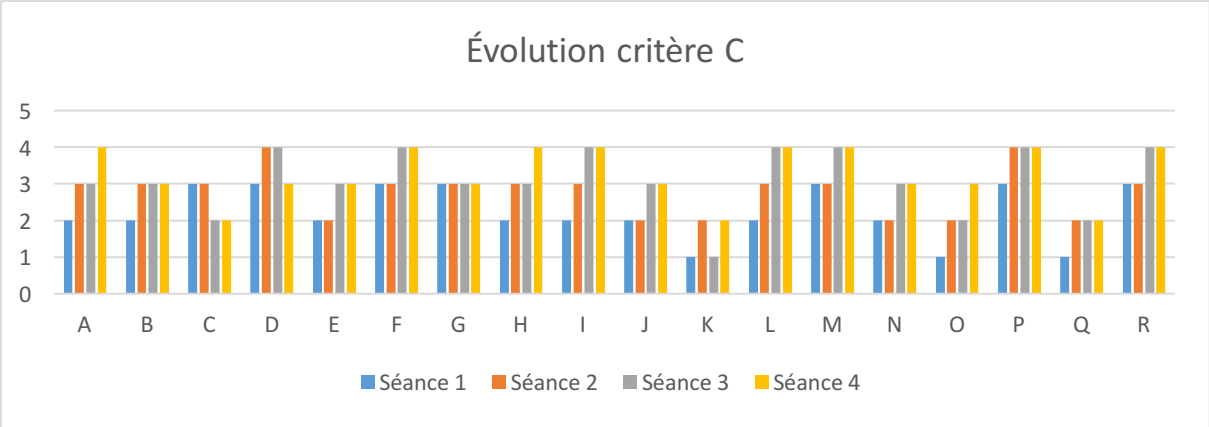


Figure 10 : L'élève est concentré et persévère dans ses tracés, graphisme B.



La mise en œuvre du cahier de progrès a permis à 5 élèves de progresser vers un meilleur niveau d'autorégulation sur le temps des séances, que lors de la séquence un. Elle n'a eu aucun impact sur les performances et progrès de 4 élèves qui ont obtenu exactement les mêmes résultats lors des deux séquences. Des résultats qui sont moyens en terme de concentration et de persévérance, puisqu'ils se situent entre « l'élève refuse de gommer et bâcle ses tracés, après intervention de l'adulte » et « l'élève mène sa tâche à bien, les relances de l'adulte lui permettent de gommer et d'essayer de nouveau ». Pour 5 élèves, la mise en œuvre du cahier de progrès a permis de stabiliser le niveau d'autorégulation aux niveaux intermédiaires que sont les niveaux 2 « l'élève mène sa tâche à bien, les relances de l'adulte lui permettent de gommer et d'essayer de nouveau » et 3 « l'élève tient compte de certaines remarques de l'enseignant, mais il rechigne souvent à gommer ».

On constate que 15 élèves ont atteint le niveau 3 d'autorégulation en fin de deuxième séquence, contre 11 en fin de première séquence. Il a donc permis aux élèves ayant obtenu des résultats moyens lors de la séquence un, de progresser lors de la deuxième séquence vers un meilleur investissement lors des séances.

Figure 11 : L'élève s'entraine lors des temps informels, graphisme A.

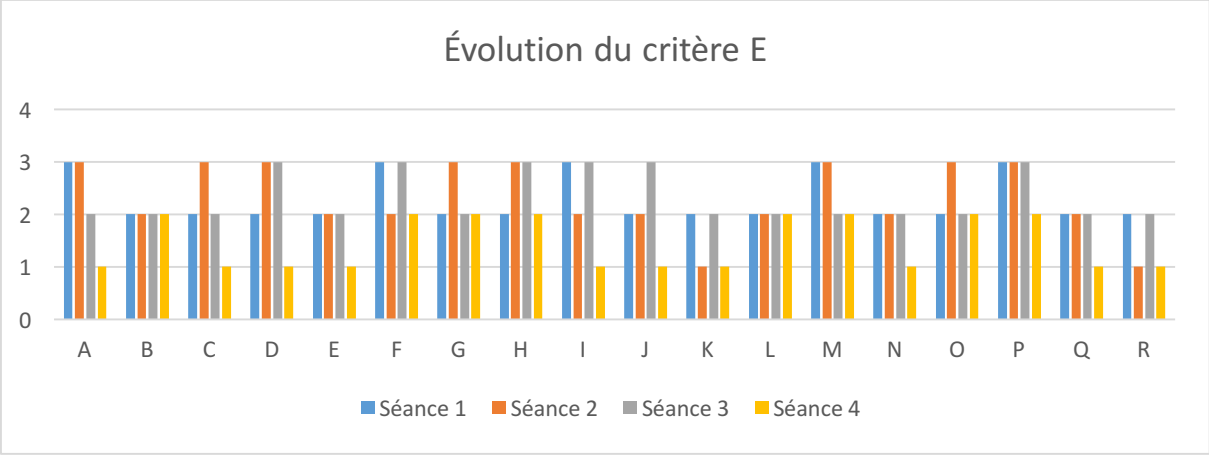
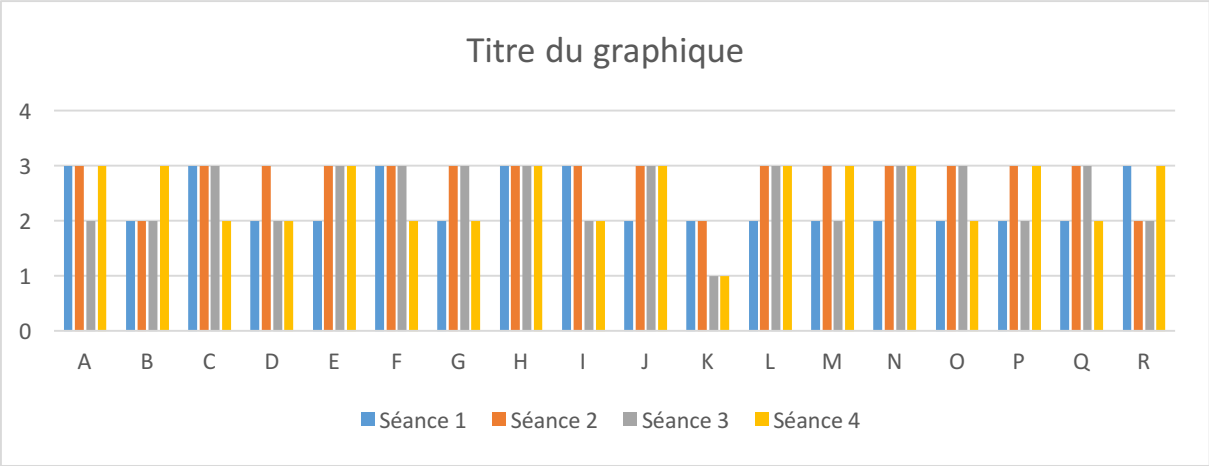


Figure 12 : L'élève s'entraine lors des temps informels, graphisme B.



Si on s'intéresse au nombre de fois où l'élève est allé s'entrainer entre deux séances, on constate que le nombre d'élèves qui s'est entrainé souvent, au moins une fois entre deux séances, est passé de 11 à 17. On constate que 7 élèves se sont entrainés souvent lors de trois périodes sur quatre entre deux séances, 7 autres se sont entrainés souvent lors de deux périodes sur quatre, lors de la deuxième séquence, alors que seulement 1 élève s'était entrainé souvent trois fois, et 6, souvent deux fois. De plus, tous les élèves sauf un, sont parvenus à un entrainement minimum équivalent à « l'élève s'entraine quelques fois » entre les séances de la deuxième séquence. Alors qu'il y avait 1à élèves à qui il arrivait de ne pas s'entrainer entre deux séances lors de la première séquence.

Le cahier de progrès a permis à tous les élèves de la classe sauf un, de progresser au niveau de la quantité et de la fréquence d'entrainements entre les séances.

On peut conclure que du point de vue de l'autorégulation, le cahier de progrès a permis à l'ensemble des élèves de progresser de manière plus ou moins significative au niveau des deux critères. L'effet du cahier de progrès est plus flagrant concernant les entrainements individuels, qui étaient difficiles à déclencher chez les élèves lors de la séquence sans cahier de progrès.

4. Discussion

4.1. Re-contextualisation

L'objet de l'étude que j'ai menée tient de la mise au service de l'évaluation en faveur des apprentissages. La problématique suivante avait été formulée : Dans quelle mesure l'évaluation formative, au service des apprentissages, peut-elle permettre aux élèves d'acquérir des capacités d'autorégulation et de progresser dans l'acquisition du geste graphomoteur ? L'objectif était d'observer la mise en œuvre d'une séquence d'activités graphiques ; visant la maîtrise du geste

qui permet de tracer une forme ; au sein de laquelle il était proposé aux élèves un outil d'évaluation formative : le cahier de progrès. J'avais fait les trois hypothèses suivantes :

La mise en œuvre d'un cahier de progrès permet aux élèves de progresser en terme d'autorégulation.

Expliciter le but et l'écart avec ce qui est produit permet d'augmenter significativement les progrès des élèves au niveau du geste graphomoteur.

Le cahier de progrès permet d'augmenter la corrélation positive entre autorégulation et progrès des élèves.

Pour tester ces hypothèses, j'ai mis en place deux séquences, la première servant de pré-test et la deuxième de test. La seule variable significative du point de vue de mes hypothèses est la présence ou non du cahier de progrès.

4.2. Mise en lien avec les recherches antérieures

Hypothèse 1 : La mise en œuvre d'un cahier de progrès permet aux élèves de progresser en terme d'autorégulation.

On peut dire que la mise en œuvre du cahier de progrès a permis une augmentation des progrès des élèves en terme d'autorégulation. Le cahier de progrès en matérialisant les résultats des élèves, et en les contextualisant puisqu'il permet de revenir sur ce qui a été fait, a eu pour effet d'augmenter le nombre d'élèves en progrès ainsi que le niveau atteint par les élèves en terme d'autorégulation. En effet, les résultats qui concernent le deuxième critère d'autorégulation choisi, à savoir la capacité des élèves à aller s'entrainer seuls, témoignent d'une augmentation du nombre d'élèves s'investissant et d'une fréquence d'investissement plus importante. Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves ayant accès au cahier de progrès dès le temps d'accueil, on pu tout au long de la séquence, suivre le progrès. Or cela rejoint les principes de l'enseignement efficace, à savoir que si l'élève a les moyens de savoir où il se place sur le chemin de la réussite, il sera davantage motivé pour faire les efforts que nécessite l'atteinte du but. L'avantage de prendre en photo les productions des élèves et de les coller en face du modèle, est de permettre un retour contextualisé, et une fois qu'on a collé deux productions différentes, l'élève peut observer de manière concrète son progrès. C'est alors pour l'enseignant un support de verbalisation, puisqu'il permet de discuter avec l'élève sur ce qu'il observe d'abord, puis sur la remémoration, l'explicitation des stratégies que l'élève avait mises en place pour mieux réussir la fois précédente. C'est en cela que le cahier de progrès me semble être un outil efficace pour l'enseignement explicite, qui vise la verbalisation à chaque phase de l'apprentissage, et de ce fait un guide pour apprendre à apprendre, donc à autorégulé ses apprentissages. Cela rejoint l'autre critère d'autorégulation choisi, la capacité à persévérer dans

une tâche sans se décourage et sans se laisser distraire. Concernant ce deuxième critère, les résultats ont été un peu moins significatif et cela peut s'expliquer par le fait que les élèves pratiquaient déjà cette forme d'autorégulation, alors que l'entrainement individuel n'était vraiment pas une habitude dans la classe. Mais la mise en œuvre de ce cahier de progrès, a permis d'améliorer la qualité des observations des élèves et jugements autonomes de leur propre production. Pour les élèves qui avaient déjà tendance à gommer et à recommencer, il pouvait y avoir une forme d'agacement et de découragement en fin de séance, qui s'est atténué, voire a disparu lors de la séquence avec le cahier de progrès. Le fait que les élèves puissent voir leur première production, ses défauts, puis la deuxièmes, ses améliorations, semble leur avoir permis de lutter contre cet effet de découragement afin de persévérer dans la tâche. Pour les élèves qui ne s'investissaient que peu et mal lors de la première séquence, le cahier de progrès a permis une première amélioration du point de vue du rapport à l'enseignant, et aux remarques qui pouvaient être faites. Un premier pas vers l'autorégulation, c'est d'accepter l'aide de l'adulte pour être guidé vers une amélioration de ses productions et donc une augmentation de ses capacités. Même si le cahier n'a pas permis à tous les élèves d'atteindre le plus haut niveau d'autorégulation, cela a eu un effet positif sur tous les élèves de la classe, y compris dans le comportement à l'égard des apprentissages, pour une élève qui, ayant de grosses difficultés, avait tendance à mettre en œuvre différentes stratégies d'évitement des obstacles qui s'opposaient à elle.

Hypothèse 2 : Expliciter le but et l'écart avec ce qui est produit permet d'augmenter significativement les progrès des élèves au niveau du geste graphomoteur.

On peut dire que le cahier de progrès a permis l'augmentation du nombre d'élèves en situation de progrès, il a supprimé les élèves en situation de régression sur la séquence. Cette régression lors de la séquence de pré-test peut s'expliquer par le fait que le niveau de difficulté augmente au fur et à mesure des séances. Et le cahier de progrès semble permettre à tous les élèves de maintenir leur niveau au fur et à mesure de la progression des séances, et d'augmenter leur niveau pour la plus grande majorité au fil de la séquence. L'atout majeur du cahier de progrès est qu'il permet aux élèves de revenir sur leurs productions passées et de les comparer à un modèle. Par l'intermédiaire de photos on matérialise le chemin parcouru par les élèves et on révèle de manière concrète la réduction ou non de l'écart entre modèle (but) et productions au fil des entrainements. Le cahier de progrès répond à l'importance de donner des feedbacks circonstanciés et fréquents aux élèves, il est de ce fait un bon outil de l'enseignement efficace. De plus, le cahier de progrès a permis à chacun des élèves de progresser en fonction de leur niveau d'aptitude, en effet, les résultats montrent que les élèves les plus en difficulté dans le

tracé graphique ont pu progresser au niveau de la complétude de la forme et du sens du tracé, qui sont les acquisitions nécessaires à la maitrise du geste graphomoteur. Alors que pour les élèves qui avaient déjà acquis de bonnes habiletés concernant la complétude de la forme et le sens du tracé, la mise en œuvre du cahier de progrès, a permis de renforcer ces capacités tout en leur permettant de progresser au niveau de la fluidité. Un critère important dans l'évaluation de la maîtrise du geste graphomoteur, mais qui suppose de maîtriser les deux autres habiletés. On est donc ici dans la sphère de l'évaluation formative, dans la mesure où ce qu'on évalue nous permet de réfléchir aux stratégies à mettre en œuvre pour progresser. Le cahier de progrès aide les élèves et le professeur à repérer ce qui pose problème à l'élève et ainsi à cibler ce sur quoi il faut travailler. C'est un outil de différenciation, qui permet à chacun d'avancer en ciblant ce qui lui pose problème et ses points d'appuis. Ce suivi individuel a pour effet de permettre à chaque élève de progresser quelque soit son niveau, tout en participant à des activités collectives, en groupe hétérogènes. L'enseignant peut différencier ses apports en terme de posture (conseils oraux, étayage, aide motrice), de préparation des supports (étayage plus ou moins fort, contraintes plus ou moins importantes). Il peut alors à l'intérieur d'un groupe de travail hétérogène, cibler les moments où il va être avec tel ou tel élève, en fonction de leurs besoins, voire proposer des temps de remédiation en groupe de besoin, si cela est nécessaire.

Hypothèse 3 : Le cahier de progrès permet d'augmenter la corrélation positive entre autorégulation et progrès des élèves.

Dans la mesure où les hypothèses une et deux ont été validées par les résultats de l'expérimentation, nous pouvons penser que le niveau d'autorégulation des élèves et leurs capacités à progresser dans l'acquisition du geste graphomoteur sont liés. C'est pourquoi nous nous intéressons à présent aux corrélations positives observables entre la progression de l'autorégulation et la progression en terme de maîtrise du geste.

D'après les résultats, on obtient une corrélation positive entre progression de l'autorégulation et progression du geste graphomoteur pour douze élèves lors de la séquence test, contre huit élèves lors de la séquence de pré-test. Cette augmentation du nombre de corrélations témoigne de l'influence du cahier de progrès dans les apprentissages en autorégulation comme en graphisme.

Je pense que la capacité des élèves à s'autoréguler ; c'est à dire à investir l'apprentissage d'un point de vue motivationnel, à mettre en œuvre des stratégies pour ajuster leurs actions et avancer vers le but influence prioritairement les progrès des élèves dans le geste graphomoteur. Mais on peut aussi constater que l'accès à un niveau d'autorégulation satisfaisant est plus aisé pour des élèves ayant des résultats moyens voire bons. Même si le cahier de progrès tend à augmenter

le nombre de corrélations positives entre niveau d'autorégulation et maitrise du geste graphomoteur, il ne permet pas d'amener exactement tous les élèves au niveau expert de la maîtrise du geste ni de l'autorégulation. Cela peut s'expliquer par le fait que des élèves ayant des résultats relativement satisfaisant auront moins de difficulté à lutter contre l'effet de découragement que procure l'observation des défauts de sa production, action. Si l'élève peut s'appuyer sur l'idée qu'il a déjà réussi, qu'il a déjà progressé, alors il aura davantage de ressources émotionnelles positives pour lutter contre l'idée qu'il n'y arrivera jamais, que le but est trop éloigné de ce dont il est capable et donc inatteignable. C'est en ce sens que le cahier de progrès peut être un outil central de l'enseignement efficace. En effet, bien que tous les élèves n'aient pas atteint le niveau expert d'autorégulation, on a pu constater une augmentation quantitative de l'investissement entre les séances, et une amélioration qualitative de l'investissement pendant les séances. Le fait que les élèves les plus en difficultés soient passer d'un refus de gommer et de s'appliquer à l'acceptation de quelques remarques ainsi que l'envie de ponctuelle de gommer, montre que le cahier de progrès leur a permis de faire évoluer ce rapport à l'apprentissage, à l'effort et de progresser vers une estime de soi assez forte pour croire qu'ils peuvent progresser. Cette vision malléable de l'échec qui semble avoir été permise, de manière ponctuelle au moins, par la mise en œuvre du cahier de progrès, a permis l'augmentation des progrès en terme de gestes graphomoteurs. Il semble que le cahier de progrès, même s'il n'a pas permis à tous les élèves de valider les critères au niveau expert, ait permis à tous des s'inscrire dans une dynamique de progrès en terme d'autorégulation et ainsi de compétence graphique.

4.3 Limites et perspectives

Je développerai trois limites principales concernant mon expérimentation. La première concerne le laps de temps trop court dans lequel s'est déroulée l'étude. En effet, les élèves, s'ils ont joué le jeu de s'entrainer lors des temps informels n'ont pas eu le temps de bien saisir l'importance de s'appliquer autant lors de ces temps que lors des séances dirigées. Ils ont manqué de temps pour s'habituer à l'outil d'évaluation en cours d'apprentissage, qu'est le cahier de progrès, et de ce fait cela n'a pas permis d'aider tous les élèves à progresser au mieux pour atteindre le plus haut niveau de maîtrise de l'autorégulation dans le cadre de ma séquence et de maîtrise du geste graphique. En termes d'autorégulation, si on se réfère au schéma de Laurent Cosnefroy, les élèves ont pu développer des stratégies cognitives d'optimisation du traitement de l'information ainsi que des stratégies volitionnelles pour la plupart ; mais les stratégies défensives pour protéger leur estime de soi ont été assez fréquentes au cours de la

séquence et expliquent des progressions irrégulières, même avec la mise en place du cahier de progrès.

La deuxième limite tient du fait que l'on peut supposer une rupture du contrat pédagogique passé avec les élèves d'un enseignant à l'autre. En effet, la mise en œuvre d'un enseignement explicite visant l'apprentissage de stratégies pour apprendre n'est pas mis en œuvre toute la semaine. Et j'ai pu constater lors de la mise en place de ma séquence, que malgré l'importante place accordée aux moments d'échanges concernant l'objectif de l'activité, les stratégies à mettre en œuvre pour y parvenir, l'outil de suivi des production (cahier de progrès), nombre d'élèves ne parvenaient pas à dépasser le faire pour faire. J'ai notamment remarqué que les élèves, qui s'étaient entrainés plus souvent entre les séances lors de la deuxième séquence, n'avaient pas pour autant le souci de bien tracer. La persévérance dans les tracés ainsi que le fait de gommer, revenir sur une erreur n'a pas été systématiquement poursuivi lors des temps d'entrainements informels. Les élèves avaient tendance à faire une fiche d'entrainement pour faire.

La troisième limite tient du fait qu'il existe des biais relatifs à l'étude : le premier concerne l'effet de maturation et d'habituation, dans la mesure où tous les élèves ont participé au pré-test ainsi qu'au test, ils avaient connaissance lors du test, du déroulement de la séquence, des supports et outils utilisés et avaient déjà été confronté à mes remarques. Cela peut expliquer, dans une certaine mesure, l'augmentation globale des performances dès la première séance de cette deuxième séquence. J'aurais pu diviser ma classe en deux groupes équivalents, mais pour des raisons éthiques, je ne voulais pas priver les élèves d'une partie des apprentissages et notamment d'un dispositif que je pense pouvoir être bénéfique. Et l'habituation concerne aussi le professeur, qui a tiré profit de la première séquence mise en place pour rendre son étayage plus performant. Le deuxième biais concerne l'effet d'attente du professeur, dans la mesure où je suis la personne qui mène l'étude et qui en fait l'objet aussi, j'ai pu affecter ma prestation auprès des élèves et les résultats de manière inconsciente, afin de trouver ce que je cherchais. Même si le fait d'établir des critères précis d'évaluation m'a permis de limiter cet effet d'attente.

En ce qui concerne les perspectives liées à cette étude, je pense que le fait d'enseigner à plein temps dans une classe peut limiter le problème de variation du contrat pédagogique et rendre plus efficace l'enseignement explicite que j'essaie de mettre en œuvre. La mise en place du cahier de progrès comme outil pour l'apprentissage, dès le début de l'année peut permettre d'augmenter son influence sur les apprentissages en terme d'autorégulation et de maîtrise des compétences attendues en fin d'année. De plus, pour permettre des entrainements efficaces dans

les temps informels, un aménagement spatial est à penser. Enfin, il pourrait être intéressant de travailler avec les élèves sur un moyen de laisser une trace de la satisfaction ou non, qu'on a face à une production, sur le cahier de progrès. Cela permettrait de rendre les élèves plus autonomes du point de vue du retour réflexif sur leurs travaux.

5. Conclusion

Ce travail de recherche m'a permis d'approfondir la notion d'enseignement explicite, de mettre en pratique et d'analyser quelques gestes et outils pour permettre les progrès de tous les élèves. J'ai découvert le principe d'autorégulation qui tient une place centrale dans les apprentissages. « L'évaluation au service de la régulation des apprentissages est avant tout un état d'esprit. L'évaluation formative peut prendre de multiples formes, simples ou complexes, mais ce qui importe est la manière dont l'évaluateur percevra sa démarche, sa volonté d'en faire ou non un levier positif pour l'apprentissage. » (François-Marie Gerard, 2004). Cette prise de recul et analyse de la mise en œuvre de deux séquences en intégrant un outil d'évaluation formative, m'a permis d'apprendre à observer et à critiquer ma pratique. Cela m'a fait prendre conscience de l'écart qu'il y a entre ce qu'on souhaite faire, transmettre aux élèves et ce qu'on leur propose, en réalité, avec toutes les contraintes matérielles et de gestion du groupe à gérer. Clarifier mes attentes en terme de progrès graphiques ainsi qu'autorégulatoires m'a permis d'éprouver les apports et difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre des principes de l'enseignement efficace et explicite. Le cahier de progrès, permet de fait le changement de regard sur l'évaluation et son rôle au sein des apprentissages, à savoir qu'elle peut-être un moyen de faire réussir les élèves et de réduire les écarts, à condition d'en faire bon usage. Réussir à l'école c'est apprendre à apprendre, l'enseignant doit construire avec les élèves les outils qui leur permettront d'apprendre tout au long de leur vie.

6. Bibliographie

- Bara Florence et Gentaz Edouard, « Apprendre à tracer les lettres : une revue critique », *Psychologie française*, 55, 2010
- Bautier Elisabeth, « Apprendre à l'école, des risques de construction d'inégalités dès la maternelle », *Revue française de pédagogie*, 2006
- Chartrel Estelle et Vinter Annie, « The impact of spatio-temporal constraints on cursive letter handwriting in children », *Learning and Instruction*, *18*, 2008
- Chauvel Denise et Lagoueyte Isabelle, *Du graphisme à l'écriture,* Retz, Paris, 2010
- Clermont Gauthier, « Qu'est-ce qu'un bon prof ? », *L'école en question,* 2015
- Corno et Boekaerts, « Self-regulation in the classroom : A perspective on Assessment and Intervention », *Applied psychology : an international review*, 54, 2005
- Cosnefroy Laurent, « L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes », *Savoirs,* 23, 2010/2
- Collectif école changer de cap, « L'erreur en pédagogie », *Dossier école changer de cap*, 2013
- De Ketele, « L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation », *Cahiers de la fondation universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire,* 1989
- Fayol Michel *L'acquisition de l'écrit*, PUF, Paris, 2013
- Gerard François-Marie, « L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés », *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII-I, 2004
- Hadji Charles, « L'évaluation à l'école, pour la réussite de tous les élèves », *Questions d'enseignants*, Nathan, Paris, 2015
- Javerzat Marie-Claude, « Réussir à l'école : responsabilité de l'école maternelle », *Cahiers pédagogiques,* 456, 2007
- Lopez Marie-Hélène, *Graphisme en grande section*, Nathan, Paris, 1992
- Passerieux Christine, « École maternelle : la socialisation, un préalable ou une construction scolaire ? », *Dialogue*, 118, 2012
- Petrault Françoise, Le Moal Cathy, Livérato Christine, Marzouk Viviane, Méjean Claudie, Soler Valérie, *Graphisme au quotidien, de la petite section à la grande section de maternelle*, CRDP Bourgogne, Dijon, 2011
- Raab Raphaëlle, « Apprentissage en autonomie et stratégie d'évitement de l'obstacle », *Questions* vives, 22, 2014
- Rey Olivier, « Le défi de l'évaluation des compétences », *Dossier d'actualité veille et analyses de l'ifé*, 76, 2012

7. Présentation des annexes

Annexe 1 : Tableau de séquence…….1

Annexe 2 : Tableau de séquence (suite)…… 2

Annexe 3 : Les résultats lors de la mise en place de la première séquence…….3

Annexe 4 : Les résultats lors de la mise en place de la deuxième séquence.....4

Annexe 5 : Moyennes obtenues lors de la première séquence.....5

Annexe 6 : Moyennes obtenues lors de la deuxième séquence.....6

Annexe 7 : Exemple de cahier de progrès.....7

Annexe 8 : Exemple de cahier de progrès (suite).....8

Annexe 9 : Productions d'élèves lors des séances.....9

Annexe 10 : Productions d'élèves lors des temps individuels.....10

Annexe 1 : Tableau de séquence

Phase 1	Description de la forme à tracer ; on s'interroge sur la manière de la tracer en décomposant la forme à l'aide d'éléments de tracé qu'on connait (d'où on part, quelle direction, quel tracé de base effectuer). L'enseignant trace la forme devant les élèves en commentant ce qu'il fait et en incitant les élèves à commenter ses tracés. C'est une manière d'inviter les élèves à verbaliser les stratégies de tracé, déjà travaillées auparavant en temps de regroupement.
Phase 2	Premiers tracés sur de grandes feuilles A3, accrochées au pan incliné. Cette phase de tracé se partage en deux temps : le premier concerne les tracés au pinceau et à la peinture et le deuxième les tracés à la craie. On cherche alors à résoudre les premiers problèmes rencontrés, à savoir principalement le problème du sens du tracé et de la tenue de l'outil scripteur. Le PE passe derrière chaque élève et commente les tracés de chacun, en encourageant et en donnant des conseils. Pour les élèves qui rencontrent le plus de difficulté, le PE peut leur prendre la main et effectuer quelques tracés avec eux, afin de leur donner le bon geste. Le changement d'outils intervient dès la première séance pour pallier les difficultés rencontrées dans l'utilisation de la peinture et du pinceau. C'est pour cela qu'on propose les craies dans un deuxième temps.
Phase 3	Observation des productions et commentaires, « ce qui est bien tracé, ce qu'il faudra améliorer », en comparaison aux autres ainsi qu'au modèle. La séance se finit sur les idées principales à retenir pour améliorer son tracé lors de la prochaine séance.
Séance 2 : Passer du plan vertical au plan horizontal. Objectif : Tracer des ponts ou boucles à l'envers sur un plan horizontal.	
Phase 1	Rappel des points importants à retenir pour tracer la forme. Le PE demande aux élèves de guider son tracé. Il effectue les tracés que les élèves donnent, ce qui amène les élèves à se remémorer et à modifier leurs propositions si cela ne donne pas la bonne forme.
Phase 2	Les élèves, après quelques essais de tracés au tableau pour réactiver le geste, sont invités à tracer dans le sable, afin d'accompagner le passage du tracé sur une surface verticale à une surface horizontale. Puis une fois que l'élève est assez à l'aise dans le geste, il passe au tracé sur une feuille A2, pour amener l'élève à poursuivre le geste et multiplier les essais. Ce troisième support proposé est conçu pour guider l'élève dans son tracé et il comporte des gommettes autour desquelles l'élève doit tourner. Cela permet d'une part le repérage spatial et d'autre part l'induction de la forme à tracer. Un point de départ est donné à l'élève et conditionne le sens du tracé. Malgré cela l'élève peut partir dans le mauvais sens et c'est alors à l'enseignant d'être vigilant et d'aider l'élève à automatiser le sens du tracé. Cette fiche est constituée d'une progression : les deux premières lignes sont composées de gommettes relativement grosses et espacées, laissant une liberté de tracé agréable pour l'élève ; la troisième ligne contient des gommettes plus petites et plus resserrée ayant pour but de contraindre d'avantage l'élève à un contrôle plus précis du geste moteur. Enfin, une dernière ligne est proposée à l'élève contenant deux gommettes l'une en dessous de l'autre pour affiner la forme tracée et travailler sur l'allongement de cette forme. Étant donné que les élèves ont tendance à tracer des boucles trop « rondes » ou des ponts trop plats, cette dernière ligne les contraint tout en les guidant pour allonger leurs boucles comme leurs ponts.

Annexe 2 : Tableau de séquence (suite)

<table>
<tr><td colspan="2">Séance 3 : Préciser son geste en traçant entre deux lignes.
Objectif : Tracer des ponts ou boucles à l’envers sur un plan horizontal, entre deux lignes.</td></tr>
<tr><td>Phase 1</td><td>Réactiver le tracé dans la mémoire, par la verbalisation du tracé. Le PE demande aux élèves de lui dire ce qu’il doit faire pour tracer, et on réajuste au fur et à mesure pour parvenir à la bonne forme et donc aux bonnes explications.</td></tr>
<tr><td>Phase 2</td><td>Premiers tracés sur une feuille A4 en format paysage, ce qui est visé ici est de préciser encore le geste, et les élèves pourraient être découragés par une grande feuille à remplir une fois de plus. Les gommettes comme guide et contrainte sont encore présentes sur toute la feuille. Deux premières lignes sont constituées de gommettes assez serrées, comme la troisième ligne du support en séance 2. Et deux autres lignes sont composées de gommettes comprises entre deux traits, les élèves doivent alors essayer de tracer autour des gommettes et entre les lignes à la fois. Le PE est alors là pour montrer à ceux qui ne tiennent pas compte des bordures qu’il faut essayer de les respecter et pour veiller à ce que cela n’aille pas à l’encontre de la fluidité du geste. Si c’est le cas, j’invite l’élève à tracer en essayant de rester au plus près des lignes, mais sans insister sur le fait de ne pas les dépasser.</td></tr>
<tr><td>Phase 3</td><td>Certains élèves demandent à s’entrainer une deuxième fois sur ce support. Et on passe à un temps de verbalisation, en groupe, puis collectif durant lequel on commente les productions des élèves et leur progrès.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Séance 4 : Prolonger une œuvre d’art.
Objectif : Réinvestir le tracé du graphisme, dans un autre contexte, celui des arts visuels.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Réinvestir une compétence acquise par des exercices relativement rébarbatifs dans un contexte plus ludique, à savoir l’art visuel. Le fait de demander aux élèves de prolonger une œuvre d’art est une source de motivation. Ils ont envie de faire de beaux tracés pour que leur œuvre soit belle. C’est aussi un moyen de donner à l’élève un modèle et un guide pour ces tracés plus libres au niveau spatial (c’est le cas de la séance sur les boucles à l’envers, mais pour les ponts, j’ai davantage guidé les élèves). J’ai choisi pour cette dernière séance de laisser aux élèves le choix de l’outil, dans un panel. À ce stade de l’apprentissage la plupart des élèves sont capables de juger si leur tracé est adéquat ou pas, mais certains ont encore du mal à s’arrêter, gommer et reprendre. Le PE ou l’ATSEM sont là pour activer chez l’élève la réflexion menée tout au long de la séquence, sur le tracé.</td></tr>
</table>

Annexe 3 : Les résultats lors de la mise en place de la première séquence.

A) Le geste graphique : Graphisme A.

Élèves	Séance 1			Séance 2			Séance 3			Séance 4		
	S	T	U	S	T	U	S	T	U	S	T	U
A	3	4	2	3	4	2	4	3	2	4	2	2
B	4	4	4	3	3	3	4	3	2	4	2	3
C	2	3	2	4	3	2	4	3	2	4	3	2
D	4	3	2	2	3	2	4	3	3	4	3	2
E	2	2	2	3	3	1	3	3	3	4	2	2
F	4	3	3	4	3	2	4	3	3	4	2	2
G	4	4	2	2	3	2	4	3	2	4	4	3
H	4	3	2	4	4	2	4	4	2	4	4	2
I	4	3	2	3	4	2	4	3	1	4	3	2
J	4	2	2	3	3	2	4	3	3	4	3	3
K	2	2	1	2	2	1	3	3	1	3	3	2
L	3	3	3	3	2	2	3	3	1	3	2	2
M	2	2	2	3	2	2	4	3	3	4	3	2
N	2	2	1	4	2	1	4	2	1	4	2	2
O	3	3	1	3	3	1	4	4	1	4	2	2
P	4	4	3	4	4	2	4	4	3	4	4	3
Q	4	3	3	2	3	2	4	3	1	4	4	3
R	2	2	1	3	2	1	4	3	2	4	4	4

B) L'autorégulation : Graphisme A.

Élèves	Séance 1		Séance 2		Séance 3		Séance 4	
	C	E	C	E	C	E	C	E
A	3	3	3	3	4	2	4	1
B	2	2	2	2	3	2	2	2
C	3	2	3	3	4	2	3	1
D	3	2	2	3	4	3	4	1
E	2	2	3	2	2	2	2	1
F	2	3	2	2	3	3	2	2
G	2	2	3	3	3	2	3	2
H	2	2	3	3	3	3	4	2
I	3	3	3	2	4	3	4	1
J	2	2	3	2	3	3	2	1
K	1	2	1	1	2	2	1	1
L	2	2	3	2	3	2	3	2
M	3	3	3	3	4	2	4	2
N	1	2	2	2	2	2	2	1
O	1	2	2	3	2	2	3	2
P	3	3	3	3	4	3	4	2
Q	1	2	2	2	2	2	2	1
R	2	2	3	1	3	2	4	1

Annexe 4 : Les résultats lors de la mise en place de la deuxième séquence.

A) Le geste graphique : Graphisme B.

Élèves	Séance 1			Séance 2			Séance 3			Séance 4		
	S	T	U	S	T	U	S	T	U	S	T	U
A	4	2	3	4	2	2	4	3	3	4	3	3
B	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4	4	3
C	4	2	3	4	1	2	4	2	2	4	3	3
D	4	3	3	4	3	3	4	3	4	4	3	3
E	3	2	2	4	2	1	4	2	2	4	3	2
F	4	2	3	4	3	3	4	2	3	4	4	3
G	2	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	2
H	3	3	2	4	2	2	4	3	3	4	4	4
I	2	2	2	3	1	1	4	2	2	4	2	2
J	4	1	2	4	3	3	4	2	2	4	3	3
K	2	1	2	4	1	1	4	1	2	4	2	2
L	4	3	2	4	1	2	4	1	1	4	3	2
M	4	2	1	4	3	2	4	2	3	4	3	2
N	3	2	3	4	3	3	4	3	3	4	3	4
O	2	2	2	4	1	1	4	2	1	4	2	2
P	4	3	3	4	2	2	4	3	2	4	4	4
Q	4	1	3	4	1	1	4	1	2	4	2	2
R	4	2	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3

B) L'autorégulation : Graphisme B.

Élèves	Séance 1		Séance 2		Séance 3		Séance 4	
	C	E	C	E	C	E	C	E
A	2	3	3	3	3	2	4	3
B	2	2	3	2	3	2	3	3
C	3	3	3	3	2	3	2	2
D	3	2	4	3	4	2	3	2
E	2	2	2	3	3	3	3	3
F	3	3	3	3	4	3	4	2
G	3	2	3	3	3	3	3	2
H	2	3	3	3	3	3	4	3
I	2	3	3	3	4	2	4	2
J	2	2	2	3	3	3	3	3
K	1	2	2	2	1	1	2	1
L	2	2	3	3	4	3	4	3
M	3	2	3	3	4	2	4	3
N	2	2	2	3	3	3	3	3
O	1	2	2	3	2	3	3	2
P	3	2	4	3	4	2	4	3
Q	1	2	2	3	2	3	2	2
R	3	3	3	2	4	2	4	3

Annexe 5 : Moyennes obtenues lors de la première séquence.

A) Tableau 1 : Graphisme A, geste graphomoteur

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
A	3	3	3	2,67
B	4	3	3	3
C	2,33	3	3	3
D	3	2,33	3,33	3
E	2	2,33	3	2,67
F	3,33	3	3,33	2,67
G	3,33	2,33	3	3,67
H	3	3,33	3,33	3,33
I	3	3	2,67	3
J	2,67	2,67	3,33	3,33
K	1,67	1,67	2,33	2,67
L	3	2,33	2,33	2,33
M	2	2,33	3	3
N	1,67	2,33	2,33	2,67
O	2,33	2,33	3	2,67
P	3,67	3,33	3,67	3,67
Q	3,33	2,33	2,67	3,67
R	1,67	2	3	3,67

B) Tableau 2 : Graphisme A, Autorégulation

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
A	3	3	3	2,5
B	2	2	2,5	2
C	2,5	3	3	2
D	2,5	2,5	3,5	2,5
E	2	2,5	2	1,5
F	2,5	2	3	2
G	2	3	2,5	2,5
H	2	3	3	3
I	3	2,5	3,5	2,5
J	2	2,5	3	1,5
K	1,5	1	2	1
L	2	2,5	2,5	2,5
M	3	3	3	3
N	1,5	2	2	1,5
O	1,5	2,5	2	2,5
P	3	3	3,5	3
Q	1,5	2	2	1,5
R	2	2	2,5	2,5

Annexe 6 : Moyennes obtenues lors de la deuxième séquence.

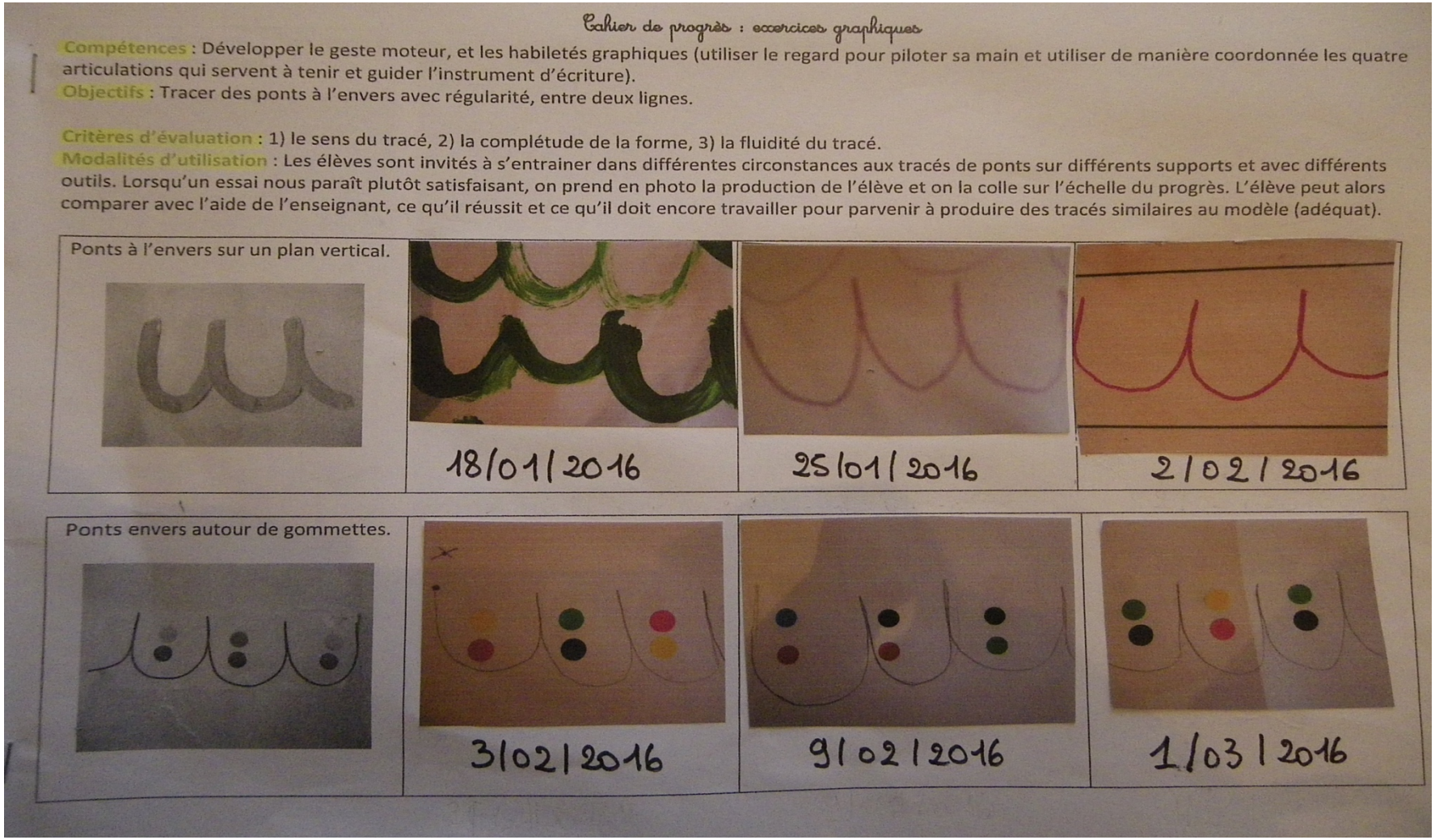
A) Tableau 3 : Graphisme B, Geste grapho-moteur

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
A	3	2,67	3,33	3,33
B	3,33	3,33	3,33	3,67
C	3	2,33	2,67	3,33
D	3,33	3,33	3,67	3,33
E	2,33	2,33	2,67	3
F	3	3,33	3	3,67
G	2	2,67	2,67	2,67
H	2,67	2,67	3,33	4
I	2	1,67	2,67	2,67
J	2,33	3,33	2,67	3,33
K	1,67	2	2,33	2,67
L	3	2,33	2	3
M	2,33	3	3	3
N	2,67	3,33	3,33	3,67
O	2	2	2,33	2,67
P	3,33	2,67	3	4
Q	2,67	2	2,33	2,67
R	3	3,33	3,33	3,33

B) Tableau 4 : Graphisme B, Autorégulation

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
A	2,5	3	2,5	3,5
B	2	2,5	2,5	3
C	3	3	2,5	2
D	2,5	3,5	3	2,5
E	2	2,5	3	3
F	3	3	3,5	3
G	2,5	3	3	2,5
H	2,5	3	3	3,5
I	2,5	3	3	3
J	2	2,5	3	3
K	1,5	2	1	1,5
L	2	3	3,5	3,5
M	2,5	3	3	3,5
N	2	2,5	3	3
O	1,5	2,5	2,5	2,5
P	2,5	3,5	3	3,5
Q	1,5	2,5	2,5	2
R	3	2,5	3	3,5

Annexe 7 : Exemple de cahier de progrès.



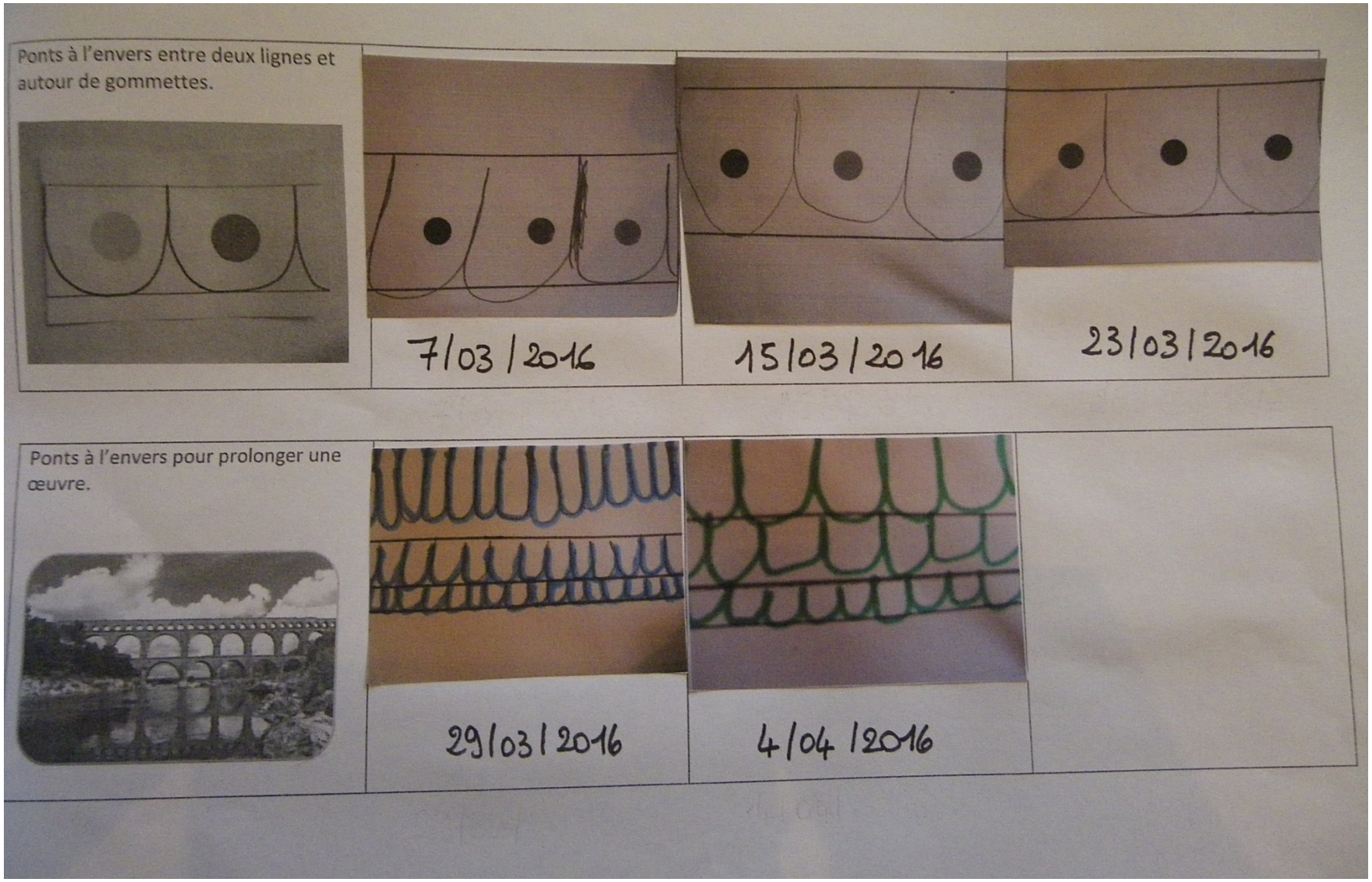
Cahier de progrès : exercices graphiques

Compétences : Développer le geste moteur, et les habiletés graphiques (utiliser le regard pour piloter sa main et utiliser de manière coordonnée les quatre articulations qui servent à tenir et guider l'instrument d'écriture).
Objectifs : Tracer des ponts à l'envers avec régularité, entre deux lignes.

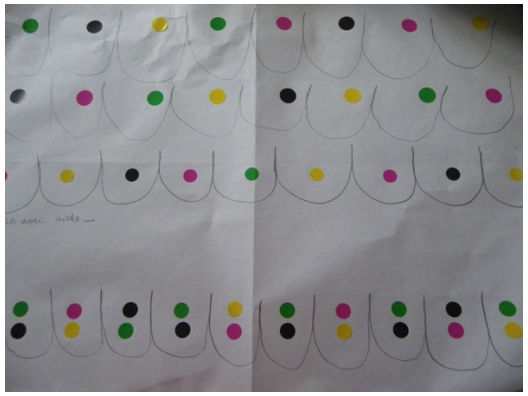
Critères d'évaluation : 1) le sens du tracé, 2) la complétude de la forme, 3) la fluidité du tracé.
Modalités d'utilisation : Les élèves sont invités à s'entrainer dans différentes circonstances aux tracés de ponts sur différents supports et avec différents outils. Lorsqu'un essai nous paraît plutôt satisfaisant, on prend en photo la production de l'élève et on la colle sur l'échelle du progrès. L'élève peut alors comparer avec l'aide de l'enseignant, ce qu'il réussit et ce qu'il doit encore travailler pour parvenir à produire des tracés similaires au modèle (adéquat).

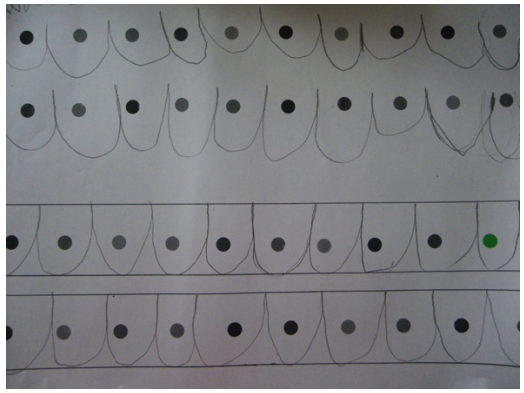
Ponts à l'envers sur un plan vertical.	18/01/2016	25/01/2016	2/02/2016
Ponts envers autour de gommettes.	3/02/2016	9/02/2016	1/03/2016

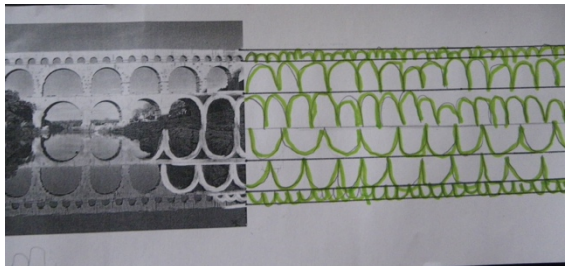
Annexe 8 : Exemple de cahier de progrès (suite).

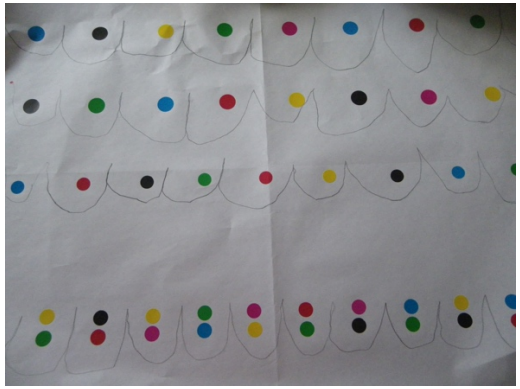


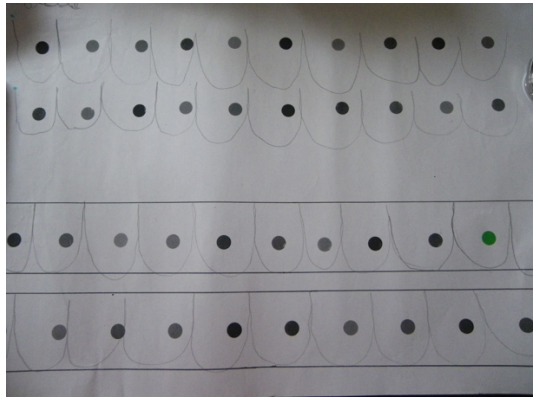
Annexe 9 : Productions d'élèves lors des séances.

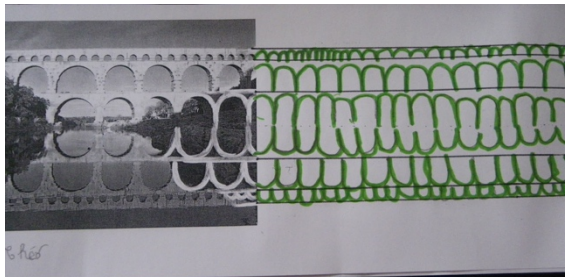


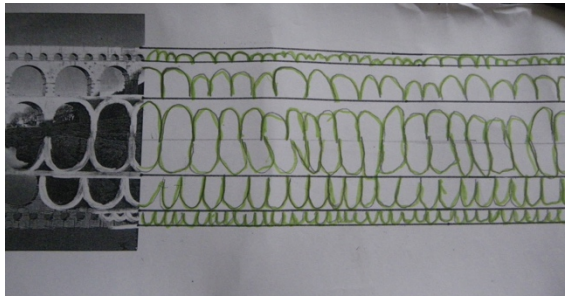




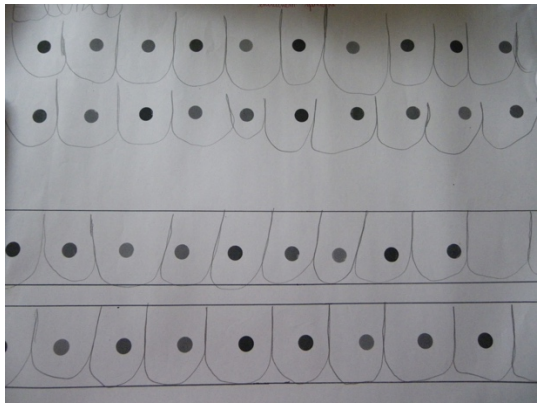


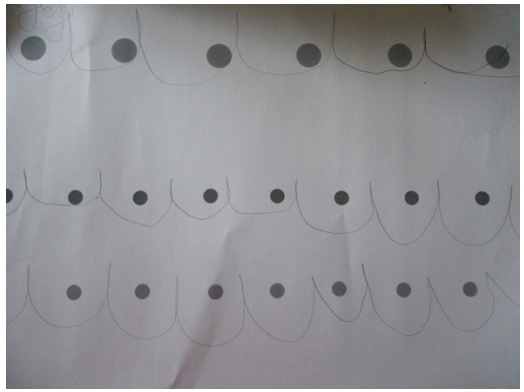


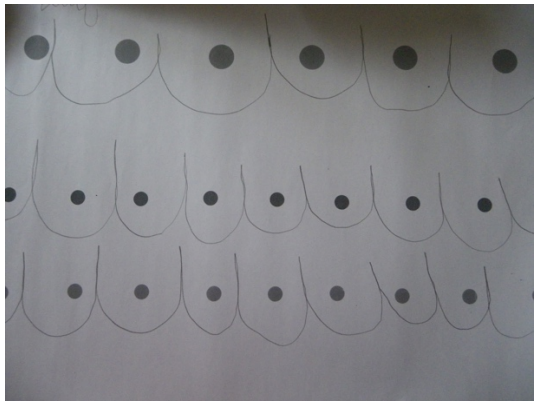


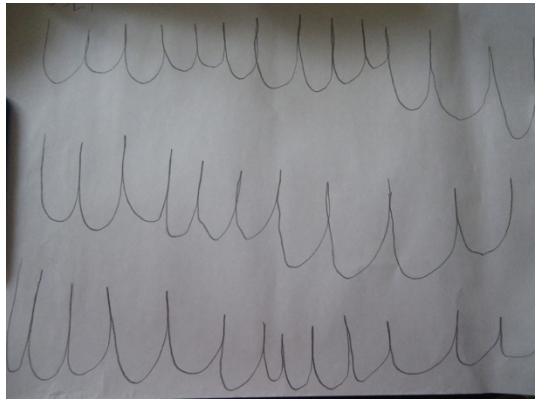


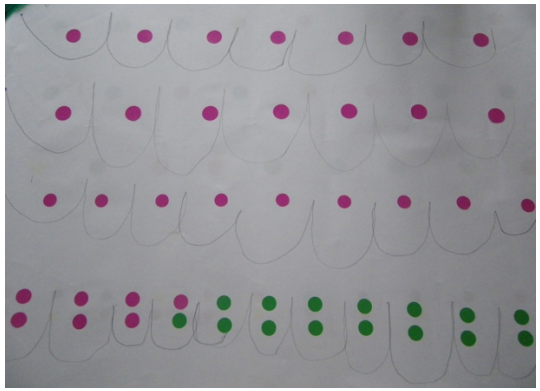
Annexe 10 : Productions d’élèves lors des temps individuels.











École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble
Université Grenoble Alpes
Université Savoie Mont Blanc

Année universitaire 2015-2016

Master 2 ***Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***
Mention Premier degré
Titre du mémoire : Autorégulation et graphisme, Évaluer pour apprendre
Auteur : Pauline Dautrey

Résumé : Dans une perspective de réussite de tous les élèves au sein de leur scolarité et en dehors, se pose la question de savoir comment leur donner les clés pour comprendre et intégrer les attentes de l'école. L'évaluation est au cœur de ce questionnement, on y interroge son rôle et les conditions de sa mise en œuvre afin d'en faire un outil pour l'apprentissage. La spécificité de l'école maternelle et sa place centrale dans la réussite future des élèves interrogent la capacité de l'école à développer chez les élèves le goût d'apprendre, qui va de paire avec la conviction de pouvoir progresser. Une autorégulation qu'il faut enseigner : des stratégies à expliciter. La mise en œuvre d'un cahier de progrès, répertoriant les productions des élèves au fur et à mesure de l'avancement de la séquence de graphisme, permet d'inscrire les élèves dans une dynamique d'autorégulation et ainsi d'augmenter leur progrès en terme de compétence graphique. Faire de l'évaluation un outil pour l'apprentissage nécessite d'en expliciter le sens avec l'élève, et d'en faire un outil de verbalisation des stratégies pour progresser.
Mots clés : activités graphiques, enseignement explicite, enseignement efficace, cahier de progrès, évaluation formative, apprentissage.

Summary : With a view towards educational achievement of all the pupils, the question rises of how to give them the keys to comprehension and appropriation of school's expectations. Evaluation, is at the core of this : we examine its role and the conditions of application under whitch it can be a learning tool. The importance of preschool for the pupil's success questions the possibility for school to develop their desire of learning and self-confidence. A self-regulation that has to be teached : strategies have to be made explicit. The making of book of progress showing the pupil's productions during the teaching process enables the pupil's self-regulation, maiking it possible for all of them to increase their progress in terms of handwriting habilities. Turning evaluation into a learning tool necessitates to make it meaningful for the pupil, and to use it as a tool for the verbalisation of stratégies in order to progress.
Key words : Handwriting activities, explicit teaching, efficient teaching, book of progress, formative evaluation, learning