



HAL
open science

Évaluation de l'impact d'un dispositif d'enseignement explicite sur l'amélioration du geste graphique en maternelle

Audrey Martin

► **To cite this version:**

Audrey Martin. Évaluation de l'impact d'un dispositif d'enseignement explicite sur l'amélioration du geste graphique en maternelle. Education. 2017. dumas-01661982

HAL Id: dumas-01661982

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01661982>

Submitted on 22 Jan 2018

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.

Année universitaire 2016-2017

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

Mention Premier degré

Évaluation de l'impact d'un dispositif d'enseignement explicite sur l'amélioration du geste graphique en maternelle

Présenté par Audrey Martin

Mémoire de M2 encadré par Hélène Gondrand

Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e).....MARTIN Audrey.....
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :
.....Évaluation de l'impact d'un dispositif d'enseignement
.....explicite sur l'amélioration du geste graphique en maternelle.....

, 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 àGrenoble..... le12 mai 2017.....

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

bon pour accord
MARTIN

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

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

... Audrey MARTIN

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)

... Évaluation de l'impact d'un dispositif d'enseignement explicite sur l'amélioration du geste graphique en maternelle

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... 12 mai 2017

Signature de l'étudiant(e)

Audrey Martin

Sommaire

Sommaire	5
Glossaire	8
Introduction.....	9
Partie 1	10
1. L'état de l'art	10
1.1 Comment l'évaluation est-elle pensée à l'école aujourd'hui ?	10
1.1.1 Qu'est-ce qu'une évaluation ?	10
1.1.2 Pourquoi évaluer à l'école ?	10
1.1.2.1 Une injonction institutionnelle	10
1.1.2.2 Une nécessité pédagogique	11
1.1.3 Comment évaluer les élèves ?.....	12
1.1.3.1 Un processus à adopter pour évaluer.....	12
1.1.3.2 L'explicitation garante d'une évaluation rigoureuse et équitable	12
1.1.3.3 Des types d'évaluation.....	13
1.2 Quelles sont les spécificités de l'évaluation à l'école maternelle ?	13
1.2.1 Une évaluation positive et bienveillante	13
1.2.1.1 Valorisation des progrès et des réussites.....	13
1.2.1.2 Un nouveau statut de l'erreur	14
1.2.2 Une évaluation compréhensible par tous.....	14
1.2.2.1 Rendre compte de l'évaluation à un élève de maternelle	14
1.2.2.2 Une évaluation lisible par la famille	15
1.3 Les activités de graphisme et d'écriture	15
1.3.1 La place des activités graphiques et d'écriture dans les programmes.....	15
1.3.2 Les différents stades pour devenir scripteur	16
1.3.3 La démarche en graphisme et en écriture	17
1.3.3.1 Une démarche par étapes.....	17

1.3.3.2 <i>Des compétences transversales à développer</i>	18
1.4 La problématique choisie	18
Partie 2	20
2. La méthode adoptée	20
2.1 Les participants choisis	20
2.1.1 Les caractéristiques du lieu de scolarisation des participants.....	20
2.1.2 Les caractéristiques de l'échantillon	20
2.2 Le matériel utilisé	20
2.2.1 La description des supports utilisés par les élèves	20
2.2.1.1 <i>Deux supports avec inducteurs à toucher pour tracer</i>	21
2.2.1.2 <i>Un support avec inducteurs et modèle pour tracer</i>	21
2.2.1.3 <i>Un support sans inducteurs ni modèle pour tracer</i>	21
2.2.2 La description de l'outil de recueil des observations et des entretiens	22
2.3 Les dispositifs mis en place	23
2.3.1 Deux dispositifs pédagogiques	23
2.3.1.1 <i>Une mise en route collective</i>	23
2.3.1.2 <i>Une pratique guidée en atelier et en trois étapes</i>	24
2.3.1.3 <i>Une explicitation individuelle et/ou collective</i>	25
Partie 3	26
3. Les résultats et l'analyse.....	26
3.1 Les résultats par élève ou groupe d'élèves.....	26
3.3.1 Les résultats de l'élève 1	26
3.3.2 Les résultats de l'élève 2 et l'élève 5	27
3.3.3 Les résultats de l'élève 3 et de l'élève 6.....	28
3.3.4 Les résultats de l'élève 4	28
3.3.5 Les résultats de l'élève 7 et de l'élève 10.....	28
3.3.6 Les résultats de l'élève 8, 9 et 11	29

3.3.7 Les résultats de l'élève 12	29
3.3.8 Les résultats de l'élève 13	30
3.2 Un bilan global très hétérogène.....	30
Partie 4	31
4. La discussion	31
4.1 Rappel de l'expérience et des hypothèses.....	31
4.2 Les critères de réussite et le geste graphique	31
4.2.1 La verbalisation des critères de réussite et le geste graphique	31
4.2.2 La non-verbalisation des critères de réussite et le geste graphique	32
4.3 La réalisation des lettres.....	32
4.3.1 Deux lettres d'exigence différente	32
4.3.2 Des difficultés liées aux supports.....	33
Bibliographie.....	35
Annexes	37

Glossaire

Écrire : capacité à tracer des caractères appartenant à un système d'écriture choisi. Cette activité nécessite un geste contrôlé et précis. Il s'agit de représenter sur un support un message oral au moyen de formes et de signes définis (Dorner, 2016, p.24)

Enseignement explicite : les principes essentiels de l'enseignement explicite sont décrire l'objectif d'apprentissage, activer les connaissances antérieures (lier celles-ci aux nouvelles), expliquer les concepts, développer des habiletés, expliquer en quoi la leçon est importante, pratiquer des exercices guidés (résolus avec les élèves), conclure une leçon, pratiquer des exercices individuels (Hollingsworth et Ybarra, 2013)

Geste : mouvement extérieur du corps qui est porteur d'une signification (Anzieu, D., Bronckart, Doron, Le Moal, Lévy-Leboyer, Moser, Parot, Richelle et Widlöcher, 1991, p.324).

Préhension : activité visant à prendre ou à retenir un objet ou un support (Dorner, 2016, p.24)

Latéralité : tendance naturelle à se servir d'un côté du corps plutôt que d'un autre lors de la réalisation d'une tâche précise (Dorner, 2016, p.24)

Coordination oculomanuelle : capacité à ajuster ses gestes en fonction d'une cible visuelle. Il s'agit de la coordination entre l'œil et la partie haute du corps permettant de réaliser des gestes avec précision [...] Elle est indispensable pour contrôler et réaliser des tracés précis comme lettres et graphismes (Dorner, 2016, p.24)

Motricité fine : activité de manipulation précise faisant intervenir des muscles définis et ciblés. Ces activités nécessitent un contrôle musculaire et des gestes précis (Dorner, 2016, p.24)

Introduction

L'évaluation est un enjeu important à l'école. Permettant à la fois un contrôle et une régulation des apprentissages, elle est un levier essentiel à la réussite scolaire. C'est ainsi que la décision de traiter, dans ce mémoire, de l'évaluation dans l'écriture cursive en maternelle m'est venue.

L'étude menée dans ce mémoire traite de l'impact de l'explicitation des critères de réussite et des feedbacks sur l'amélioration du geste graphique en grande section de maternelle.

Le dispositif étudié consiste en une démarche systématique et par étapes pour apprendre aux élèves à tracer une lettre en cursive. L'analyse des données recueillies tentera de mesurer l'impact de ce dispositif sur l'apprentissage, du geste graphique par les élèves, notamment sur la tenue de l'outil, le point de départ et le sens du tracé ou la ressemblance de la lettre.

La première partie traite de l'évaluation et notamment de sa particularité en maternelle. Les trois autres parties du mémoire sont consacrées respectivement à la présentation de l'étude, puis à l'analyse des résultats et enfin à leur discussion.

Partie 1

1. L'état de l'art

1.1 Comment l'évaluation est-elle pensée à l'école aujourd'hui ?

1.1.1 Qu'est-ce qu'une évaluation ?

Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter (2013) livrent une définition généraliste de l'évaluation qui apporte des éléments d'éclairage quant à cette notion. Ils stipulent en effet que « l'évaluation, en éducation, peut être définie comme la prise d'informations qu'effectue un acteur quelconque d'une situation de travail [...] sur les performances identifiables ou les comportements mis en œuvre par les personnes qui relèvent de cette situation [...] en les rapportant à des normes ou à des objectifs. » (2013, p.101). Ils précisent en outre que « la prise d'informations suppose en amont un choix de démarches et d'instruments d'évaluation ou de mesure [...] et en aval, une interprétation de l'information recueillie, une communication aux acteurs directs et indirects de la situation d'évaluation et des prises de décision quant aux interventions ou aux adaptations à faire dans la situation d'enseignement, de travail ou de formation. » (2013, p.101). Hadji (2015), dont la définition de l'évaluation revêt un caractère plus didactique, affirme qu'évaluer suppose, en effet, que l'enseignant procède à une prise d'informations d'éléments factuels (ou indicateurs) lui permettant d'estimer une situation en fonction d'un but et ainsi de réguler son enseignement en procédant à des ajustements.

1.1.2 Pourquoi évaluer à l'école ?

1.1.2.1 Une injonction institutionnelle

Les textes officiels¹ affirment l'obligation de l'évaluation des progrès et des acquis scolaires des élèves. Ils précisent également l'obligation de tenir informés régulièrement les parents de l'évolution des acquis scolaires de leurs enfants au travers notamment du carnet de suivi des apprentissages et d'une synthèse des acquis scolaires de l'élève établie en fin de cycle 1, ainsi qu'au travers du livret scolaire à l'école élémentaire. Ce sont les enseignants qui déterminent

¹ BO du 31-12-2015 - J.O. du 3-1-2016

les modalités d'évaluation des apprentissages des élèves au regard des objectifs des programmes.

1.1.2.2 Une nécessité pédagogique

À la question « pourquoi évaluer à l'école ? », Hadji (2015) répond que « l'évaluation est nécessaire pour éclairer l'action » (2015, p.100). L'auteur affirme, en effet, que le travail de régulation réalisé par l'enseignant grâce à l'activité d'évaluation a pour objectif premier d'amener l'élève à la maîtrise de compétences et de connaissances. Dumont (2016) précise qu'évaluer permet à l'enseignant de connaître le niveau de réussite de l'élève « afin de savoir si la compétence visée est ou non acquise, de façon à décider de la poursuite des activités visant à l'acquisition de cette compétence, ou du passage à l'acquisition d'une autre compétence. » (2016, p.49).

Afin de nous éclairer davantage sur les enjeux de l'évaluation, nous pouvons nous appuyer sur l'existence de différentes formes d'évaluations telles que Hadji (2015) les développe (je les détaillerai dans les paragraphes suivants) et sur le rôle de l'évaluateur respectivement à chacune de ces évaluations. L'utilisation de telle ou telle forme d'évaluation implique entre autres pour l'enseignant, soit de réaliser une synthèse des acquis et des difficultés de l'élève afin de procéder au passage ou non à l'étape suivante pour l'amener vers d'autres apprentissages, d'attester de la validation d'une compétence par l'élève, soit d'informer l'élève sur ses acquis ainsi que sur ses difficultés afin qu'il puisse s'améliorer puis de réguler son enseignement pour l'aider à dépasser ses difficultés (2015, p.110). Mettoudi et Yaïche (2016) ajoutent que l'évaluation est nécessaire à la fois aux élèves, à l'enseignant, mais aussi aux parents. En effet, selon ces auteurs, l'évaluation est utile aux élèves « pour qu'ils prennent confiance en leurs possibilités [...], qu'ils prennent conscience des objectifs à atteindre [...] pour qu'ils se projettent dans leur futur proche » et à l'enseignant pour qu'il puisse réguler son enseignement grâce au repérage des difficultés, des erreurs et des compétences des élèves, et pour qu'il puisse prendre un certain recul en s'interrogeant sur sa façon d'enseigner, de travailler (2016, p.196). Ils parlent d'une évaluation pour les parents afin de « créer un intérêt pour les progrès de leur enfant [...] pour solliciter leur coopération [...] leur patience (2016, p. 196-197). Nous pouvons donc constater au regard de ces différents éléments l'importance de l'activité d'évaluation à l'école à la fois pour l'enseignant, mais surtout pour les élèves.

1.1.3 Comment évaluer les élèves ?

1.1.3.1 Un processus à adopter pour évaluer

Meyer (2007) détaille brièvement la façon de procéder pour évaluer : « chaque enseignant [...] définit ce qu'il veut ou doit évaluer chez ses élèves [...] imagine ou choisit les tests significatifs qui lui permettront d'observer ce qu'il a décidé d'évaluer [...] confronte ce qu'il observe (la performance réalisée par chaque enfant) à ce qu'il souhaitait (la performance attendue) [...] communique au moyen d'un code (note, lettre, appréciation, points...) le résultat de cette mesure, l'écart entre la performance attendue et la performance réalisée (2007, p.9). Hadji (2015) caractérise l'acte d'évaluer comme une succession de cinq phases. Il ajoute cependant dans la première phase, qui consiste comme chez Meyer (2007) à cibler clairement les critères d'évaluation (ou attentes), l'explicitation rigoureuse de ceux-ci aux élèves. Il poursuit en ajoutant une cinquième phase à l'acte d'évaluation qui correspond à la régulation de l'enseignement ou la prise de décisions pédagogiques et didactiques de l'enseignant pour aider l'élève à poursuivre ses apprentissages dans les meilleures conditions.

1.1.3.2 L'explicitation garante d'une évaluation rigoureuse et équitable

Comme évoqué précédemment et pour résumer brièvement, évaluer revient donc à comparer une situation à atteindre (un but, un objectif visé) à une situation concrète (une activité, une production) dans l'optique de vérifier les acquis et les difficultés de l'élève et de réguler l'enseignement afin d'accompagner au mieux l'élève vers ce but, vers l'acquisition de ces compétences et de ces connaissances (Cohen-Azria et al., 2013 ; Hadji, 2015). Cependant, Hadji (2015) met en évidence que « sans explicitation claire et précise de ce que l'on était en droit d'attendre des élèves, il ne peut y avoir d'évaluation rigoureuse. » (2015, p. 87). En effet, il affirme que ce qui est attendu (attentes ou critères spécifiquement choisis au regard des programmes scolaires et du moment) se doit d'être rigoureusement explicité aux élèves pour que l'enseignant soit à même de juger acceptable ou non une situation concrète. Effectivement et toujours selon Hadji (2015), cette explicitation des attentes permet donc à l'évaluation d'être la plus rigoureuse possible, mais également la plus juste possible « car le sujet évalué a le droit de savoir au nom de quelle attente précise on le juge » pour pouvoir « appréhendées concrètement » ces attentes (2015, p. 93).

1.1.3.3 Des types d'évaluation

L'enseignant dispose de plusieurs types d'évaluation pour conduire les élèves vers la réussite (Hadji, 2015 ; Mettoudi et Yaïche, 2016). Mettoudi et Yaïche (2016) présentent en effet les trois types d'évaluation possibles : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Chacune de ces évaluations arrive à un moment précis de l'enseignement et est utilisée à des fins différentes (Mettoudi et Yaïche, 2016). Mettoudi, Tempez et Tempez (2016), abondent toujours dans ce sens en stipulant que l'évaluation diagnostique s'utilise avant l'apprentissage comme bilan des acquis des élèves et sert à « repérer les précacquis par rapport aux compétences à maîtriser » et « identifier les principaux problèmes à résoudre » (2016, p.65). L'évaluation formative s'utilise pendant l'apprentissage et consiste en un bilan intermédiaire afin « mettre en valeur les éléments positifs et ceux à corriger » et « discerner les variables sur lesquelles il est possible d'intervenir » (2016, p.65) ; l'évaluation sommative quant à elle est un bilan final réalisé après l'apprentissage dans le but de « repérer les réussites et les progrès » (2016, p.65). Dumont (2015) accorde une place toute particulière à l'évaluation formative qui, selon cet auteur, est le levier principal à la progression de l'élève.

1.2 Quelles sont les spécificités de l'évaluation à l'école maternelle ?

1.2.1 Une évaluation positive et bienveillante

1.2.1.1 Valorisation des progrès et des réussites

Comme commenté précédemment, l'évaluation est nécessaire car elle conduit à la réussite des élèves (Dumont, 2016 ; Hadji, 2015 ; Mettoudi et Yaïche, 2016). Les programmes de l'école maternelle de 2015 précisent qu'elle n'est en aucun cas « un instrument de prédiction ni de sélection ». L'évaluation en maternelle est positive au sens où elle « 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 ». Elle est bienveillante. C'est-à-dire, comme le précise Hadji (2015), qu'il s'agit simplement de valoriser et d'encourager les élèves pour leur permettre d'être plus confiants en leurs capacités. Dumont (2016) insiste également sur l'importance pour l'enseignant de porter sur le travail de l'élève un regard positif et de mettre l'accent sur les réussites ainsi que les progrès de ce dernier. C'est ainsi qu'un climat serein propice aux apprentissages se crée (Dumont, 2016). Hadji (2015) explicite l'importance, pour évaluer, de

placer les élèves dans les meilleures conditions afin qu'ils puissent montrer sereinement leurs compétences et connaissances sans peur de l'échec. Herreman, Amiche, Caillabet, Étrillard, Sauneron et Similowski (2014) ajoutent qu'il en va de l'image de soi et conseillent de pratiquer une évaluation « qui encourage l'enfant », « qui rend compte des progrès plutôt que des manques », « qui s'appuie sur des critères objectifs, sur des compétences à construire progressivement et non sur de l'affect », « qui permet à l'enfant de prendre conscience du chemin parcouru, mais également de ce qui lui reste encore à parcourir » (2014, p.123-124).

1.2.1.2 Un nouveau statut de l'erreur

Selon Hadji (2015), nous nous devons, dans l'optique d'une évaluation positive, d'aider l'élève à construire à rapport positif à l'erreur : l'évaluation doit entretenir un espoir de réussite et non entretenir une crainte de l'échec. Ceci passe nécessairement par la considération de l'erreur, par l'élève, comme une étape incontournable à la progression et au cheminement vers la réussite (Hadji, 2015). Dumont (2016) va plus loin dans cette analyse en proposant une autre terminologie et considère qu'il est préférable de parler aux élèves « d'écarts » et non d'erreurs ou de fautes (2015, p. 49). L'erreur serait donc ainsi, selon elle, considérée comme un écart entre ce qu'a fait l'élève et ce qui était attendu et qu'il est nécessaire d'amener les élèves à construire une véritable réflexion sur ce « mécanisme » (2015, p.49). Mettoudi et Yaïche (2016) considèrent que l'erreur montre en réalité « l'existence d'un savoir incomplet, mal assimilé ou mal considéré » et qu'il est donc impératif de s'appuyer sur chaque erreur pour permettre à l'élève de progresser (2016, p.203).

1.2.2 Une évaluation compréhensible par tous

1.2.2.1 Rendre compte de l'évaluation à un élève de maternelle

L'évaluation en maternelle, comme explicité précédemment, est obligatoire. Il est donc nécessaire pour l'enseignant de trouver un moyen d'évaluer, mais aussi un moyen d'en garder une trace. Dorner (2016) préconise une évaluation à la fin de chaque période afin de laisser le temps nécessaire au jeune élève d'acquérir les compétences nécessaires pour atteindre l'objectif visé. Elle propose deux formes d'évaluation en maternelle : l'évaluation d'une production individuelle indépendante ou une évaluation réalisée au travers des observations

de l'enseignant. Mettoudi et Yaïche (2016) recommandent de reporter ces observations sur un support illustré afin de rendre l'évaluation la plus lisible possible notamment pour l'élève.

1.2.2.2 Une évaluation lisible par la famille

Selon les programmes (2015), les enseignants se doivent de rendre explicites pour les parents les démarches, les attendus et les modalités d'évaluation propres à l'école maternelle. Le site Eduscol propose des exemples de carnets de suivi illustrés pour permettre une meilleure lisibilité par l'enfant, mais également par la famille.

1.3 Les activités de graphisme et d'écriture

1.3.1 La place des activités graphiques et d'écriture dans les programmes

Les programmes de l'école maternelle (2015) accordent une place à part entière au graphisme ainsi qu'à l'écriture, classés respectivement dans les domaines d'apprentissage « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » et « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». L'activité graphique, que l'enseignant dirige, permet un entraînement « à l'exécution de tracés volontaires, à une observation fine et à la discrimination des formes » ; elle favorise également le développement de la coordination œil-main ainsi qu'une habileté gestuelle variée et adaptée (Chauvel et Lagoueyte, 2015, p.6). Les programmes (2015) attestent également que toutes ces acquisitions sont nécessaires pour entrer dans l'écriture et faciliter « la maîtrise des tracés ». Ils insistent sur l'importance d'un entraînement régulier au travers d'exercices graphiques avant de s'atteler à la pratique de l'écriture cursive. En ce qui concerne l'enseignement de l'écriture en maternelle et toujours selon les programmes (2015), il est nécessaire de commencer par une pratique de l'écriture en capitales « plus facile graphiquement » puis de passer à un entraînement régulier de l'écriture des lettres en cursive (tracé de lettres et d'enchaînement de plusieurs lettres) tout en apprenant à lever l'outil scripteur à bon escient. Dorner (2016) rapporte également que l'élève pourra passer de l'écriture de lettres à l'écriture de mots à la production d'écrits autonomes pour certains élèves de grande section, tout en travaillant parallèlement les correspondances entre les trois écritures.

1.3.2 Les différents stades pour devenir scripteur

Gentilhomme, Hagenmuller, Idir-Siegler, Richert, Riff (2009) proposent une genèse de l'acte d'écriture par Lurçat dans laquelle il est distingué trois stades : le stade des gribouillages et des premiers essais, le stade de la conscience de la forme et enfin le stade de la maîtrise de traces.

La genèse de l'acte d'écriture

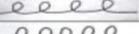
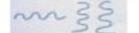
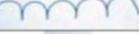
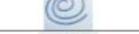
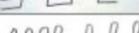
		TPS	PS	MS	GS
Premier stade : du gribouillage aux premiers essais					
Le stade du gribouillage					
L'enfant se sert du crayon comme un objet quelconque					
Il tape sur la feuille en tenant l'outil à pleine main					
Les traces deviennent plus longues, horizontales et verticales					
La coordination de ces deux gestes donnera des balayages					
La naissance des premières formes					
Des tracés de différentes formes peuvent naître et se développer en même temps : on trouve essentiellement trois formes :					
Les traits horizontaux et verticaux					
Les cercles plus ou moins fermés					
Une amorce de boucles					
Second stade : conscience de la forme					
Au niveau des tracés simples, le contrôle double permet :					
Les traits parallèles					
Les débuts de croix					
Les cycloïdes allongées dans le dessin debout					
Les cycloïdes plus ou moins serrées dans la position assise					
Les cycloïdes fermées					
Les spirales					
Les arabesques					
Les hybrides (serpent)					
Le contrôle par repères extérieurs permet :					
Les encadrements					
Les concentriques					
Les ronds tangents					
Les représentations du bonhomme					
Troisième stade : maîtrise des traces					
L'épanouissement du geste et des formes					
Ecllosion de formes qui se compliquent et se diversifient					
Courbes, spirales, cycloïdes, arabesques, sinusoïdes					
					
Zigzag					
Tuiles					
Ponts					
Spirales					
Etoiles					
Ronds					
Triangles, carrés, rectangles					
Traits parallèles association de formes					
L'intériorisation des formes et précision du geste					
Les formes apparues précédemment sont reprises, sont mieux contrôlées et peuvent être combinées.					
Créneau					
Boucles					

Tableau 1 – La genèse de l'acte d'écriture de Lurçat (Gentilhomme et al., 2009).

1.3.3 La démarche en graphisme et en écriture

1.3.3.1 Une démarche par étapes

Dorner (2016) propose d'aborder les activités de graphisme et d'écriture selon plusieurs étapes. En ce qui concerne les activités de graphisme, elle décline quatre étapes successives : l'étape de l'observation, l'étape de l'appropriation des tracés par le corps, l'étape de la manipulation et enfin celle du tracé. Les activités graphiques débutent donc par l'observation d'un nouveau graphisme : les élèves sont alors invités à le décrire, à exprimer leurs ressentis librement puis progressivement guidés par les questions de l'enseignant (Dorner, 2016). La deuxième étape consiste, toujours selon Dorner (2016), à réaliser avec le corps le geste nécessaire pour reproduire le graphisme précédemment observé : afin de prendre conscience des mouvements à réaliser pour reproduire le graphisme, les élèves doivent faire le geste en l'air avec la main, le doigt, le bras, etc. Enfin, et avant de passer à la dernière étape qui consiste à s'entraîner à tracer le graphisme avec des outils et des supports variés ainsi que de plus en plus restreints, l'élève doit passer par la manipulation afin d'intégrer mentalement le graphisme (Dorner, 2016).

En ce qui concerne l'écriture, Dorner (2016) propose également une démarche en quatre étapes : une étape d'observation des lettres dans lesquelles les élèves cherchent les graphismes qu'elles contiennent, une étape de manipulation pour s'imprégner de leur forme à l'aide de matériaux et de lettres à toucher, une étape d'expérimentation sur ardoise dans laquelle les élèves recherchent les gestes à réaliser pour tracer chacune des lettres, et enfin l'étape de l'écriture dans laquelle ils écrivent les lettres avec des outils et des supports variés. La démarche en écriture de mots peut comporter un échauffement des muscles des mains et des doigts, des séances d'entraînement à l'écriture des lettres pour respecter leur forme et leur ordre dans le mot, puis une étape d'écriture dans laquelle ils écrivent le mot dans le sable, sur l'ardoise, sur une feuille à l'aide de différents outils tels que le doigt, le crayon de papier, le feutre, etc. (Dorner, 2016).

Chauvel et Lagoueyte (2015) insistent également sur l'importance de proposer aux élèves des matériaux et des supports variés afin de maintenir la motivation des élèves.

1.3.3.2 Des compétences transversales à développer

Chauvel et Lagoueyte (2015) rappellent l'importance du rôle de l'enseignant dans les activités de graphisme et d'écriture. Selon eux, l'enseignant se doit en effet de porter une attention particulière à la progression et à la programmation des activités, mais également à chacun des élèves. Il doit par exemple aider chaque élève à construire le geste moteur, exercer son regard et l'observer dans sa latéralité (Chauvel et Lagoueyte, 2015).

Ces mêmes auteurs considèrent que l'acquisition du schéma corporel ainsi que de la latéralisation sont primordiales notamment dans l'apprentissage de l'écriture. Cette organisation de l'asymétrie du corps n'arrive de façon générale à maturation que vers l'âge de 4 – 5 ans et l'enseignant devra donc proposer à chaque élève « des alternatives de préhension d'objets, et d'observer si un enfant va devenir droitier ou gaucher » (Chauvel et Lagoueyte, 2015 : 10).

En ce qui concerne le geste moteur, Dorner (2016), stipule que les exercices réguliers pour travailler la motricité fine permettent aux élèves la réalisation de gestes de plus en plus précis et l'acquisition de la souplesse au niveau des muscles du bras, de la main ainsi que des doigts. Les compétences visuelles, nécessaires à la reproduction de formes graphiques, sont développées grâce à des activités d'observation qui permettent d'aiguiser son regard ou des activités qui favorisent la construction d'une bonne coordination oculomanuelle telles que les puzzles par exemple (Chauvel et Lagoueyte, 2015).

1.4 La problématique choisie

Ayant des élèves de grande section qui abordent l'apprentissage de l'écriture cursive et au vu de mes recherches sur l'évaluation, l'enseignement explicite ainsi que sur l'écriture, je choisis de traiter de la problématique suivante : « en quoi l'appropriation et l'explicitation des critères de réussite par les élèves permettent-elles l'amélioration de l'acquisition du geste graphique ? ».

L'objectif de cette expérience est ici d'observer si, grâce à un enseignement explicite lors de l'activité d'écriture, les élèves acquièrent un meilleur geste graphique : une bonne tenue de l'outil, un point de départ et un sens du tracé mieux respecté, une lettre plus ressemblante, etc. Je fais donc ici l'hypothèse que, grâce à l'enseignement explicite (rappel, énoncé de l'objectif et du déroulé de la séance, explicitation et reformulation de la consigne, modélisation et

verbalisation, appropriation motrice, annonce des critères de réussite, etc.) lors de l'apprentissage d'une lettre cursive, les élèves seront progressivement en mesure de formuler les critères de réussite (forme, tracé, tenue du crayon, etc.) et donc de s'autoréguler en réalisant les gestes les mieux adaptés pour reproduire la lettre demandée. Pour cela, j'observerai et j'évaluerai ce que fait l'élève (reproduction d'une lettre cursive sur différents supports), je noterai ce que dit l'élève de ce qu'il a fait (autoévaluation par dictée à l'adulte) et je verrai ainsi s'il existe un lien entre l'objectivation par l'élève et le progrès dans l'acquisition du geste graphique par celui-ci.

Partie 2

2. La méthode adoptée

2.1 Les participants choisis

2.1.1 Les caractéristiques du lieu de scolarisation des participants

L'école maternelle où a lieu le recueil de données se situe dans la circonscription de Pont de Chéruy (département de l'Isère), sur la commune de Tignieu-Jamezieu. Elle fait partie d'un pôle scolaire comportant une école élémentaire qui compte 227 élèves et 10 classes du CP au CM2 (dont 1 classe C.L.I.S). L'école maternelle est constituée de 5 classes de la PS à la GS et compte 137 élèves. Les axes du projet d'école privilégiés par l'équipe pédagogique au regard des besoins des élèves sont : l'amélioration des compétences langagières orales, le renforcement des compétences à l'écrit, le développement du parcours culturel, un meilleur repérage des élèves en difficultés, ainsi que le renforcement du lien école-famille.

2.1.2 Les caractéristiques de l'échantillon

Les participants sont issus d'une classe de maternelle composée de 28 élèves de moyenne section et de grande section. J'ai choisi de mettre en place mon expérimentation avec les 13 élèves de grande section. Ce groupe se compose de 8 filles et de 5 garçons, âgés de 5 à 6 ans. Il s'agit d'un groupe très hétérogène tant en ce qui concerne le milieu socioculturel (culture marocaine, turque et chinoise) que de leur niveau général en graphisme ou écriture. Par exemple, quand certains élèves ont des difficultés à reconnaître, nommer et tracer des lettres capitales, d'autres sont en mesure de faire correspondre lettres capitales, scriptes et cursives ainsi que de produire des mots en cursive.

2.2 Le matériel utilisé

2.2.1 La description des supports utilisés par les élèves

Lors de cette expérience, les élèves sont amenés à faire usage de différents supports. Je m'attache ici à en faire une brève description.

2.2.1.1 Deux supports avec inducteurs à toucher pour tracer

Chaque élève a à sa disposition une carte à toucher de la lettre A (voir Annexe 1, p. II, Photo 1) puis de la lettre L (voir Annexe 1, p. II, Photo 2). Ces cartes à toucher ont été réalisées par C. Lemoine (2004). Les lettres représentées sur les cartes sont en relief (ce relief a été réalisé avec une peinture 3D) et en écriture cursive. Des inducteurs (formes vertes, point(s) de couleur orange et trait rouge) aident au tracé de la lettre par l'élève. Grâce au relief de la lettre et aux inducteurs, l'élève peut reconnaître la forme de la lettre ainsi qu'apprécier les directions.

Les élèves utilisent également un bac rempli de semoule comportant les mêmes inducteurs que ceux présents sur les cartes en relief afin de faciliter le passage d'un support à l'autre (voir Annexe 1, p. II, Photo 1 et Photo 3) et de les aider à se repérer dans l'espace. Ces inducteurs ont été confectionnés à l'aide de feuilles cartonnées en couleur puis placés sur la semoule.

2.2.1.2 Un support avec inducteurs et modèle pour tracer

Je propose également à chaque élève une fiche d'entraînement (Lemoine, 2004) au tracé de la lettre A et de la lettre L en cursive (voir Annexe 2, p. III, Photo 1). Chaque fiche d'entraînement se présente de la même manière afin que l'élève s'approprie progressivement ce support. La fiche comporte, dans sa partie haute, la lettre choisie en écriture cursive avec inducteurs telle qu'elle est représentée sur les cartes à toucher et le tracé de la lettre dans les trois écritures. La suite de la fiche se compose de 14 cases. Le tracé de la lettre est présent dans les quatre premières cases, il disparaît dans les suivantes ne laissant que les inducteurs apparents jusqu'à leur disparition progressive et complète. Les trois dernières cases blanches favorisent le réglage de la hauteur du geste par l'élève en fonction de la mobilité de ses doigts. Ces fiches sont placées dans une pochette transparente pour permettre à l'élève de s'entraîner au tracé de chacune des lettres. Chaque élève a la possibilité de faire et de refaire à sa guise à l'aide de feutres effaçables.

2.2.1.3 Un support sans inducteurs ni modèle pour tracer

Tous les élèves disposent d'un cahier d'écriture avec lignage. Ce lignage est spécifique à l'écriture en maternelle. Il est composé de trois interlignes, celui du centre étant plus étroit

que les deux autres qui sont de même taille. N'ayant pas de cahier d'écriture adapté aux maternelles, j'ai moi-même tracé les interlignes sur chaque page du cahier (voir Annexe 2, p. III, Photo 2).

2.2.2 La description de l'outil de recueil des observations et des entretiens

Lors de cette expérience, j'utilise une fiche de recueil des observations et des entretiens, réalisée par mes soins pour chaque élève et pour chacune des deux lettres à tracer. Je nomme cet outil « fiche d'évaluation GS ». Après chaque étape (3 étapes) et chaque essai (3 essais par étape), je remplis cette fiche individuelle avec l'élève. Elle se présente sous la forme de deux tableaux. Le premier tableau correspond à l'entretien individuel au cours duquel j'évalue ce que l'élève dit de ce qu'il a fait. Je pose oralement trois questions à l'élève (qu'est-ce qu'il fallait faire ? Est-ce que tu as réussi ? Pourquoi ?) et je note ses réponses de 1 à 3-4 selon des critères d'évaluation préalablement définis. Les réponses des élèves à la question 3 se font sous forme de dictée à l'adulte. Le second tableau permet l'évaluation de ce que l'élève a fait grâce à mes observations de la production de celui-ci en ce qui concerne la tenue du crayon, le tracé puis la forme de la lettre (il/elle tient correctement son outil, il/elle part du bon endroit, il/elle fait une lettre ressemblante, etc.). Cette fiche individuelle me permet de garder une trace concrète de ce que l'élève pense de son travail et de ce qu'il a réalisé comme travail.

Elève		FICHE D'EVALUATION GS : la lettre L en cursive																														
ENTRETIEN INDIVIDUEL Ce que l'élève dit de ce qu'il a fait						PRODUCTION INDIVIDUELLE Ce que l'élève a fait																										
		étape 1			étape 2			étape 3					étape 1		étape 2		étape 3															
Question 1 : qu'est-ce qu'il fallait faire? <i>Consigne : tracer la lettre L en cursive</i> 1 il/elle ne rappelle pas la consigne 2 il/elle rappelle en partie la consigne 3 il/elle rappelle la consigne	essai 1	1	2	3	1	2	3	1	2	3	Observation 1 : la tenue de l'outil 1 il/elle tient mal son outil 2 il/elle tient correctement son outil	essai 1			1	2	1	2	Observation 2 : le tracé 1 il/elle ne part pas du bon endroit 2 il/elle part du bon endroit	essai 1	1	2	1	2	1	2						
	essai 2	1	2	3	1	2	3	1	2	3		essai 2			1	2	1	2		essai 2	1	2	1	2	1	2						
	essai 3	1	2	3	1	2	3	1	2	3		essai 3			1	2	1	2		essai 3	1	2	1	2	1	2						
	Question 2 : est-ce que tu as réussi? 1 il/elle ne sait pas 2 il/elle pense que non 3 il/elle pense que oui	essai 1	1	2	3	1	2	3	1	2		3	Observation 3 : le tracé 1 il/elle ne tourne pas dans le bon sens 2 il/elle tourne dans le bon sens	Observation 4 : le tracé 1 il/elle fait une lettre non ressemblante 2 il/elle fait une lettre ressemblante	essai 1	1	2	1		2	1	2	essai 1	1	2	1	2	1	2			
		essai 2	1	2	3	1	2	3	1	2		3			essai 2	1	2	1		2	1	2	essai 2	1	2	1	2	1	2			
		essai 3	1	2	3	1	2	3	1	2		3			essai 3	1	2	1		2	1	2	essai 3	1	2	1	2	1	2			
	Question 3 : pourquoi ? <i>Critères de forme : faire une grande boucle à l'endroit.</i> <i>Critères de tracé : partir d'en bas, remonter et tourner dans le bon sens, redescendre et s'arrêter.</i> 1 il/elle ne donne aucun critère 2 il/elle donne des critères de forme 3 il/elle donne des critères de tracé 4 il/elle donne des critères de forme et de tracé	essai 1	1	2	3	4	1	2	3	4		1			2	3	4	essai 1		1	2	1	2	1	2	essai 1	1	2	1	2	1	2
		essai 2	1	2	3	4	1	2	3	4		1			2	3	4	essai 2		1	2	1	2	1	2	essai 2	1	2	1	2	1	2
		essai 3	1	2	3	4	1	2	3	4		1			2	3	4	essai 3		1	2	1	2	1	2	essai 3	1	2	1	2	1	2
Dictée à l'adulte (question3)																																
Q3, étape1, essai1 :												Q3, étape3, essai1 :																				
Q3, étape1, essai2 :												Q3, étape3, essai2 :																				
Q3, étape1, essai3 :												Q3, étape3, essai3 :																				
Q3, étape2, essai1 :																																
Q3, étape2, essai2 :																																
Q3, étape2, essai3 :																																
étape 1 : manipulation (lettre en relief et semoule) étape 2 : tracé avec modèle (fiche d'entraînement) étape 3 : tracé sans modèle (cahier d'écriture)																																

Tableau 2 - L'outil de recueil des observations et des entretiens

2.3 Les dispositifs mis en place

2.3.1 Deux dispositifs pédagogiques

L'expérience se déroule sur 6 semaines avec les 13 élèves de grande section. Le dispositif A est mis en place sur les 3 premières semaines et le dispositif B sur les 3 dernières semaines de l'expérience. Ils consistent respectivement pour chacun des élèves à tracer la lettre A (dispositif A) puis la lettre L (dispositif B) en écriture cursive et selon trois étapes.

Le scénario de l'atelier d'écriture lors du dispositif A diffère du scénario suivi lors du dispositif B pour lequel je choisis de favoriser un enseignement explicite qui consiste en plusieurs étapes que je détaille dans les paragraphes ci-dessous.

2.3.1.1 Une mise en route collective

Dans les deux dispositifs, les 13 élèves sont rassemblés devant le tableau blanc, au coin regroupement.

Lors du dispositif A, je commence en donnant oralement l'objectif de la séance « vous allez apprendre à tracer la lettre A en cursive » puis je trace la lettre au tableau. Les élèves observent ce que j'écris. Je n'utilise pas de vocabulaire précis pour expliciter le tracé. L'observation faite, je leur propose d'apprendre à la tracer en atelier dirigé.

Lors du dispositif B, je commence par solliciter collectivement les élèves sur ce qui a été fait lors des séances précédentes. Le rappel collectif porte sur le nom de la lettre précédemment travaillée, l'écriture choisie pour tracer cette lettre, les supports utilisés, l'entretien final, etc. Ce rappel permet aux élèves de réactiver leurs connaissances antérieures et au professeur des écoles de savoir ce qu'ils ont retenu des précédentes séances. Tout comme lors du dispositif A, je présente ensuite l'objectif de la séance du jour : « vous allez apprendre à tracer la lettre L en cursive », mais je demande cette fois aux élèves l'utilité d'apprendre à écrire des lettres en cursive. Cela me semble essentiel pour leur permettre de donner du sens à cet apprentissage et de favoriser leur implication dans la tâche. J'expose par la suite le déroulé de la séance : la répartition en ateliers, les étapes induites par les supports utilisés, les tâches demandées, l'entretien individuel, etc. Je poursuis cette mise en route par une modélisation. Je trace la lettre L en cursive au tableau et, contrairement au dispositif A, j'explique oralement son tracé en utilisant un vocabulaire précis et réutilisé à chaque séance. Puis j'invite les

participants à tracer cette lettre en l'air avec leur doigt ce qui me permet d'évaluer l'acquisition du geste par chacun. J'accompagne les élèves dans cette tâche en traçant aussi la lettre en l'air et en miroir tout en verbalisant à nouveau le tracé. Vient ensuite le moment de l'explicitation des critères de réussite en termes de tenue de crayon, de tracé et de forme. Je demande à un élève de les reformuler : « comment est-ce que l'on sait que l'on a bien tracé la lettre L en cursive ? » Puis, je réponds aux questions éventuelles des élèves avant de commencer les ateliers.

2.3.1.2 Une pratique guidée en atelier et en trois étapes

Lors de chacun des deux dispositifs, je prends en charge un atelier dirigé de 4 à 5 élèves. Les autres élèves travaillent en autonomie sur des ateliers destinés, par exemple, à travailler la pression motrice. Un système de rotation permet à chaque élève de participer à tous les ateliers. Si les élèves sont en groupe, le travail demandé est un travail individuel.

Au cours de la première semaine de chaque dispositif, les élèves abordent l'étape 1 de l'expérience. Il s'agit d'une étape que je qualifie de phase de manipulation : chaque élève passe son index sur la lettre représentée sur la carte à toucher puis trace cette même lettre dans la semoule à l'aide des inducteurs. L'étape 2 qui correspond au tracé de la lettre avec modèle se déroule lors de la deuxième semaine du dispositif A et du dispositif B. Les élèves s'exercent au tracé de la lettre sur l'ardoise avec la fiche d'entraînement. Enfin, ils passent à l'étape 3 lors de la troisième semaine et la sixième semaine de l'expérience. Ils tracent cette fois la lettre A et la lettre L en cursive sans modèle et sur le cahier d'écriture. Les élèves disposent de 3 essais pour chacune des 3 étapes.

Pendant les ateliers dirigés du dispositif A, j'observe ce que fait l'élève afin de remplir la « fiche d'évaluation GS » individuelle puis j'aide de façon ponctuelle les élèves qui semblent en avoir besoin.

Pendant les ateliers dirigés du dispositif B, je commence la séance en demandant à un élève volontaire de reformuler la consigne afin de m'assurer qu'elle a bien été entendue et comprise par chacun. Je poursuis en présentant ensuite les différents supports et outils que les élèves devront utiliser pendant l'atelier et ce pour chacune des trois étapes : explicitation des inducteurs présents sur la carte à toucher, dans la semoule et sur la fiche d'entraînement (le gros point orange est le point de départ, le petit le point d'arrivée, etc.), les feutres effaçables, la pochette plastique, le lignage du cahier d'écriture, etc. Puis, comme lors du dispositif A, j'observe ce que fait l'élève afin de remplir la fiche d'évaluation, mais en lui demandant

d'expliciter ce qu'il est en train de faire afin d'évaluer sa connaissance des critères de réussite. Lors de ce dispositif B, les feedbacks donnés aux élèves sont fréquents.

2.3.1.3 Une explicitation individuelle et/ou collective

Après chaque étape et chaque essai de chacun des dispositifs, je conduis un entretien individuel avec chaque élève afin de remplir la « fiche d'évaluation GS ». Cependant, dans le dispositif B, l'explicitation est à la fois une explicitation individuelle plus longue et une explicitation collective. En effet, j'explique pour l'élève, lors du dispositif B, ce que j'ai observé de sa production et je lui donne des feedbacks afin de l'améliorer. D'autre part, une fois tous les entretiens individuels terminés, je regroupe les élèves au tableau et je réalise collectivement une synthèse orale sur ce qu'il fallait faire, sur les difficultés et les réussites rencontrées.

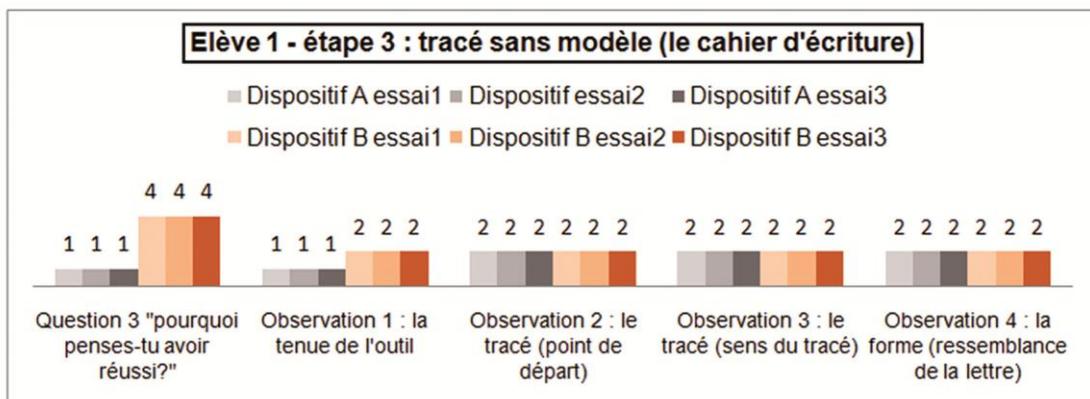
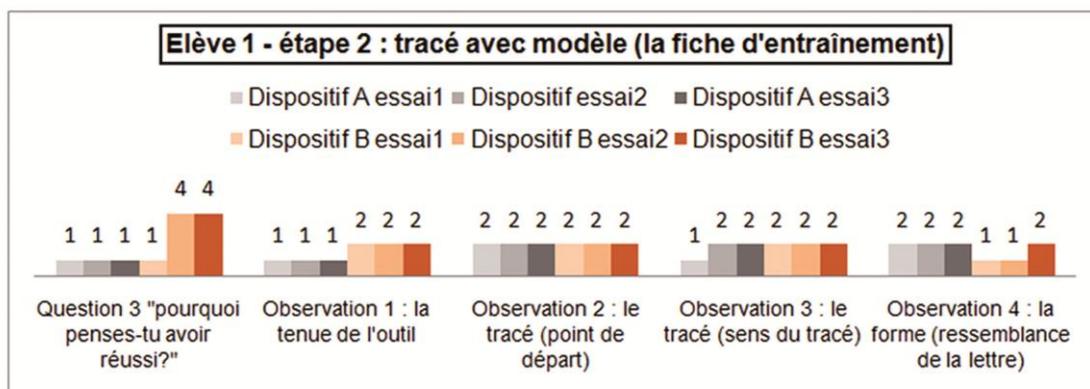
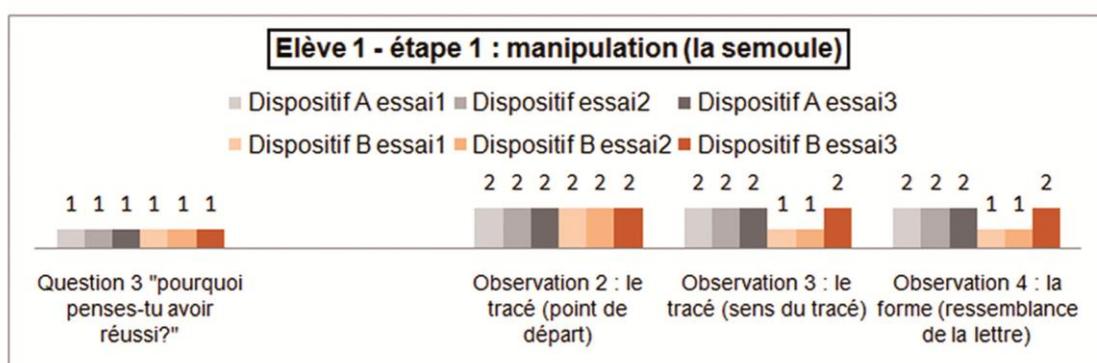
Partie 3

3. Les résultats et l'analyse

Un rappel des items et les résultats de l'expérience sont proposés sous forme de graphiques et visibles en annexes 3, 4, 5, 6, 7 et 8. Un exemple de graphiques est présenté ci-dessous.

3.1 Les résultats par élève ou groupe d'élèves

3.3.1 Les résultats de l'élève 1 (voir Annexe 3, p. IV, Graphiques – élève 1)



Graphiques - élève 1

L'élève 1 n'énonce aucun critère de réussite lors de l'étape 1 (semoule) du dispositif A et du dispositif B. La verbalisation de tous les critères de réussites (forme et tracé) se fait pour la première fois lors des deux derniers essais de l'étape 2 (fiche d'entraînement) du dispositif B et se poursuit lors de tous les essais de l'étape 3 (cahier d'écriture) de ce même dispositif. On constate une bonne préhension de l'outil uniquement lors du dispositif B. L'élève 1 part tout le temps du bon endroit pour tracer la lettre A comme pour tracer la lettre L. Le sens de tracé est respecté de façon générale sauf lors des deux premiers essais du tracé de la lettre L (dispositif B) dans la semoule (étape 1). La lettre A est ressemblante lors de toutes les étapes des dispositifs alors que l'on peut constater une lettre L non ressemblante lors des deux premiers essais du tracé dans la semoule (étape 1) et du tracé sur la fiche d'entraînement (étape 2). On constate des difficultés plus importantes de tracé et de forme lors de l'étape 1 (semoule) pour la lettre L. En conclusion, il semblerait que l'enseignement explicite a eu des conséquences sur la préhension de l'outil entre le dispositif A et B, puis possiblement sur le sens du tracé et la forme de la lettre L au sein même du dispositif B.

3.3.2 Les résultats de l'élève 2 et l'élève 5 (voir Annexe 4, p. V)

L'élève 2 et l'élève 5 énoncent en partie les critères de réussite lors du dispositif A. Malgré un enseignement explicite dispensé lors du dispositif B, ils ne verbalisent aucun critère de réussite quelle que soit l'étape. En ce qui concerne l'élève 2, je n'observe pas ou peu de difficultés en termes de tenue de l'outil, de forme ou de tracé de la lettre lors du dispositif A, alors que des difficultés apparaissent dans ces mêmes domaines lors du dispositif B et notamment lors de l'étape 1 (semoule). Cependant, ces difficultés disparaissent progressivement au fur et à mesure des étapes et des essais. Quant à l'élève 5, les deux lettres sont bien tracées et la préhension de l'outil est bonne lors de toute l'expérience. Ici encore rien ne permet de dire avec certitude que l'enseignement explicite a eu une quelconque incidence sur l'amélioration du geste graphique pour ces deux élèves et en particulier pour l'élève 2. En effet, l'enseignement explicite a peut être aidé l'élève 2 à tracer la lettre L au sein même du dispositif B. Cependant, il n'y a pas de verbalisation des critères de réussite alors qu'il arrive progressivement à tracer cette lettre telle qu'on la lui demande. De plus, lors du dispositif A, l'élève 2 ne dit qu'en partie ces critères de réussite, mais trace correctement la lettre A.

3.3.3 Les résultats de l'élève 3 et de l'élève 6 (voir Annexe 5, p. IV)

L'élève 3 et l'élève 6 ne donnent aucun critère de réussite lors du dispositif A. La verbalisation de ces critères commence lors du dispositif B notamment lors de l'étape 2 (fiche d'entraînement) et de l'étape 3. Ils ne donnent tous qu'une partie des critères : des critères de forme puis des critères de tracé. Cependant, l'élève 6 et contrairement à l'élève 3, donne plus rapidement et essentiellement des critères de tracé notamment lors de l'ensemble de l'étape 3 (cahier d'écriture). Malgré une lettre A non ressemblante lors de son tracé dans la semoule pour l'élève 3, la lettre A et la lettre L sont toutes deux parfaitement réalisées par chaque élève lors des différentes étapes de l'expérience et la tenue de l'outil est également correcte. Ici rien n'indique que l'enseignement explicite a eu un quelconque impact sur le geste graphique. En effet, il y a bien verbalisation des critères uniquement lors du dispositif B, mais ces élèves tracent correctement les deux lettres sans les avoir explicités.

3.3.4 Les résultats de l'élève 4 (voir Annexe 3, p. IV, Graphiques – élève 4)

L'élève 4 ne donne aucun critère de réussite lors du dispositif A sauf lors du dernier essai de l'étape 1 (semoule) et du premier essai de l'étape 3 (cahier d'écriture). Ceux-ci ne concernent par ailleurs que la forme de la lettre A. La verbalisation des critères de réussite se fait plus régulière et précise à compter de l'étape 2 (fiche d'entraînement) du dispositif B. En effet, l'élève 4 commence à donner des critères de forme, puis poursuit lors de l'étape 3 (cahier d'écriture) en donnant des critères de tracé jusqu'à énoncer tous les critères lors du dernier essai de l'étape 3. Cependant, bien que les critères soient énoncés surtout pendant le dispositif B, la lettre A comme la lettre B sont de façon générale correctement tracées tout au long de l'expérience. L'élève 4 tient également bien son outil lors des deux dispositifs. Il semble donc qu'il y ait un impact de l'enseignement explicite sur l'appropriation et la verbalisation des critères de réussites, mais rien d'explicite en ce qui concerne la préhension de l'outil, le tracé ou la forme de la lettre.

3.3.5 Les résultats de l'élève 7 et de l'élève 10 (voir Annexe 6, p. VII)

Pour l'élève 7 et l'élève 10, la tenue de l'outil, la forme et le tracé des lettres A et B sont justes pendant l'ensemble de l'expérience. L'élève 7 ne donne pas toujours les critères de réussites (en partie pendant le dispositif A). L'élève 10, quant à lui, donne dès l'étape 1

(semoule) et tout au long du dispositif A des critères de forme. Tous deux donnent de façon plus progressive et exponentielle les critères de réussite pour tracer la lettre L. Il semblerait que l'enseignement explicite ait aidé ces élèves à l'appropriation et l'explicitation des critères de réussite, mais rien ne permet d'affirmer qu'il ait impacté l'amélioration du geste graphique.

3.3.6 Les résultats de l'élève 8, 9 et 11 (voir Annexe 7, p. VIII)

Ces trois élèves ne donnent aucun ou peu de critères de réussite pendant le dispositif A mais les verbalisent lors du dispositif B. En effet, l'élève 8 les donne en partie (forme) dès l'étape 1 (semoule) du dispositif B. Il donnera ces critères de forme jusqu'au deuxième essai de l'étape 3 (sauf essai 1 de la même étape) puis pour le dernier essai il les donnera tous. C'est dès le début et durant tout le dispositif B que l'élève 9 verbalise le plus de critères de réussite : des critères de forme, puis des critères de tracé et enfin des critères de forme et de tracé. L'élève 11 quant à lui donne des critères de forme lors de l'étape 2 (fiche d'entraînement) puis passe directement à l'énoncé de critères de forme et de tracé à l'étape 3 (cahier d'écriture). Je constate que ces élèves n'explicitent pas ou peu les critères de réussite pour tracer la lettre A et qu'ils rencontrent des difficultés à réaliser cette lettre ainsi qu'à tenir correctement leur outil scripteur. Ces difficultés sont parfois encore visibles en début du dispositif B (pour l'élève 11 par exemple), mais je constate qu'ils finissent progressivement par les dépasser. Il est donc probable que l'enseignement explicite dispensé lors du dispositif B ait pu aider ces élèves dans l'appropriation des critères et par conséquent dans l'amélioration de son geste.

3.3.7 Les résultats de l'élève 12 (voir Annexe 8, p. IX, Graphiques – élève 12)

L'élève 12 énonce les critères de réussite dès le premier essai de chacun des dispositifs. Les deux lettres sont parfaitement réalisées tout au long de ces dispositifs et il tient également bien l'outil scripteur. Je constate qu'il donne tous les critères de réussite seulement lors du dispositif B, ce qui peut supposer que l'enseignement explicite lui a permis de se les approprier davantage.

3.3.8 Les résultats de l'élève 13 (voir Annexe 8, p. IX, Graphiques – élève 13)

L'élève 13 ne donne aucun critère de réussite pour tracer la lettre A (dispositif A), mais les donne pour tracer la lettre L (dispositif B) dès la deuxième étape. Il commence par des critères de forme puis des critères de tracé. Je constate des difficultés en ce qui concerne le point de départ du tracé, le sens du tracé et la forme de la lettre lors des deux dispositifs, mais ces points tendent à s'améliorer au fur et à mesure des étapes avec une progression plus rapide pour la lettre L (dispositif B). Il semble d'autre part y avoir une relation entre l'explicitation des critères de réussite et la réalisation des lettres. Je note parfois des difficultés lors des premiers essais de chaque étape.

3.2 Un bilan global très hétérogène

Je constate donc des résultats très hétérogènes : des résultats à l'image des besoins et des niveaux des élèves en termes de graphisme ou d'écriture. En effet, si je constate de façon générale une appropriation des critères de réussite lors du dispositif B, il m'est difficile d'affirmer de manière générale que l'enseignement explicite a eu un impact réel et conséquent sur l'amélioration du geste graphique.

Partie 4

4. La discussion

4.1 Rappel de l'expérience et des hypothèses

L'étude que j'ai menée avait pour objectif d'observer un enseignement explicite lors de l'activité d'écriture favorisait l'acquisition d'un meilleur geste graphique par les élèves. L'idée était de vérifier si, en proposant aux élèves un scénario particulier (avec rappel, énoncé de l'objectif et du déroulé de la séance, explicitation et reformulation de la consigne, modélisation et verbalisation, appropriation motrice, annonce des critères de réussite, etc.), ils seraient en mesure de s'approprier les critères de réussite et de les verbaliser et donc de s'autoréguler, en réalisant les gestes les mieux adaptés (préhension de l'outil scripteur, point de départ et sens de tracé, etc.) pour reproduire la lettre L en cursive. Pour cela j'ai mis à disposition des élèves différents supports tels que la semoule, la fiche d'entraînement et le cahier d'écriture, puis j'ai utilisé un outil de recueil des observations et des entretiens.

4.2 Les critères de réussite et le geste graphique

4.2.1 La verbalisation des critères de réussite et le geste graphique

Certains élèves explicitent progressivement les critères de réussites lors du dispositif B sans pour autant réussir, par exemple, à former correctement la lettre L (élève 1 lors de l'étape 2). Je ne peux que supposer ici que l'appropriation des critères de réussite (visible au travers leur verbalisation par l'élève) n'a pas forcément d'impact immédiat sur le geste graphique. La maîtrise du geste graphique pour réaliser une lettre peut possiblement demander un temps d'entraînement conséquent. Ainsi, l'appropriation aiderait à la réalisation du tracé et de la forme de la lettre, mais un entraînement régulier à sa réalisation serait indissociable.

D'autres élèves, notamment l'élève 5, donnent des critères de forme lors de la dernière étape du dispositif A et n'en donnent aucun lors du dispositif B dans lequel l'enseignement explicite est privilégié. S'agit-il d'un phénomène lié à la simple observation de l'écriture de la lettre A de l'enseignant au tableau ou lié aux différents essais réalisés par l'élève ? Les conditions ont-elles été suffisamment favorables lors du dispositif B pour que les élèves puissent entendre, comprendre les critères de réussite et les expliciter ?

Par ailleurs, j'ai pu constater que l'élève 12 verbalise d'emblée et tout au long des deux dispositifs des critères de réussite et réalise correctement les deux lettres demandées. Je pense qu'il pourrait s'agir là, d'une conséquence liée à sa scolarité. En effet, l'élève de GS n'arrive pas vierge de toutes connaissances et compétences. Il est probable que cet élève ait bénéficié lors des années précédentes d'un enseignement explicite et qu'il ait intégré certains critères liés à la forme ou au tracé des lettres. Il lui est donc plus facile de se les approprier, de les verbaliser et les mettre au bénéfice de l'amélioration de son geste graphique.

4.2.2 La non-verbalisation des critères de réussite et le geste graphique

Plusieurs élèves n'explicitent pas les critères de réussite et éprouvent des difficultés à tracer les lettres A et/ou B. Cela démontre que l'enseignement explicite n'a pas aidé à la fois à l'appropriation des critères, mais également à l'amélioration du geste graphique. Les causes peuvent être multiples : nombre d'essais limité, scénario encore peu maîtrisé par l'enseignant, démarche peut être peu familière pour certains élèves. Il est probable qu'un enseignement explicite dispensé dans la durée puisse pallier ces difficultés. L'analyse des résultats fait également émerger le fait que certains élèves, tels que l'élève 6, réussissent à tracer la lettre demandée sans expliciter les critères de réussite. En effet, je constate qu'ils progressent dans la réalisation de la lettre sans jamais les énoncer. Je ne peux ici que supposer que s'il n'y a pas de verbalisation des critères par l'élève, il se peut qu'il y ait tout de même une appropriation de ceux-ci grâce à l'enseignement explicite qui l'aide à la réalisation du geste graphique. D'ailleurs, l'énoncé des critères s'est parfois produit autrement que par l'expression purement orale. En effet, certains élèves ayant des difficultés en termes de langage oral ont explicité corporellement ces critères : « je fais comme ça, après je vais là... ».

4.3 La réalisation des lettres

4.3.1 Deux lettres d'exigence différente

Les résultats de l'expérience mettent en évidence que la lettre L, bénéficiant pourtant d'un enseignement explicite, est parfois moins bien tracée que la lettre A. Par choix pédagogique (lié à la programmation des enseignements), j'ai pris la décision de travailler la lettre A (dispositif A) puis la lettre L (dispositif B) avec les élèves. Je pense que la lettre A en cursive est peut-être plus simple à écrire que la lettre L. En effet, les éléments qui composent la lettre

A en cursive (le rond, le crochet), mais également son tracé (partir d'en haut, tourner vers la gauche) ont été, en ce qui concerne ces élèves, largement travaillés en amont (années précédentes, année en cours) notamment en graphisme ou en arts plastiques. La lettre L en cursive, quant à elle, demande aux élèves de partir d'en bas pour réaliser une boucle haute à l'endroit, sans lever le crayon et tout exécutant de nombreux déplacements : monter en biais, aller en arrière, descendre tout droit, remonter. La tâche me semble plus complexe de façon générale, mais surtout pour ces élèves qui ont, à ce moment-là de l'expérience, peu travaillé ces mouvements. Le choix de deux lettres de même niveau de difficulté ou la multiplication des essais lors de chacune des étapes aurait pu favoriser une meilleure réalisation de la lettre du dispositif B et permettre de voir davantage les effets de l'enseignement explicite. Cependant, lorsque la lettre L a été correctement exécutée, je peux également me demander si cela n'est pas lié à cet enseignement explicite. En effet, étant donné sa supposée difficulté, il est possible que, sans cette démarche explicite, les élèves l'aient peut-être moins bien réussi.

4.3.2 Des difficultés liées aux supports

L'expérience que j'ai menée avec ces élèves m'a conduite à multiplier les supports de différentes natures. Chacun des supports me semble approprié pour travailler dans chacune des étapes. Je pense cependant que certains élèves ont eu des difficultés à tracer la lettre L, mais que cette difficulté peut venir du support utilisé. Je constate par exemple que l'élève 1 a des difficultés en ce qui concerne la ressemblance de la lettre L lors du tracé dans la semoule et ce malgré la présence des mêmes inducteurs que sur la carte à toucher. Mais peut-être que le passage à la semoule devient plus complexe car l'élève perçoit mal l'organisation spatiale telle qu'elle était sur cette carte à toucher. La semoule est par ailleurs, le premier support sur lequel l'élève doit tracer sans modèle. Ce qui ajoute à la difficulté. Je note également parfois des difficultés lors des premiers essais de chaque étape (comme pour l'élève 3 ou l'élève 13). Au-delà d'un phénomène lié possiblement à la reprise de l'activité, je suppose que cela provient de également de l'utilisation à chaque étape d'un nouveau support que l'élève doit apprivoiser. D'autre part, la fiche d'entraînement (Lemoine 2004) quoique très intéressante demande à être retravaillée. En effet, elle combine à la fois miniaturisation (diminution de la taille des cases) et suppression progressive, mais rapide des inducteurs ce qui rend la tâche beaucoup plus complexe pour les élèves. Il serait peut-être souhaitable dans un premier temps de garder la même taille de cases et de supprimer beaucoup plus progressivement les

inducteurs afin d'accompagner le geste graphique de l'élève. Dans un second temps, un travail sur la miniaturisation avec aide d'un support pourrait être envisagé.

Bibliographie

Amiche, M., Caillebet, J., Etrillard, R., Herreman, S., Sauneron, D. & Similowski, K. (2014). *Professeur des écoles débutant, la maternelle : mode d'emploi*. Paris : Hachette Éducation.

Chauvel, D. & Lagoueyte, I. (2015). *Du graphisme à l'écriture*. Retz.

Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre-Derville, I., Lahanier-Reuter, D. & Reuter, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux aux didactiques*. Albin Michel.

Dorner, C. (2016). *Vers l'écriture : maternelle moyenne section*. Accès Éditions.

Dumont, D. (2000). *Le geste d'écriture : méthode d'apprentissage cycle 1 et 2*. Hatier.

Gentilhomme C., Hagenmuller S., Idir-Siegler R., Richert D., Riff E. (2009). La genèse de l'acte d'écriture. Repéré à http://www.crdp-strasbourg.fr/maternelle/dom_act/dom_ ecrit/ecrit.php?parent=15

Hadji, C. (2015). *L'évaluation à l'école : pour la réussite de tous*. Nathan.

Hollingsworth J. & Ybarra S. (2013). *L'enseignement explicite : Une pratique efficace*. Chenelière éducation.

Lemoine C. (2004). Abécécriture. Repéré à <http://maternailes.net/>

Mettoudi, C. et Yaïche (2016). *Mettre en œuvre le programme de l'école maternelle : Petite, Moyenne et Grande Section*. Paris : Hachette Éducation.

Meyer, G. (2007). *Évaluer : pourquoi? comment ?* Paris : Hachette Éducation.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Les programmes. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Suivi et évaluation des apprentissages des élèves à l'école maternelle. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid97131/suivi-et-evaluation-a-l-ecole-maternelle.html#lien1>

Anzieu, D., Bronckart, J. P., Doron R., Le Moal M., Lévy-Leboyer C., Moser G., Parot F., Richelle M. & Widlöcher D. (1991). *Dictionnaire de psychologie*. Paris: Presses universitaires de France.

Annexes

Sommaire Annexes

Sommaire Annexes.....	I
Annexe 1	II
Annexe 2	III
Annexe 3	IV
Annexe 4	V
Annexe 5	VI
Annexe 6	VII
Annexe 7	VIII
Annexe 8	IX

Annexe 1



Photo 1

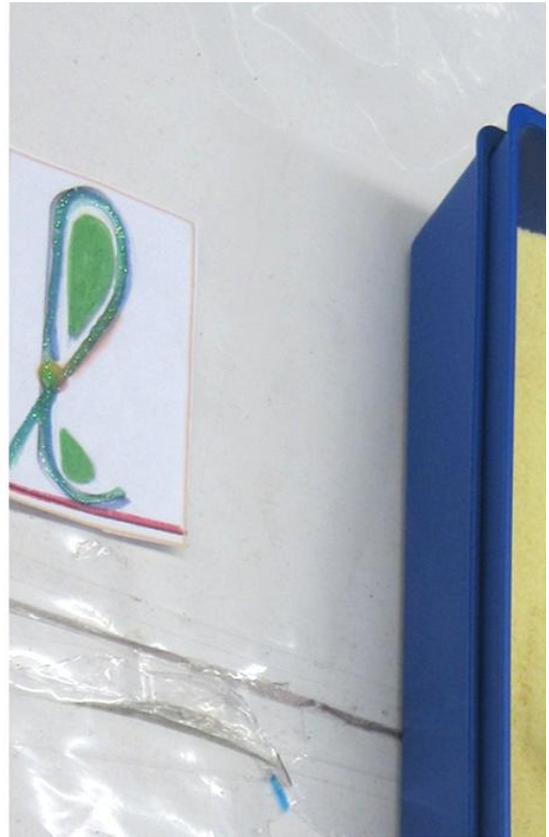


Photo 2



Photo 3

Annexe 2

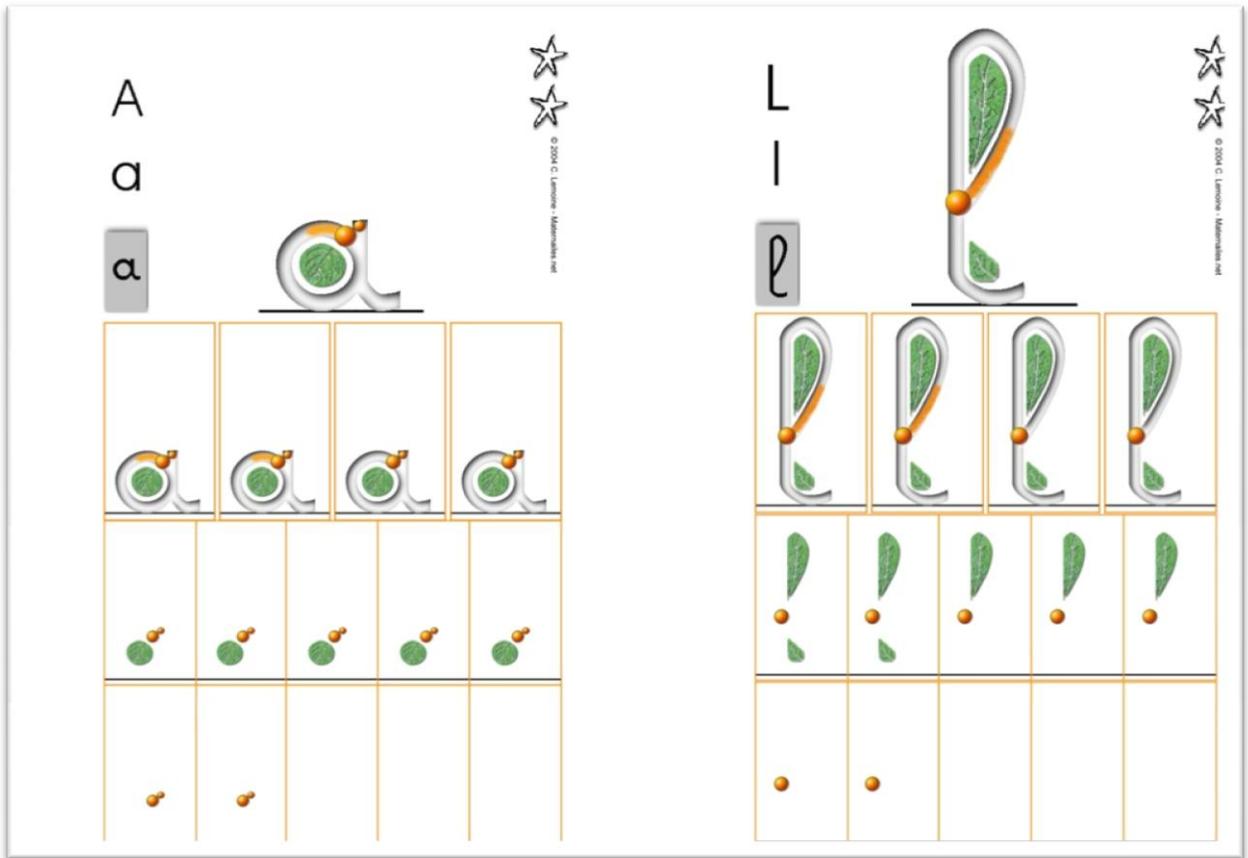


Photo 1

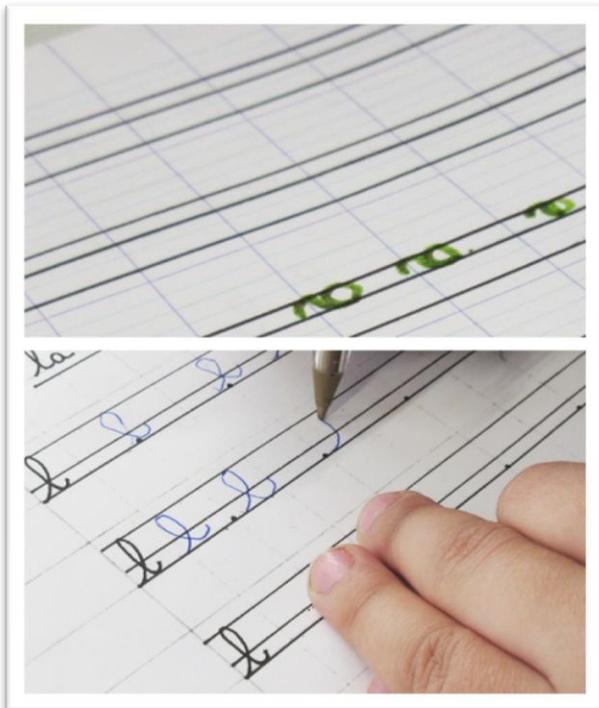


Photo 2

Annexe 3

Rappel des items

- Question 3 : pourquoi?**
 1 //elle ne donne aucun critère
 2 //elle donne des critères de forme
 3 //elle donne des critères de tracé
 4 //elle donne des critères de forme et de tracé
- Observation 1 :** la tenue de l'outil
 1 //elle tient mal son outil
 2 //elle tient correctement son outil
- Observation 2 :** le tracé
 1 //elle ne part pas du bon endroit
 2 //elle part du bon endroit
- Observation 3 :** le tracé
 1 //elle ne tourne pas dans le bon sens
 2 //elle tourne dans le bon sens
- Observation 4 :** la forme
 1 //elle fait une lettre non ressemblante
 2 //elle fait une lettre ressemblante

Elève 1 - étape 1 : manipulation (la semoule)

■ Dispositif A essai1 ■ Dispositif A essai2 ■ Dispositif A essai3
 ■ Dispositif B essai1 ■ Dispositif B essai2 ■ Dispositif B essai3

Question 3 "pourquoi penses-tu avoir réussi?"

Observation 2 : le tracé (point de départ)

Observation 3 : le tracé (sens du tracé)

Observation 4 : la forme (ressemblance de la lettre)

Elève 4 - étape 1 : manipulation (la semoule)

■ Dispositif A essai1 ■ Dispositif A essai2 ■ Dispositif A essai3
 ■ Dispositif B essai1 ■ Dispositif B essai2 ■ Dispositif B essai3

Question 3 "pourquoi penses-tu avoir réussi?"

Observation 2 : le tracé (point de départ)

Observation 3 : le tracé (sens du tracé)

Observation 4 : la forme (ressemblance de la lettre)

Elève 1 - étape 2 : tracé avec modèle (la fiche d'entraînement)

■ Dispositif A essai1 ■ Dispositif A essai2 ■ Dispositif A essai3
 ■ Dispositif B essai1 ■ Dispositif B essai2 ■ Dispositif B essai3

Question 3 "pourquoi penses-tu avoir réussi?"

Observation 1 : la tenue de l'outil

Observation 2 : le tracé (point de départ)

Observation 3 : le tracé (sens du tracé)

Observation 4 : la forme (ressemblance de la lettre)

Elève 4 - étape 2 : tracé avec modèle (la fiche d'entraînement)

■ Dispositif A essai1 ■ Dispositif A essai2 ■ Dispositif A essai3
 ■ Dispositif B essai1 ■ Dispositif B essai2 ■ Dispositif B essai3

Question 3 "pourquoi penses-tu avoir réussi?"

Observation 1 : la tenue de l'outil

Observation 2 : le tracé (point de départ)

Observation 3 : le tracé (sens du tracé)

Observation 4 : la forme (ressemblance de la lettre)

Elève 1 - étape 3 : tracé sans modèle (le cahier d'écriture)

■ Dispositif A essai1 ■ Dispositif A essai2 ■ Dispositif A essai3
 ■ Dispositif B essai1 ■ Dispositif B essai2 ■ Dispositif B essai3

Question 3 "pourquoi penses-tu avoir réussi?"

Observation 1 : la tenue de l'outil

Observation 2 : le tracé (point de départ)

Observation 3 : le tracé (sens du tracé)

Observation 4 : la forme (ressemblance de la lettre)

Elève 4 - étape 3 : tracé sans modèle (le cahier d'écriture)

■ Dispositif A essai1 ■ Dispositif A essai2 ■ Dispositif A essai3
 ■ Dispositif B essai1 ■ Dispositif B essai2 ■ Dispositif B essai3

Question 3 "pourquoi penses-tu avoir réussi?"

Observation 1 : la tenue de l'outil

Observation 2 : le tracé (point de départ)

Observation 3 : le tracé (sens du tracé)

Observation 4 : la forme (ressemblance de la lettre)

Annexe 4

Rappel des items

Question 3 : pourquoi?
 1 Il/elle ne donne aucun critère
 2 Il/elle donne des critères de forme
 3 Il/elle donne des critères de tracé
 4 Il/elle donne des critères de forme et de tracé

Observation 1 : la tenue de l'outil
 1 Il/elle tient mal son outil
 2 Il/elle tient correctement son outil

Observation 2 : le tracé
 1 Il/elle ne part pas du bon endroit
 2 Il/elle part du bon endroit

Observation 3 : le tracé
 1 Il/elle ne tourne pas dans le bon sens
 2 Il/elle tourne dans le bon sens

Observation 4 : la forme
 1 Il/elle fait une lettre non ressemblante
 2 Il/elle fait une lettre ressemblante

Elève 2 - étape 1 : manipulation (la semoule)

■ Dispositif A essai1 ■ Dispositif A essai2 ■ Dispositif A essai3
 ■ Dispositif B essai1 ■ Dispositif B essai2 ■ Dispositif B essai3

Question 3 "pourquoi penses-tu avoir réussi?"

Elève 5 - étape 1 : manipulation (la semoule)

■ Dispositif A essai1 ■ Dispositif A essai2 ■ Dispositif A essai3
 ■ Dispositif B essai1 ■ Dispositif B essai2 ■ Dispositif B essai3

Question 3 "pourquoi penses-tu avoir réussi?"

Elève 2 - étape 2 : tracé avec modèle (la fiche d'entraînement)

■ Dispositif A essai1 ■ Dispositif A essai2 ■ Dispositif A essai3
 ■ Dispositif B essai1 ■ Dispositif B essai2 ■ Dispositif B essai3

Question 3 "pourquoi penses-tu avoir réussi?"

Elève 5 - étape 2 : tracé avec modèle (la fiche d'entraînement)

■ Dispositif A essai1 ■ Dispositif A essai2 ■ Dispositif A essai3
 ■ Dispositif B essai1 ■ Dispositif B essai2 ■ Dispositif B essai3

Question 3 "pourquoi penses-tu avoir réussi?"

Elève 2 - étape 3 : tracé sans modèle (le cahier d'écriture)

■ Dispositif A essai1 ■ Dispositif A essai2 ■ Dispositif A essai3
 ■ Dispositif B essai1 ■ Dispositif B essai2 ■ Dispositif B essai3

Question 3 "pourquoi penses-tu avoir réussi?"

Elève 5 - étape 3 : tracé sans modèle (le cahier d'écriture)

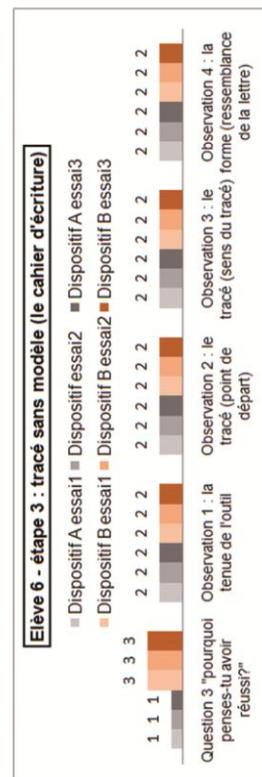
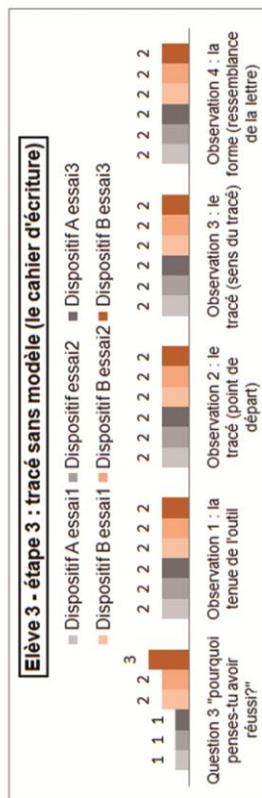
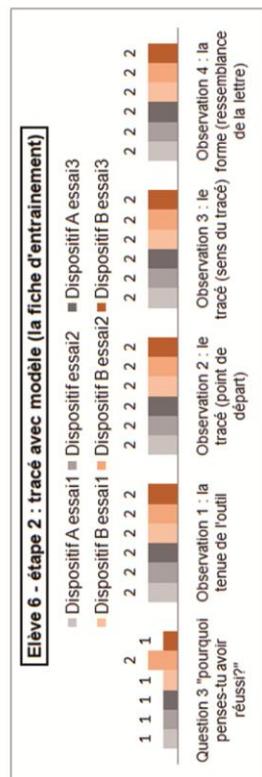
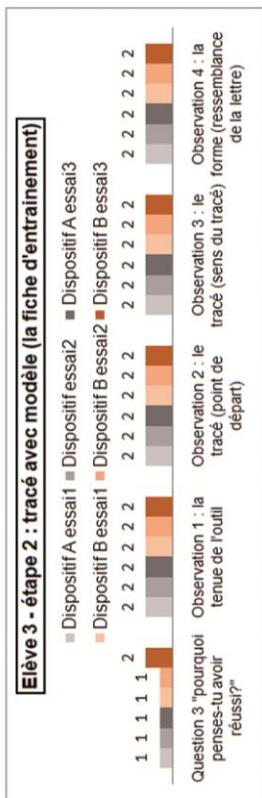
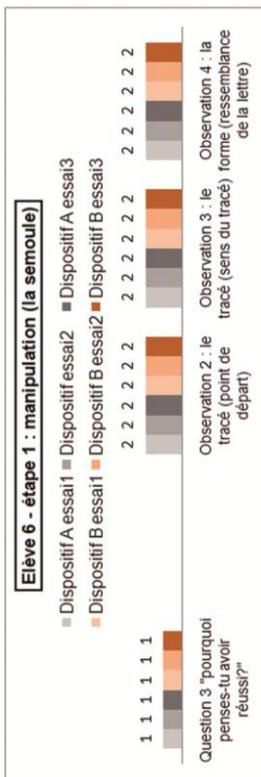
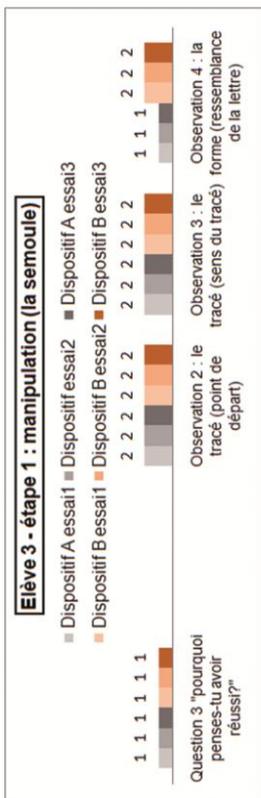
■ Dispositif A essai1 ■ Dispositif A essai2 ■ Dispositif A essai3
 ■ Dispositif B essai1 ■ Dispositif B essai2 ■ Dispositif B essai3

Question 3 "pourquoi penses-tu avoir réussi?"

Annexe 5

Rappel des items

- Question 3 : pourquoi?**
 1 l'élève ne donne aucun critère
 2 l'élève donne des critères de forme
 3 l'élève donne des critères de tracé
 4 l'élève donne des critères de forme et de tracé
- Observation 1 : la tenue de l'outil**
 1 l'élève tient mal son outil
 2 l'élève tient correctement son outil
- Observation 2 : le tracé**
 1 l'élève ne part pas du bon endroit
 2 l'élève part du bon endroit
- Observation 3 : le tracé**
 1 l'élève ne tourne pas dans le bon sens
 2 l'élève tourne dans le bon sens
- Observation 4 : la forme**
 1 l'élève fait une lettre ressemblante
 2 l'élève fait une lettre ressemblante



Graphiques - élève 3

Graphiques - élève 6

Annexe 6

Rappel des items

Question 3 : pourquoi?

- 1 il/elle ne donne aucun critère
- 2 il/elle donne des critères de forme
- 3 il/elle donne des critères de tracé
- 4 il/elle donne des critères de forme et de tracé

Observation 1 : la tenue de l'outil

- 1 il/elle tient mal son outil
- 2 il/elle tient correctement son outil

Observation 2 : le tracé

- 1 il/elle ne part pas du bon endroit
- 2 il/elle part du bon endroit

Observation 3 : le tracé

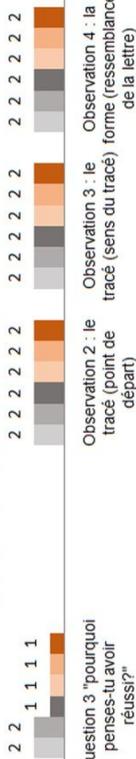
- 1 il/elle ne tourne pas dans le bon sens
- 2 il/elle tourne dans le bon sens

Observation 4 : la forme

- 1 il/elle fait une lettre non ressemblante
- 2 il/elle fait une lettre ressemblante

Elève 7 - étape 1 : manipulation (la semoule)

- Dispositif A essai1 ■ Dispositif A essai2 ■ Dispositif A essai3
- Dispositif B essai1 ■ Dispositif B essai2 ■ Dispositif B essai3



Question 3 "pourquoi penses-tu avoir réussi?"

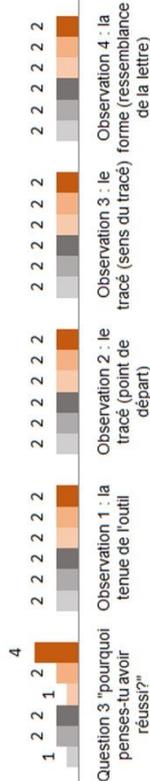
Observation 2 : le tracé (point de départ)

Observation 3 : le tracé (sens du tracé)

Observation 4 : la forme (ressemblance de la lettre)

Elève 7 - étape 2 : tracé avec modèle (la fiche d'entraînement)

- Dispositif A essai1 ■ Dispositif A essai2 ■ Dispositif A essai3
- Dispositif B essai1 ■ Dispositif B essai2 ■ Dispositif B essai3



Question 3 "pourquoi penses-tu avoir réussi?"

Observation 1 : la tenue de l'outil

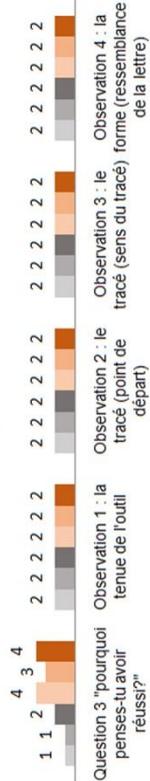
Observation 2 : le tracé (point de départ)

Observation 3 : le tracé (sens du tracé)

Observation 4 : la forme (ressemblance de la lettre)

Elève 7 - étape 3 : tracé sans modèle (le cahier d'écriture)

- Dispositif A essai1 ■ Dispositif A essai2 ■ Dispositif A essai3
- Dispositif B essai1 ■ Dispositif B essai2 ■ Dispositif B essai3



Question 3 "pourquoi penses-tu avoir réussi?"

Observation 1 : la tenue de l'outil

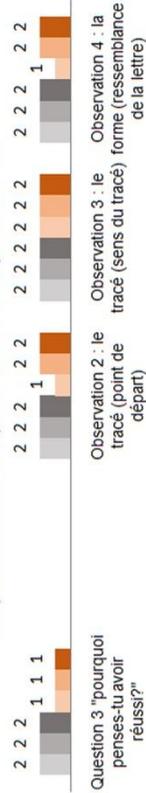
Observation 2 : le tracé (point de départ)

Observation 3 : le tracé (sens du tracé)

Observation 4 : la forme (ressemblance de la lettre)

Elève 10 - étape 1 : manipulation (la semoule)

- Dispositif A essai1 ■ Dispositif A essai2 ■ Dispositif A essai3
- Dispositif B essai1 ■ Dispositif B essai2 ■ Dispositif B essai3



Question 3 "pourquoi penses-tu avoir réussi?"

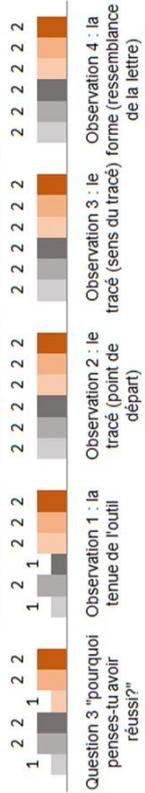
Observation 2 : le tracé (point de départ)

Observation 3 : le tracé (sens du tracé)

Observation 4 : la forme (ressemblance de la lettre)

Elève 10 - étape 2 : tracé avec modèle (la fiche d'entraînement)

- Dispositif A essai1 ■ Dispositif A essai2 ■ Dispositif A essai3
- Dispositif B essai1 ■ Dispositif B essai2 ■ Dispositif B essai3



Question 3 "pourquoi penses-tu avoir réussi?"

Observation 1 : la tenue de l'outil

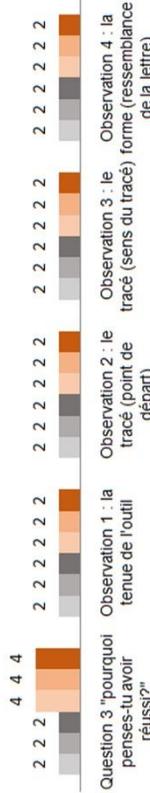
Observation 2 : le tracé (point de départ)

Observation 3 : le tracé (sens du tracé)

Observation 4 : la forme (ressemblance de la lettre)

Elève 10 - étape 3 : tracé sans modèle (le cahier d'écriture)

- Dispositif A essai1 ■ Dispositif A essai2 ■ Dispositif A essai3
- Dispositif B essai1 ■ Dispositif B essai2 ■ Dispositif B essai3



Question 3 "pourquoi penses-tu avoir réussi?"

Observation 1 : la tenue de l'outil

Observation 2 : le tracé (point de départ)

Observation 3 : le tracé (sens du tracé)

Observation 4 : la forme (ressemblance de la lettre)

Graphiques - élève 10

Graphiques - élève 7

Annexe 7

Rappel des items

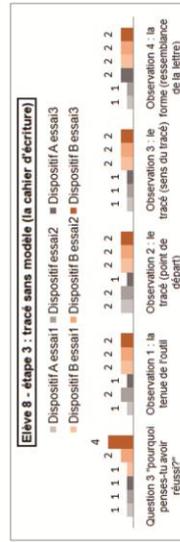
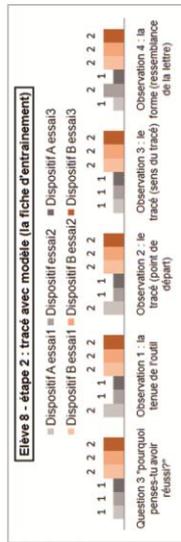
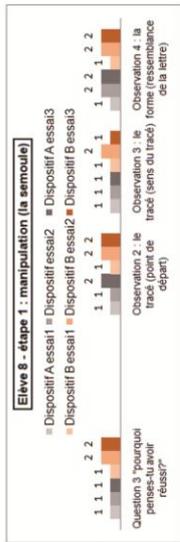
Question 3 : pourquoi?
 1. il/elle ne donne aucun critère
 2. il/elle donne des critères de forme
 3. il/elle donne des critères de tracé
 4. il/elle donne des critères de forme et de tracé

Observation 2 : le tracé
 1. il/elle ne part pas du bon endroit
 2. il/elle part du bon endroit

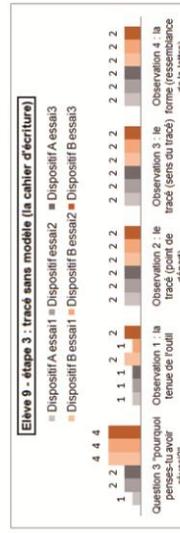
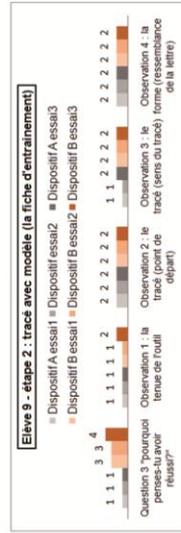
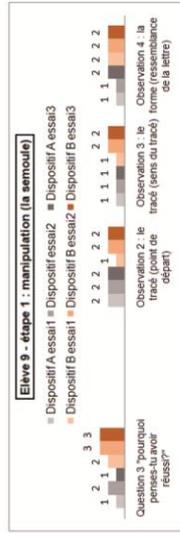
Observation 3 : le tracé
 1. il/elle ne tourne pas dans le bon sens
 2. il/elle tourne dans le bon sens

Observation 1 : la tenue de l'outil
 1. il/elle tient mal son outil
 2. il/elle tient correctement son outil

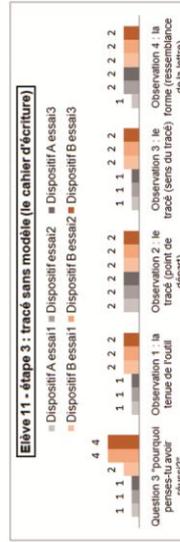
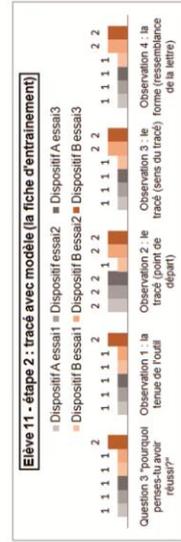
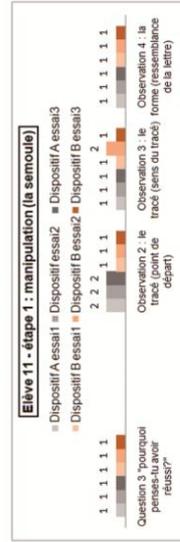
Observation 4 : la forme
 1. il/elle fait une lettre non ressemblante
 2. il/elle fait une lettre ressemblante



Graphiques - élève 8



Graphiques - élève 9



Graphiques - élève 11

Annexe 8

Rappel des items

Question 3 : pourquoi?

1. il/elle ne donne aucun critère
2. il/elle donne des critères de forme
3. il/elle donne des critères de tracé
4. il/elle donne des critères de forme et de tracé

Observation 1 : la tenue de l'outil

1. il/elle tient mal son outil
2. il/elle tient correctement son outil

Observation 2 : le tracé

1. il/elle ne part pas du bon endroit
2. il/elle part du bon endroit

Observation 3 : le tracé

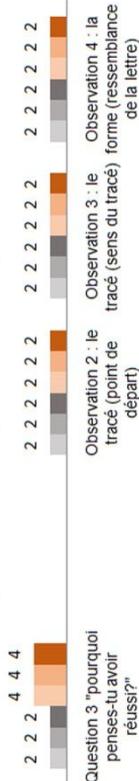
1. il/elle ne tourne pas dans le bon sens
2. il/elle tourne dans le bon sens

Observation 4 : la forme

1. il/elle fait une lettre non ressemblante
2. il/elle fait une lettre ressemblante

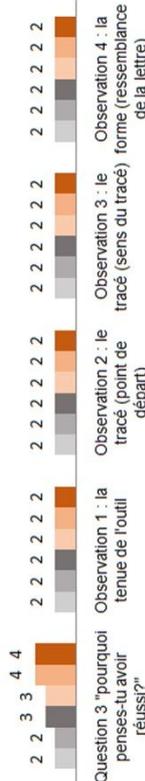
Elève 12 - étape 1 : manipulation (la semoule)

- Dispositif A essai1 ■ Dispositif B essai2 ■ Dispositif A essai3
- Dispositif B essai1 ■ Dispositif B essai2 ■ Dispositif B essai3



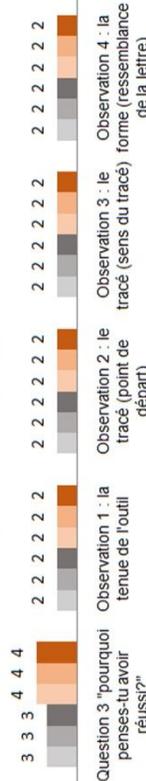
Elève 12 - étape 2 : tracé avec modèle (la fiche d'entraînement)

- Dispositif A essai1 ■ Dispositif B essai2 ■ Dispositif A essai3
- Dispositif B essai1 ■ Dispositif B essai2 ■ Dispositif B essai3



Elève 12 - étape 3 : tracé sans modèle (la cahier d'écriture)

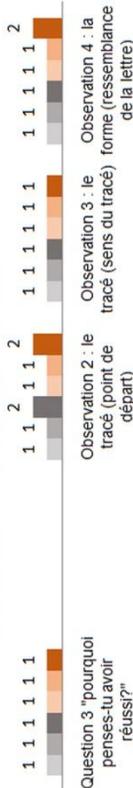
- Dispositif A essai1 ■ Dispositif B essai2 ■ Dispositif A essai3
- Dispositif B essai1 ■ Dispositif B essai2 ■ Dispositif B essai3



Graphiques - élève 12

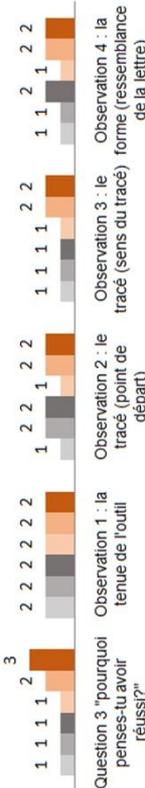
Elève 13 - étape 1 : manipulation (la semoule)

- Dispositif A essai1 ■ Dispositif B essai2 ■ Dispositif A essai3
- Dispositif B essai1 ■ Dispositif B essai2 ■ Dispositif B essai3



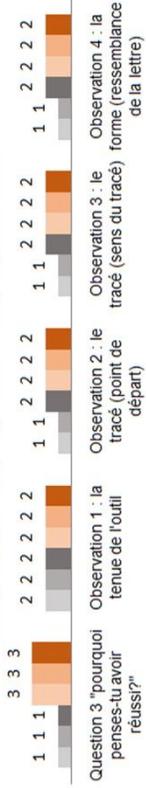
Elève 13 - étape 2 : tracé avec modèle (la fiche d'entraînement)

- Dispositif A essai1 ■ Dispositif B essai2 ■ Dispositif A essai3
- Dispositif B essai1 ■ Dispositif B essai2 ■ Dispositif B essai3



Elève 13 - étape 3 : tracé sans modèle (le cahier d'écriture)

- Dispositif A essai1 ■ Dispositif B essai2 ■ Dispositif A essai3
- Dispositif B essai1 ■ Dispositif B essai2 ■ Dispositif B essai3



Graphiques - élève 13

Année universitaire 2016-2017

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation **Mention Premier degré**

Titre du mémoire : évaluation de l'impact d'un dispositif d'enseignement explicite sur l'amélioration du geste graphique en maternelle

Auteur : Audrey Martin

Résumé :

L'objet de ce mémoire est de vérifier si l'enseignement explicite a un possible impact sur l'amélioration du geste graphique en maternelle. C'est à travers la mise en place de deux dispositifs, dont l'un faisant l'objet d'un enseignement explicite, lors de l'apprentissage du tracé de lettres cursives que cet impact sera mesuré.

Mots clés : évaluation, écriture, école maternelle, enseignement explicite, geste graphique

Summary :

This research paper is aiming at finding out whether or not explicit teaching has an impact on the improvement of graphical gesture skills in kindergarten. This impact will be measured through two schemes during cursive-letter writing, one being subject to explicit teaching.

Key words : evaluation, writing, kindergarten, explicit teaching, graphical gesture