



**HAL**  
open science

## Graphisme et préapprentissage de l'écriture : divergences et convergences

Laurie Bouniol

► **To cite this version:**

Laurie Bouniol. Graphisme et préapprentissage de l'écriture : divergences et convergences. Education. 2018. dumas-01909514

**HAL Id: dumas-01909514**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01909514>**

Submitted on 31 Oct 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



**espe** École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Languedoc - Roussillon

**MASTER MEEF mention 1er degré**  
**« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »**  
**Mémoire de 2<sup>ème</sup> année**  
**Année universitaire 2017 - 2018**

**GRAPHISME ET PREAPPRENTISSAGE DE  
L'ÉCRITURE : DIVERGENCES ET CONVERGENCES**

**BOUNIOL Laurie**

Directeur du mémoire : TORTERAT Frédéric

Assesseur : SOULE Yves

Soutenu le 24/05/2018

# Résumé :

Ecrire fait partie des apprentissages fondamentaux et constitue donc un apprentissage très important mais complexe pour les élèves. En effet, l'écriture détient trois composantes : sémantique, symbolique et motrice. Nous nous intéressons ici à la composante motrice, et plus précisément, à l'acquisition du geste moteur de l'écriture, en lien avec la pratique d'exercices graphiques. L'enjeu est donc de tenter de confirmer de manière empirique un éventuel effet positif, facilitateur, du graphisme dans l'apprentissage du geste moteur de l'écriture. La problématique est la suivante : en quoi les exercices graphiques peuvent-ils faciliter l'apprentissage de l'écriture ? L'étude de recherches, réalisées par divers auteurs, nous amène à découvrir que le graphisme peut effectivement jouer un rôle facilitateur dans l'apprentissage de l'écriture pour certains critères (linéarité de l'écriture, développement de l'autonomie en écriture ...). Pour cela, les habiletés développées en graphisme doivent être transférées dans le geste d'écriture, or, cela n'est pas toujours effectif. En effet, pour que le transfert ait lieu, l'enseignant(e) doit amener les élèves à adopter une posture réflexive, permise ici par la verbalisation des formes graphiques présentes dans les lettres de leur prénom. L'expérimentation mise en place consiste à choisir plusieurs élèves sujets, qui, sur plusieurs semaines, ont pour tâche d'écrire leur prénom en écriture cursive et de verbaliser les noms des lettres ainsi que les formes graphiques constituant les lettres de leurs prénoms. Cette expérimentation nous a permis de démontrer que les exercices graphiques pouvaient effectivement contribuer à l'apprentissage de l'écriture mais à conditions de permettre le transfert des habiletés du graphisme à l'écriture grâce à la verbalisation. Plus précisément, cela permet de rendre plus simple l'apprentissage de l'écriture en ce qui concerne la linéarité, la connaissance des lettres (chez certains élèves, pour certaines lettres) ainsi que l'adoption d'une posture autonome.

Mots-clés : graphisme, écriture, verbalisation, préapprentissage de l'écriture, gestes graphiques, formes graphiques, lettres, posture réflexive.

# Summary :

To write fact part of the fundamental learnings and thus establishes a very important but complex learning for the pupils. Indeed, the writing holds three components: semantic, symbolism and driving. We are interested here in the driving component, and more exactly in the acquisition of the driving gesture of the writing, in connection with the practice of graphic exercises. Thus, the stake is to try to confirm in an empirical way a possible positive effect, a facilitator a graphics in the learning of the driving gesture of the writing. The problem is the following one: how can the graphic exercises facilitate the learning of the writing? The study of researches, realized by divers authors, brings us to discover that the graphics can actually play a role facilitator in the learning of the writing for certain criteria (linearity of the writing, the development of the autonomy in writing). For that purpose, the skills developed in graphics must be transferred in the gesture of writing, yet it is not still actual. Indeed, for the effectiveness of a transfer, the teacher has to bring to the pupils how adopt a reflexive posture, allowed here by the verbalization of the present graphic forms in the letters of their first name. The organized experiment consists in choosing several subject pupils who, over several weeks, have for task to write their first name in cursive writing and to put into words the names of letters as well as the graphic forms establishing the letters of their first names. This experiment allowed us to demonstrate that the graphic exercises could actually contribute to the learning of the writing but on conditions to allow the transfer of the skills of the graphics of the writing thanks to the verbalization. More exactly, it allows to make simpler the learning of the writing as regards the linearity, the knowledge of letters (at certain pupils, for certain letters) as well as the adoption of an autonomous posture.

Keywords : Graphics, writing, verbalization, prelearning of the writing, the graphic gestures, the forms graphs, letters, reflexive posture.

# Sommaire :

<b>Introduction :</b> .....	1
<b>I - Cadrages institutionnel et théorique</b> .....	3
1) Les notions importantes .....	3
2) Le graphisme et l'écriture dans les programmes.....	5
3) Les apports de la recherche .....	7
4) Une ressource pédagogique, la méthode d'apprentissage de Danièle Dumont .....	11
<b>II – Recueil des données</b> .....	13
1) Les élèves sujets choisis.....	13
2) Le protocole expérimental.....	14
<b>III – Analyse des résultats</b> .....	18
1) Etude longitudinale .....	18
2) Etude transversale.....	46
3) Retour sur les hypothèses .....	51
<b>Conclusion</b> .....	62
<b>Bibliographie</b> .....	66
<b>Sitographie</b> .....	66
<b>Annexes</b> .....	68

# Introduction :

Etudiante en master MEEF et titulaire du concours de recrutement de professeurs des écoles, je suis professeure stagiaire dans une classe de trente élèves dont seize moyennes et quatorze grandes sections, dans la commune de Nébian. Bien que l'oral soit indispensable en maternelle, l'écrit détient lui aussi une place importante et doit être enseigné dès la petite section. L'écriture détient un côté « magique » pour les enfants. En effet, ces derniers sont souvent fiers d'écrire leur prénom, leurs premiers mots, de nouveaux mots, des phrases ou encore de pouvoir partager un message et communiquer en passant par l'écrit, comme savent le faire les adultes. C'est cet attrait qu'ont les enfants pour l'écriture qui m'a conduite à m'y intéresser plus précisément. J'ai effectué deux stages en maternelle au cours de mes études supérieures. Tout d'abord, un premier de vingt heures en deuxième année de licence de psychologie dans une classe de petites et moyennes sections, ensuite, un second en première année de master MEEF dans une classe de moyennes et grandes sections qui a duré deux semaines. Lors de ces stages, j'ai pu observer différentes méthodes d'apprentissage proposées aux élèves. Les enseignantes de petites et moyennes sections disaient préparer les élèves à l'écriture au travers de différents exercices graphiques (reproduire des motifs graphiques décoratifs, s'entraîner à reproduire un motif graphique en le répétant sur une même ligne ...). L'enseignante de moyennes et grandes sections, elle, m'avait expliqué qu'il ne fallait pas confondre graphisme et écriture qui étaient deux activités bien différentes. De plus, un maître formateur avait raconté avoir observé un professeur stagiaire proposer à ses élèves de dessiner des boucles dans du sucre (ou du sable), tout en ayant pour but d'apprendre à tracer la lettre « E » en lettre cursive. Il nous avait bien expliqué que reproduire des boucles correspondait à du graphisme tandis qu'écrire la lettre « E » relevait de l'écriture et qu'il ne fallait pas confondre les deux. Ce sont ces différentes observations et récits qui m'ont amenée à me questionner davantage sur les éventuels liens existants entre le graphisme et l'écriture.

C'est à partir de ma première année de master que j'ai donc commencé à effectuer des recherches et me documenter sur ces deux domaines d'apprentissage distincts. De plus, il me paraissait important d'être au point sur ces notions importantes afin d'apporter à mes élèves un enseignement correct et précis et éviter de reproduire l'erreur que plusieurs

enseignants font en confondant parfois graphisme et écriture. J'ai donc choisi de m'intéresser au graphisme et à l'écriture, aux rapports que peuvent entretenir ces deux types d'activités et plus précisément à ce que peuvent apporter les exercices graphiques à l'écriture.

Je formulerai donc ma problématique ainsi : en quoi les exercices graphiques peuvent-ils faciliter l'apprentissage de l'écriture ?

Tout au long de ce mémoire, nous étudierons uniquement l'acquisition de la forme de l'écriture, du tracé des lettres et non pas ses aspects symbolique et sémiotique.

Pour tenter de répondre à ma problématique, je fais les hypothèses suivantes :

- 1- La verbalisation, simultanée au tracé des lettres, en lien avec les formes graphiques, permet aux élèves de progresser en écriture.
- 2- La mise en relation de la lettre avec la/les forme(s) graphique(s) qui la constitue(nt) participe à la connaissance et reconnaissance des lettres.
- 3- La verbalisation, en lien avec les formes graphiques, permet d'accroître l'autonomie des élèves en écriture, au fil du temps.
- 4- L'adoption d'un dialogue pédagogique facilite l'apprentissage de l'écriture.
- 5- La pratique régulière de la verbalisation en écriture, participe à l'adoption d'une tenue correcte de l'outil scripteur

Dans un premier temps, nous aborderons les cadrages institutionnel et théorique de ce sujet. Ceux-ci s'appuient sur les *programmes d'enseignement* ainsi que sur les recherches et expériences qui ont déjà été réalisées.

Ensuite, la seconde partie sera consacrée à la description précise et l'explicitation du protocole mis en place permettant de recueillir les données.

Enfin, la dernière partie consistera à analyser les résultats issus de l'expérimentation, tout en les mettant en lien avec les recherches réalisées par les différents auteurs cités préalablement. Cela sera également l'occasion de revenir sur les hypothèses afin de les valider ou invalider.

# I – Cadres institutionnel et théorique

## 1) Les notions importantes

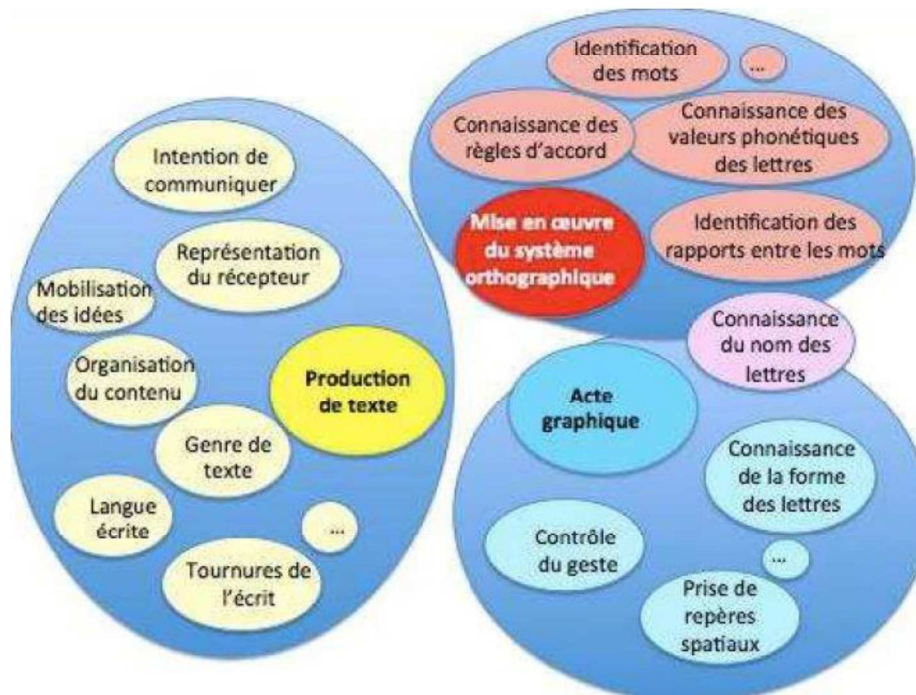
Afin de mieux appréhender les deux principales notions qui vont être abordées, commençons par définir ce que sont le graphisme et l'écriture en nous appuyant notamment sur le site Eduscol et les nouveaux *Programmes* de 2015. Le graphisme et l'écriture sont deux activités différentes mais partagent un point commun : elles sont toutes deux de nature grapho-motrice. Elles sont proches car elles suscitent chez les élèves : la perception et la motricité. Toutefois, elles se distinguent de par leurs intentions et façons de faire. En effet, l'écriture revêt de nombreux enjeux en plus de ceux qui relèvent de l'aspect graphomoteur. Nous les définirons par la suite.

D'après la ressource maternelle Eduscol *Le graphisme à l'école maternelle* (septembre 2015), le graphisme est la découverte puis la reproduction de toutes sortes de lignes, de formes, de motifs qui se structurent et s'organisent entre eux sur différents types de supports. Le principal objectif des exercices graphiques est le développement de l'activité perceptive, l'éducation à la motricité fine ainsi que l'exploration d'une multitude d'organisations spatiales.

En ce qui concerne l'écriture, c'est une activité importante pour les élèves de maternelle qui ne se réduit pas à la capacité de tracer quelques lettres. En effet, pour écrire, il faut également respecter les règles et conventions de notre système, faire le lien entre ce qui se dit et peut s'écrire et inversement ce qui s'écrit et peut se lire/se dire ainsi que donner du sens à ce qu'on écrit. C'est une activité soutenue par le langage et la combinaison codée d'un système de signes. Elle a pour fonction de conserver et de communiquer. (Eduscol, *Programme, ressources et évaluation pour le cycle 1 : Graphisme et écriture*, août 2015). L'écriture nécessite également l'acquisition d'une conscience phonologique ainsi que la compréhension du principe alphabétique : « Pour pouvoir lire et écrire, les enfants devront réaliser deux grandes acquisitions : identifier les unités sonores que l'on emploie lorsqu'on parle français (conscience phonologique) et comprendre que l'écriture du français est un code au moyen duquel on transcrit des sons (principe alphabétique) ». (Eduscol, ressources maternelle, *Activités phonologiques au service de l'entrée dans le code alphabétique*, avril



2016, p3). De plus, l'écriture est règlementée par un ensemble de règles d'orthographe (lexicales ou grammaticales) que les élèves doivent apprendre. Une production écrite doit également respecter les normes phrastiques, avoir du sens et prendre en compte le destinataire de cet écrit. Pour résumer la complexité de l'activité d'écriture, on peut emprunter le schéma suivant réalisé par Sylvie Plane (2014, p3) :



D'après Dumont (2000, p9), l'objectif de l'apprentissage de l'écriture est de « donner accès à une écriture qui puisse se pratiquer sans difficultés majeures, si possible avec aisance, qui soit lisible par tous », « suffisamment rapide et suffisamment présentable pour qu'elle puisse servir de support à l'ensemble de l'enseignement que l'école propose ». L'écriture est à la fois un moyen et un acte de communication. Le Roux (2003, p81) définit l'action d'écrire ainsi : « écrire c'est exprimer sa pensée par le langage écrit, par les mots, les phrases, le texte. Mais c'est aussi et d'abord tracer ces ensembles organisés de lettres, de signes ». Comme évoqué précédemment, c'est cette première acception du terme *écrire* qui va retenir ici notre attention et nous nous intéresserons uniquement à la forme d'écriture que réalise la main avec un outil scripteur et que nous appelons écriture manuscrite. D'un point de vue moteur, de la forme, du tracé, Danièle Dumont (2010, p14) définit l'écriture comme le produit d'un mouvement qui gère l'espace pour créer des formes. Plus précisément, il sera question de mettre en lien le graphisme avec l'écriture cursive préconisée par les instructions officielles car elle utilise une gamme de formes de base

relativement restreinte et présente aussi l'avantage d'une liaison favorisant la fluidité et la rapidité du geste. Enfin, la liaison de l'écriture cursive favorise également la perception de l'écriture d'un mot comme un tout. De plus, comme le mentionne Eduscol dans le domaine n°1 du *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, les exercices graphiques sont importants pour l'apprentissage de l'écriture cursive : « un entraînement nécessaire avant de pratiquer l'écriture cursive : des exercices graphiques ».

Définir chacune de ces activités graphiques permet déjà de dégager d'importantes différences comme par exemple la complexité de l'écriture qui ne se limite pas à une réalisation motrice, au tracé des lettres. Cela aide également à faire la distinction entre ces deux activités graphiques.

Nous retrouvons le verbe « faciliter » dans la problématique : « faciliter l'apprentissage de l'écriture ». Faciliter permet de rendre quelque chose, ici l'apprentissage de l'écriture, plus facile à quelqu'un (les élèves).

Un concept important apparaît également dans la problématique : « l'apprentissage » (de l'écriture). On peut définir l'apprentissage comme l'action d'apprendre, c'est un processus complexe. D'après le centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL), apprendre c'est acquérir la connaissance d'une chose par l'exercice de l'intelligence, de la mémoire ainsi que des mécanismes gestuels appropriés.

## 2) Le graphisme et l'écriture dans les programmes

L'apprentissage de l'écriture est complexe, très important, et demande d'être travaillé tout au long de l'école primaire (et plus encore). De ce fait, on retrouve l'écriture dans chacun des *programmes d'enseignement* des cycles de l'école primaire. Pour ce qui est du graphisme, celui-ci est uniquement mentionné dans le *programme de l'école maternelle*.

Le but de ce mémoire étant de rechercher et de démontrer en quoi les exercices graphiques peuvent favoriser l'apprentissage de l'écriture, nous allons donc nous intéresser ici plus précisément au cycle 1 où les deux activités graphiques sont fortement présentes et durant lequel l'apprentissage de l'écriture en est à ses débuts. De par sa complexité, l'écrit détient une place importante au cycle 1. En effet, il fait partie du premier domaine : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions qui est séparé en deux parties : l'oral et

l'écrit. Il y a donc une partie conséquente dédiée à l'écrit dans le *programme d'enseignement de l'école maternelle* (cycle 1) avec plusieurs sous-domaines : écouter de l'écrit et comprendre, découvrir la fonction de l'écrit, commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement, découvrir le principe alphabétique, et commencer à écrire tout seul. Toutefois, il n'y a pas de partie spécialement dédiée au tracé des lettres, il y est même inscrit que l'enseignant doit veiller à « ne jamais isoler les trois composantes de l'écriture : la composante sémantique (le sens de ce qui est écrit), la composante symbolique (le code alphabétique) et la composante motrice (la dextérité graphique) ».

On retrouve le graphisme uniquement dans le *programme d'enseignement de l'école maternelle* mais dans deux domaines différents. Dans un premier temps, le graphisme apparaît dans le domaine n°1 comme l'écriture et plus précisément dans la sous partie : « commencer à écrire tout seul », « un entraînement nécessaire avant de pratiquer l'écriture cursive : des exercices graphiques ». Il est alors écrit que les exercices graphiques sont pratiqués tout au long du cycle, de la petite à la grande section. De nombreux intérêts y sont cités : habituer les enfants à contrôler et guider leurs gestes par le regard ; les entraîner à maîtriser les gestes moteurs qui seront utilisés dans le dessin ainsi que dans l'écriture cursive et à prendre des repères dans l'espace de la feuille ; les amener à s'exercer à des tâches de motricité fine « qui préparent spécifiquement à l'écriture ». Enfin, les exercices graphiques doivent permettre aux élèves d'apprendre à adopter une posture confortable, à tenir correctement l'outil scripteur ainsi qu'à gérer l'espace graphique. Dans le même paragraphe, on peut lire que l'écriture cursive nécessite un entraînement pour apprendre à tracer les différentes lettres puis à les enchaîner entre elles en ne levant l'outil scripteur qu'aux moments adéquats. Or, cet entraînement ne peut débuter que lorsque les élèves ont acquis une certaine maturité motrice. Les exercices graphiques participent de la construction de cette maturité motrice des élèves en leur permettant de développer de nombreuses compétences tout au long de leur pratique et entraînements réguliers et variés.

Dans un second temps, on retrouve le graphisme dans le domaine 3 du *programme d'enseignement de l'école maternelle* : agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques, dans la partie : les productions plastiques et visuelles. Une sous-partie lui est consacrée, elle s'intitule : s'exercer au graphisme décoratif. Dans ce domaine, on peut dégager deux buts à la pratique du graphisme décoratif. Le premier est de faire en

sorte que les élèves rencontrent et découvrent de nombreux graphismes décoratifs variés leur permettant de se constituer un répertoire personnel et par la suite de réaliser, créer, inventer leurs propres productions en les assemblant, en les organisant de différentes façons ... Le second but de cette pratique est de développer chez les élèves le tracé volontaire, l'observation fine, la discrimination des formes, 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 » (Eduscol, *programme d'enseignement de l'école maternelle*, domaine n°3).

Nous pouvons observer que le *programme d'enseignement de l'école maternelle* fait un lien entre l'écriture et le graphisme avec la présence d'une sous partie sur les exercices graphiques dans la grande partie de l'écrit dans le domaine 1. Dans cette sous-partie, les intérêts du graphisme sont cités et mis en lien avec l'écriture cursive notamment. La différence entre les deux activités graphiques est également évoquée plusieurs fois en rappelant qu'il est important de ne pas faire la confusion. Enfin, on retrouve le graphisme par la suite dans le domaine 3 où est encore mentionné le lien qu'il entretient avec l'écriture. Après avoir analysé le *programme d'enseignement de l'école maternelle* et avoir observé certains liens entre le graphisme et l'écriture, nous allons maintenant nous intéresser plus précisément aux apports de la recherche sur les liens entre les deux activités graphiques et aux conditions nécessaires pour que ceux-ci existent.

### 3) Les apports de la recherche

Contrairement à d'autres recherches réalisées en lien avec l'enseignement scolaire, on peut déplorer le peu d'études et recherches effectuées sur le geste graphique lui-même, et non sur l'écriture en lien avec la lecture ou plus précisément sur ses composantes symboliques et/ou sémantiques. Excepté les auteurs cités en-dessous, très peu se sont intéressés en détail à la composante motrice de l'écriture et éventuellement au lien qui peut exister avec le graphisme (lorsque les conditions nécessaires à cela sont réunies). De ce fait, les principales ressources sont donc pédagogiques, institutionnelles et empiriques.

### 3.1 L'écriture, une activité graphique complexe et différente du graphisme

Dans l'article A quoi servent les exercices graphiques? Zerbato-Poudou (2002, p63) différencie le graphisme de l'écriture avec un schéma des « grammaires graphiques » dans lequel il est écrit que le graphisme mobilise des habiletés motrices et perceptives. L'écriture sollicite également les mêmes habiletés que celles du graphisme, ce qui engendre les amalgames qui peuvent exister mais écrire est une activité graphique plus complexe que le graphisme car elle a également des fonctions sémiotique et symbolique. Lors d'une conférence, Zerbato-Poudou (2010, p8) affirme également que « le graphisme a sa propre vie, ses propres conventions » et qu'il faut cesser de penser que le graphisme et les gestes d'écriture représentent la même chose. « Les gestes d'écriture, on les apprend en écrivant. Le graphisme sert à l'écriture mais faire des lignes de boucles ne servira pas à écrire « elle » ». (Page 7 du résumé de la conférence).

D'après Le Moal, Marzouk et Livérato (2011, p13), le graphisme et l'écriture sont des activités qui ont des visées différentes. En effet, les exercices graphiques ont des intentions : décorative, de recherche, d'entraînement ou d'imitation, d'affinage et de précision du geste. Tandis que les activités d'écriture ont une dominante sémiotique et ont pour but la mise en mots ainsi que la mise en forme de la pensée. Leurs finalités doivent donc être distinguées. On peut traduire les exercices graphiques comme un entraînement à produire des gestes et l'écriture par le fait de s'exprimer en utilisant le code écrit.

### 3.2 Les apports du graphisme dans l'apprentissage de l'écriture

Cela fait déjà de nombreuses années que des auteurs évoquent l'importance d'exercices préparatoires à l'écriture comme l'ont écrit Julian de Ajuriaguerra et Marguerite Auzias en 1960, cités par Le Roux (2003, p82) : « la nécessité des exercices préparatoires à l'écriture est une notion bien établie depuis un siècle ». Ils ont d'ailleurs classé ces exercices en deux grandes catégories : d'une part les exercices moteurs et sensoriels comme l'éducation physique et sportive, l'éducation des gestes et les jeux sensoriels et perceptifs, d'autre part les exercices graphiques : tracés libres, dessins libres, dessins décoratifs, tracés dirigés, réguliers et précis et étude de lettres.

Le Moal, Livérato, Marzouk, Méjean et Soler (2011, p14), disent que lorsque le graphisme est pratiqué régulièrement et de manière variée, « il développe la maîtrise et la précision nécessaire aux gestes de l'écriture qu'il accompagne ». L'entrée dans l'écriture s'appuie donc sur les compétences développées par les activités graphiques. Pour s'acheminer vers le geste de l'écriture, le contrôle des gestes et les réalisations graphiques sont nécessaires. En ce qui concerne l'apprentissage même du geste de l'écriture, il passe par l'entraînement graphique et par l'écriture elle-même.

D'après Marchandiau, Nino et Picquot (Académie de Grenoble, octobre 2009, p4) qui prennent appui sur les dires et recherches de Dumont et Zerbato-Poudou, « le graphisme utilise des enchaînements de lignes simples, rectilignes ou courbes, continues ou discontinues, et des alternances de couleurs qui rythment et se structurent en motifs. Ces activités aident l'enfant à construire des habiletés perceptives et motrices, à développer des compétences utiles pour la maîtrise du geste d'écriture. Cependant, elles ne constituent pas des activités préparatoires à l'écriture au sens strict car il n'y a pas de continuité directe avec l'écriture ... Les gestes élémentaires se constituent donc progressivement, au fur et à mesure que la motricité générale de l'enfant se développe. Ils sont d'autant mieux maîtrisés que l'enfant peut les verbaliser ». Zerbato-Poudou va même jusqu'à énoncer en 2002 le principe suivant : « le graphisme ne sert à rien pour apprendre à écrire » (Revue Repères, p61). Elle justifie cela par le fait que les élèves sont soumis dès la petite section de maternelle à des exercices graphiques dans le but de développer les compétences grapho-motrices et visuo-motrices que l'on considère à tort comme des « pré-requis » indispensables que les élèves sont censés réinvestir naturellement lors du passage à l'écriture. Dans cette optique, il suffirait aux élèves de rassembler des formes réalisées en graphisme pour savoir écrire des lettres, puis des mots. Or, en réalité, le transfert nécessaire du graphisme aux activités d'écriture n'est pas toujours effectif et automatique. Effectivement, nous pouvons observer que certains élèves rencontrent des difficultés pour écrire alors qu'ils ont effectué et réussi de nombreux exercices de graphisme durant leurs trois années de maternelle. Cela s'explique par le fait que les élèves ne parviennent pas à reconnaître les formes réalisées en graphisme (boucles, ronds ...) dans les lettres et ne reproduisent donc pas le geste pourtant appris et maîtrisé. Toutefois, Zerbato-Poudou affirme que le transfert des habiletés en graphisme à celles de l'écriture est tout de même possible lorsqu'on incite les élèves à avoir une activité

réflexive. Il faut donc : « aider l'élève à percevoir, explorer, reproduire des formes, mais également à éduquer le mouvement, affiner le geste, aider à la maîtrise de l'outil scripteur » (2002, Revue Repères, p63). Par ailleurs, la reproduction de modèles en graphisme n'a de sens que si elle s'inscrit dans un contexte. De ce fait, les exercices répétitifs de reproduction de modèles ne sont pas des situations d'apprentissage car ils ne permettent pas à l'élève de développer les compétences et habiletés décrites précédemment. Si l'on veut que les exercices de graphisme soient légitimes, il faut attirer l'attention des élèves sur les formes en leur apprenant à les observer, les décrire, les discriminer, les aider à identifier les gestes appropriés qui permettent de les produire, à analyser les différentes procédures possibles, à tracer et à explorer leurs propres possibilités motrices. Pour cela, nous allons mettre en place dans notre expérimentation, une verbalisation des tracés. Les élèves vont devoir nommer les lettres ainsi que les formes graphiques qui les composent et vont également être amenés à expliciter leurs gestes. On va alors travailler sur leurs représentations face aux lettres de leur prénom en écriture cursive. Cela peut donner par exemple, pour écrire la lettre « h » : « je trace une grande boucle, je redescends tout droit, puis je trace un pont suivi d'une petite canne ». Ces compétences ne peuvent être développées que dans un contexte dans lequel le langage est sollicité afin de permettre aux élèves de construire leur pensée.

Pour Chauvel et Lagoueyte (2015, p11), la verbalisation est importante pour les exercices graphiques comme pour l'écriture. « Il convient de laisser à chacun le temps de verbaliser la forme à reproduire ainsi que les gestes qui l'accompagnent. C'est avec cette verbalisation que l'enfant se crée une image mentale et réussit à mémoriser ce qu'il doit reproduire et comment il doit le faire. »

On peut donc dire que le graphisme ne prépare pas directement à l'écriture. Cependant, celui-ci peut influencer positivement l'apprentissage du tracé des lettres en entraînant les élèves à réaliser des formes graphiques, tout en adoptant une posture adéquate : être assis au fond de sa chaise, à bonne distance de la table et de la feuille (avoir les coudes qui forment un angle à 90°), ne pas avoir le dos appuyé au dossier mais plutôt droit et légèrement incliné vers l'avant, maintenir sa tête droite légèrement inclinée vers l'avant (pas couchée ou tenue dans la main), poser ses deux pieds à plat sur le sol en formant un angle droit de 90° avec ses genoux, décontracter son corps afin de se concentrer sur les segments mobiles : épaule, coude, poignet et doigts (Académie de Poitiers, Fustec, 2012, p5). La main

qui n'écrit pas est posée sur la table et peut servir à maintenir le support sur lequel on écrit. La tenue de l'outil scripteur est également travaillée lors de la réalisation d'exercices graphiques. En effet, les enfants apprennent à placer la main et le stylo dans l'axe du bras, ce qui évite les tensions musculaires, sources de fatigue et tensions psychologiques, et offre la possibilité de relire ce que l'on vient d'écrire sans avoir à déplacer la main. Cela va également leur permettre de libérer les doigts pour leur autoriser un maximum de mobilité et de susciter les muscles uniquement pour assurer leur fonction de production de gestes graphiques. « Le stylo prend appui à la naissance de l'index, sous l'articulation qui le rattache à la main », et va être « pincé entre le pouce et la dernière articulation du majeur ». L'index est alors « libéré au-dessus » et « guide le stylo en suivant le trajet prévu ». (Dumont, 2000, p36, 38, 42 et 43). De plus, les élèves continuent à améliorer leur coordination entre l'œil et la main. Les informations visuelles sont analysées par le cerveau et c'est à partir de cela que le regard va guider la main en permettant à l'élève d'adapter le mouvement de sa main pour atteindre son but, réaliser des formes géométriques ou écrire par exemple. (Carrasco et Clady, 2010, p2). Enfin, la réalisation d'exercices graphiques sollicite, chez les élèves, une mobilité fine et précise. Cela va leur permettre d'accroître le contrôle de leurs gestes pour se rapprocher au maximum des modèles graphiques proposés. Cependant pour que le transfert des habiletés ait lieu, il est nécessaire de prendre le temps de montrer aux élèves comment faire en explicitant le geste, de les inciter à avoir une activité réflexive sur les modèles à reproduire ainsi que sur leurs productions et notamment les aider à reconnaître les formes réalisées en graphisme présentes dans les lettres, et enfin il faut leur donner de multiples et différentes occasions de s'entraîner. Toutefois, il est important de ne pas tout bloquer en graphisme pour pouvoir travailler tranquillement l'écriture en donnant du sens. Développer l'attention et la mémoire volontaires est un processus important et bénéfique pour que l'élève apprenne.

#### 4) Une ressource pédagogique, la méthode d'apprentissage de Danièle Dumont

Danièle Dumont est docteur en sciences du langage ainsi qu'enseignante en pédagogie de l'écriture et en rééducation graphique. Elle a consacré ces trente dernières années à



l'observation de l'écriture manuscrite, durant lesquelles elle s'est intéressée à la place du geste d'écriture dans l'apprentissage de l'écriture ainsi qu'à son impact dans l'enseignement de l'écriture. Elle a d'ailleurs créé une méthode d'apprentissage de l'écriture que l'on nomme « la méthode Dumont » qui est exposée dans son livre : *Le geste d'écriture*, écrit en 2000.

Elle distingue trois types d'activités graphiques (p11) : celles qui répondent au code, c'est-à-dire la préparation à l'écriture et l'écriture elle-même, celles qui ne répondent pas au code mais à des consignes données par l'enseignement et qui sont à visées décoratives, qu'elle nomme « graphisme », et celles qui ne répondent ni au code, ni à des exigences de mises en forme et mise en page, le dessin libre. Elle réalise donc une distinction mais différente de celles des autres auteurs-chercheurs cités précédemment. En effet, elle range les exercices graphiques jugés préparatoires à l'écriture : les boucles, coupes, ronds, et ponts dans le premier type d'activité graphique avec l'écriture et considère donc que certains exercices graphiques sont importants dans l'apprentissage de l'écriture, allant jusqu'à les inclure dans le registre de la préparation à l'écriture. Contrairement à cela, les bâtons eux sont exclus du premier type d'activité graphique car « aucune lettre minuscule cursive ne comporte de bâton s'arrêtant sur la ligne de base de l'écriture ». (p15). Pour que le graphisme constitue une aide dans l'apprentissage de l'écriture cursive, il faut donc travailler les quatre formes de bases citées plus haut : les boucles, coupes, rond et ponts dans cet ordre précis. Il est important de débiter par les boucles car la majorité des lettres tournent dans le sens positif qui est celui des boucles, coupes et ronds, et parce qu'à partir du geste de la boucle on peut obtenir une coupe (en traçant deux boucles consécutives) ou un rond (en faisant tourner le geste sur lui-même). Les trois formes de sens positif s'obtiennent donc à partir d'un même type de geste : la boucle.

Toutefois, elle précise également (p61) que les exercices mécaniques isolés ou répétitifs devraient être évités parce qu'ils peuvent apparaître comme des rites et empêcher de voir la véritable pertinence et la fonction de l'écriture (ainsi que de la lecture) comme comportement de communication. Lorsque les élèves réalisent des boucles, ce ne sont ni des « E » ni des « L » (en lettres cursives) mais plutôt des « petites boucles » et des « grandes boucles » enchaînées. Cela peut être la fumée qui s'échappe de la cheminée, par exemple.

## II – Recueil des données

### 1) Les élèves sujets choisis

Pour réaliser l'expérimentation, j'ai choisi trois élèves sujets de ma classe de moyennes et grandes sections, située à Nébian (proche de Clermont l'Hérault). Il s'agit de deux filles (sœurs jumelles) prénommées Séléna et Cléopée, et d'un garçon : Ahmed. Ils sont tous trois en grande section, ce qui est important pour l'expérimentation car, comme évoqué dans la première partie, nous nous intéressons ici à l'apprentissage du geste d'écriture uniquement pour l'écriture cursive qui nécessite une certaine maturité motrice qui s'acquiert généralement à partir de la grande section. Ces trois élèves-ci ont été choisis pour des raisons pratiques. En effet, ils sont tous trois inscrits en activités pédagogiques complémentaires le mardi après-midi de seize à dix-sept heures depuis plusieurs mois afin de bénéficier d'un soutien supplémentaire dans certains apprentissages. Ce sont donc des élèves rencontrant des difficultés assez importantes comme la non reconnaissance de la majorité des lettres voire des nombres entre zéro et douze. Ahmed est un élève très discret et réservé qui parle très peu et a tendance à être distrait facilement, il faut donc le solliciter et stimuler régulièrement pour qu'il participe et/ou continue la tâche demandée. Séléna et Cléopée sont toutes deux très motivées malgré leurs difficultés. Elles participent avec plaisir et sont très volontaires. Les trois élèves choisis rencontrent quelques difficultés de prononciation pour certains phonèmes (par exemple le « x » de Alexis prononcé [sk] : « Aleski » pour Séléna/Cléopée). Tous trois ont un comportement positif face aux apprentissages et acceptent avec plaisir de se lancer dans les tâches proposées. Avant de débiter l'expérimentation, les élèves savaient écrire leur prénom en lettres capitales avec une taille de lettres correcte (environ cinq centimètres de hauteur). Nous pratiquons les exercices graphiques mais décoratifs depuis le mois de novembre. Depuis ce mois-ci, les élèves ont, tous les mois, le nom du mois en lettres capitales creuses et doivent décorer chaque lettre avec un motif graphique répété ainsi qu'une couleur, différents. Mon binôme leur a également proposé des productions d'arts visuels faisant appel au graphisme décoratif. Ils ont donc réalisé plusieurs motifs graphiques lors de plusieurs ateliers mais dans un objectif décoratif s'inscrivant dans le domaine 3 du *programme d'enseignement de l'école maternelle* : agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités graphiques. Les élèves savent

donc tracer des boucles, ponts, cannes, cercles (ronds), créneaux, traits verticaux, horizontaux, obliques, vagues, pics enchainés ... Cependant, aucun lien explicite n'a été fait avec l'écriture cursive car la maturation motrice des élèves n'était pas encore assez avancée pour commencer l'apprentissage de l'écriture cursive de leur prénom. C'est à partir de janvier que mon binôme a mis en libre accès les feuilles prénoms des élèves de la classe. Sur chacune d'entre elles est inscrit le prénom d'un élève en lettres cursives avec des flèches à l'intérieur expliquant le sens du tracé de chaque lettre. Ces fiches sont placées dans une pochette plastique ce qui permet aux élèves d'écrire au feutre effaçable dessus, de pouvoir effacer et recommencer autant de fois qu'ils le souhaitent. Malgré les contre-indications de nombreux auteurs sur le fait de laisser les élèves « apprendre » à écrire leur prénom en lettres cursives en toute autonomie, ces feuilles étaient en libre accès et les élèves pouvaient « s'entraîner » lorsqu'ils le désiraient (et avaient du temps libre). Pour une raison qui m'est inconnue, les prénoms avaient au début comme initiale une majuscule script qui s'est transformée par la suite en minuscule cursive. Les élèves ont donc pu poursuivre leur « entraînement » libre avec mon binôme sur ces nouvelles feuilles prénoms aux initiales en minuscules. En plus de cela, mon binôme a aussi mis en place un cahier d'écriture qui a été utilisé en ateliers semi-dirigés (avec l'agent territorial spécialisé des écoles maternelles) aux dates suivantes pour mes trois élèves sujets : 7 et 22 mars 2018. Avant de commencer l'expérimentation, j'ai effectué une séance d'entraînement à l'écriture cursive de son prénom, en janvier, non filmée. On était à cette période aux premières tentatives et cela était très fastidieux pour les élèves, notamment pour le tracé des lettres présentant des boucles ou encore des ponts (à l'endroit comme à l'envers) ... Je n'ai malheureusement pas de photos de leurs productions ce jour-là mais les différences avec leurs productions du mois d'avril sont très importantes !

## 2) Le protocole expérimental

Pour tester mes hypothèses, j'ai choisi de mettre en place une expérimentation transversale en comparant les données de mes trois élèves sujets choisis et également longitudinale avec une prise de données régulière pour chaque élève choisi (toutes les semaines, si possible). Lors des premiers recueils de données, je n'étais pas encore bien sûre

du dispositif à adopter et j'ai donc effectué le tout premier en classe entière en filmant quelques élèves au hasard lors de l'écriture du prénom en lettres cursives sur une ardoise avec un feutre effaçable. Mes élèves de grandes sections étaient partagés en deux demi-groupes, j'avais donc six/sept élèves en train d'écrire leur prénom en lettres cursives, à gérer simultanément, plus l'ensemble de la classe qui me sollicitait régulièrement pour valider/invalidier leur travail. Je me suis rendue compte que ce dispositif n'était pas adapté pour proposer à chaque élève une régulation lors de l'écriture de son prénom et j'ai donc décidé d'arrêter de proposer cette activité en atelier dirigé avec un trop grand nombre d'élèves. C'est donc à ce moment-là que j'ai modifié mon protocole expérimental et choisi de le mettre en place avec mes trois élèves présents en aide personnalisée complémentaire (présentés au-dessus). Ce petit effectif me permet d'être disponible pour chacun d'eux à tour de rôle et de pouvoir filmer correctement sans avoir un bruit de fond trop important, ainsi que de multiples sollicitations perturbatrices. Un autre dispositif en classe entière, proposé par monsieur Soulé, aurait pu être mis en place : j'aurais pu garder mon demi-groupe de six/sept élèves et les faire écrire au tableau trois par trois, le problème étant pour la verbalisation de ce qu'ils écrivent, les voix se seraient entremêlées et seraient sûrement devenues inaudibles pour les élèves observateurs et moi-même ainsi que pour le son vidéo. J'aurais sinon pu faire passer mes élèves chacun leur tour avec les autres ayant un rôle d'observateur et de régulateur, conseillé. Cette fois-ci se serait posé le problème de la durée du rôle d'observateur qui aurait peut-être été trop importante pour mes élèves qui auraient été distraits voire agités au bout d'un moment. Je pense donc que celui choisi est le plus adapté pour cette expérimentation.

Le protocole expérimental choisi est le suivant : en aide personnalisée complémentaire réalisée tous les mardis après-midi de seize à dix-sept heures avec les trois élèves sujets choisis : Ahmed, Cléopée et Séléna, ils écrivent leur prénom sur une ardoise à partir d'un modèle, avec un feutre effaçable, en verbalisant ce qu'ils font (lettres et formes graphiques).

Les modèles ont évolué, dans un premier temps ils utilisaient ceux réalisés par mon binôme avec une lettre majuscule script en initiale et le prénom en cursive. Puis mon binôme a modifié ses modèles en enlevant la majuscule à l'initiale pour la remplacer par une minuscule cursive. N'étant pas d'accord avec cela et pensant qu'il est important d'apprendre aux élèves que les prénoms commencent toujours par une majuscule, j'ai donc arrêté

d'utiliser ces modèles. Par conséquent, depuis le 13 mars 2018, j'écris moi-même au feutre effaçable, sur l'ardoise de chacun, son prénom en lettres cursives avec une initiale majuscule script, comme modèle.

La consigne donnée aux élèves a elle aussi évolué d'après les conseils de mon directeur de mémoire (monsieur Torterat). Lors des premiers recueils de données, la consigne donnée était : « explique-moi ce que tu fais ». Le terme « expliquer » étant complexe pour des enfants de cet âge (5/6 ans), et pouvant limiter la production orale, nous avons transformé la consigne en : « raconte-moi ce que tu fais ». À cet âge-là les enfants ont entendu de nombreuses histoires et savent raconter des histoires ou passages entendus. La tâche paraît alors moins difficile et ils n'ont plus qu'à dire ce qu'ils font comme on raconte une histoire. Le but de cette consigne était de les amener à verbaliser ce qu'ils font, ce qu'ils écrivent, tout en faisant un lien entre les lettres et les éléments graphiques qui la constituent. Les élèves s'entraînent depuis le début de l'année scolaire à réaliser différentes formes graphiques (boucles, ronds, ponts, vagues...). Ils ont donc acquis une certaine aisance et savent les tracer. Une fois que la maîtrise du tracé est installée et fluide, il ne reste qu'à transférer ces habiletés au geste de l'écriture. Mais comme le dit Zerbato-Poudou (2002, p61), cela ne se fait pas seul, la simple pratique régulière d'exercices graphiques ne permet pas aux élèves de transférer leurs habiletés dans le geste de l'écriture. Pour cela, le but est d'amener les élèves à reconnaître dans les lettres, les formes graphiques qu'ils ont déjà tracées et qu'ils maîtrisent. C'est donc ici à travers la verbalisation que les élèves sont amenés à faire ce transfert. Ils sont alors sollicités par l'enseignante tout au long du tracé afin qu'ils nomment la lettre (s'ils y arrivent) et qu'ils disent à quelle forme graphique cela leur fait penser. Lors des premiers recueils de données, c'est beaucoup l'enseignante (moi-même) qui doit verbaliser et faire ce lien entre formes graphiques et lettres en espérant que les élèves comprennent comment cela fonctionne et les intériorisent par la suite. Pour les prénoms des trois élèves : Ahmed, Cléopée et Séléna, on peut par exemple associer le « h » en lettre cursive à une grande boucle (qui descend tout droit) et un petit pont, le « l » est associé à une grande boucle, le « e » à une petite boucle, le « m » à trois ponts, le « n » à deux ponts, le « o » à un rond, le « a » à un rond et une petite canne, le « d » à un rond et une grande canne qui part d'en haut et descend. Le « p » est assez difficile à décrire en termes de formes graphiques, on peut dire que l'on trace un trait penché (qui monte, contrairement à ce que

l'on apprend d'habitude), puis un grand trait debout qui descend, et enfin un pont. En ce qui concerne les majuscules scripts, elles sont semblables aux lettres capitales déjà maîtrisées, nous ne nous attarderons donc pas dessus, étant donné que nous nous intéressons au transfert entre graphisme et écriture cursive.

Pour ce qui est de l'ardoise et du feutre effaçable, j'ai fait ce choix tout d'abord car la cursive est une écriture qui doit être fluide et continue, ces outils aident les élèves à avoir une certaine fluidité. En effet, le feutre effaçable glisse bien sur l'ardoise. Ces outils présentent un second avantage qui est que l'on peut effacer et recommencer à l'infini. Les élèves peuvent s'auto-corriger à tout moment en effaçant l'intégralité, ou au contraire qu'une petite partie de ce qu'ils viennent d'écrire. Cela va nous permettre d'étudier l'évolution (s'il y en a une) de la réflexivité suscitée par leur production écrite, leur capacité à s'auto-corriger si besoin, ainsi que leur prise d'initiatives dans la tâche. Toutefois, comme en témoignent les réserves présentes dans plusieurs documents ressources du *programme d'enseignement de l'école maternelle* (L'écriture à l'école maternelle p18, *Le graphisme à l'école maternelle* p8, *Le graphisme à l'école maternelle Repère de progressivité* p6, septembre 2015), il faut faire attention à ce que cela ne devienne pas un inconvénient et une difficulté pour les élèves lorsqu'ils doivent au contraire freiner leur geste. Ces ressources institutionnelles nous recommandent d'ailleurs à plusieurs reprises « d'éviter les feutres en début d'apprentissage ». Il aurait donc peut-être été plus judicieux de choisir le crayon à papier comme outil scripteur, au moins lors des premières séances d'entraînement à l'écriture cursive de son prénom. A partir du 13 mars 2018, j'ai également mis en place en fin de séance un petit moment d'écriture du prénom au crayon à papier sur une bande de papier. J'ai daté ces réalisations et ajouté des commentaires si cela était nécessaire. Cette pratique a été instaurée afin de contrer l'inconvénient du feutre effaçable et de l'ardoise et donc de proposer aux élèves un outil et un support où il est plus facile de freiner son geste. Ce relevé de données peut aussi permettre de réaliser une comparaison entre les différentes productions et d'évaluer s'il y a eu une éventuelle amélioration dans la linéarité de l'écriture ainsi que la reproduction des lettres (leurs formes).

Pour les réalisations sur ardoise, elles ont été filmées avec un téléphone portable, ce qui permet d'avoir des données audios et visuelles consultables à l'infini et sans limite de temps. L'appareil était maintenu par l'enseignante (moi-même), assez proche de l'élève et de

l'ardoise afin d'optimiser la qualité visuelle et sonore. Quelques aléas se sont présentés lors du recueil de données. En effet, la vidéo de Séléna du 06/03 a été supprimée durant le transfert sur l'ordinateur. De plus, les jumelles, Séléna et Cléopée ont été malades à deux reprises, le 20/03 et le 03/04 ainsi que les jours suivants de la semaine ce qui n'a pas permis de rattraper cette absence de données. Le nombre de vidéos n'est donc pas le même pour chaque élève, mais cela sera pris en compte dans l'analyse des résultats.

## **III – Analyse des résultats**

### **1) Etude longitudinale**

Nous avons défini préalablement plusieurs critères qui seront étudiés tout au long des pages suivantes. Intéressons-nous dans un premier temps à l'évolution de chaque élève, au fil des différentes séances. Nous traiterons donc indépendamment les données de chacun à partir des critères choisis.

#### **1.1 L'élève sujet Ahmed**

Ahmed a été présent à toutes les séances. On comptabilise donc six recueils de données aux dates suivantes : les 6, 13, 20 et 27 mars ainsi que les 3 et 10 avril.

##### **1.1.1 La verbalisation, désignation de la lettre (son évolution, spontanée ou sollicitée)**

La verbalisation du nom des lettres connaît une importante progression entre le 6 mars et le 10 avril. En effet, le 6 mars, la désignation des lettres est totalement prise en charge par l'enseignante, Ahmed se contente de tracer les lettres et ne parle quasiment pas. On comptabilise quatre prises de parole pour Ahmed dont aucune désignation de lettre contre trente et une pour l'enseignante (dont dix désignations de lettres). Dès le 13 mars on remarque une importante évolution du nombre de verbalisations en ce qui concerne le nom des lettres. Ahmed trouve par lui-même, uniquement la lettre « A », mais il répète à chaque fois le nom de la lettre qu'il vient de tracer, donné par l'enseignante. Bien que cela ne vienne

pas de lui, il commence à entrer dans la verbalisation du nom des lettres. De plus, l'enseignante ne le sollicite pas pour répéter le nom, il le fait par lui-même ! On comptabilise donc onze prises de parole par Ahmed dont cinq désignations de lettres, contre trente pour l'enseignante (dont treize désignations de lettres). Ahmed commence à investir davantage l'espace de parole et à entrer dans la verbalisation du nom des lettres. Le 20 mars, les jumelles étant absentes et l'enseignante ne voulant pas rester seule en classe avec un seul élève, la séance s'est alors déroulée dans la classe des CE1/CE2 qui avaient également aide personnalisée complémentaire. Ce jour-là, on observe qu'Ahmed verbalise bien moins de noms de lettres que la fois précédente. Cela est sûrement dû au fait de se retrouver dans une autre classe que la sienne, avec plusieurs élèves bien plus grands et qu'il ne connaît pas. On comptabilise onze prises de parole pour Ahmed dont une seule désignation de lettre qui est spontanée lorsqu'il répète le nom de la lettre « H », contre vingt-deux prises de parole par l'enseignante (dont quatre désignations de lettres), en oubliant de nommer la lettre « A ». Le 27 mars, le recueil de données s'effectue dans la classe d'Ahmed et le nombre de verbalisations réaugmente. Ahmed parvient à nommer correctement uniquement la lettre « A » mais il propose la lettre « C » à la place du « H » et du « E », la lettre « B » à la place du « D » ainsi que la lettre « O » pour le « E ». Bien qu'il fasse quelques erreurs, il réfléchit et tente de désigner les lettres correctement, il est donc entré dans la verbalisation du nom des lettres, la réussite viendra par la suite avec l'entraînement et la répétition. On comptabilise vingt-deux prises de parole pour Ahmed dont dix désignations de lettres, contre trente-huit pour l'enseignante (dont huit désignations de lettres). Le nombre de prises de parole ainsi que de désignations de lettres a fortement augmenté pour Ahmed, il a même doublé par rapport au 13 mars ! Il entre donc de plus en plus, au fil du temps, dans la verbalisation du nom des lettres. Le 3 avril, les jumelles sont à nouveau absentes et la séance se déroule encore une fois dans la classe de CE1/CE2. Cette fois, malgré la présence d'élèves plus grands dans la même pièce, Ahmed réfléchit et tente d'apporter la « bonne réponse » en verbalisant le nom des lettres presque à chaque fois. Toutefois, la lettre « A » n'est pas nommée et il ne répète pas le nom de la lettre « M » après l'enseignante. Malgré cela, les différentes sollicitations de l'enseignante (« qu'est-ce que tu nous as écrits là ? ça c'est quelle lettre ? ...»), l'amènent à désigner correctement le « H » ainsi que le « D » et il propose également les lettres « H » et « L » pour le « M » ainsi que la lettre « C » pour le « E ». On remarque



également qu'il répète de manière spontanée le nom de la lettre « M », après que l'enseignante lui ait dit. Malgré ce changement d'environnement (autre classe), Ahmed continue sa progression et verbalise presque systématiquement le nom des lettres. Cependant, cela reste tout de même sollicité par l'enseignante. On comptabilise seize prises de parole pour Ahmed dont six désignations de lettres, contre vingt et une prises de parole pour l'enseignante (dont sept désignations de lettres). En rapport avec la durée de la tâche et le nombre total de prises de parole, Ahmed investit de plus en plus l'espace de parole et le nombre de verbalisations du nom des lettres ne cesse d'augmenter ! Enfin, le dernier recueil de données a été réalisé le 10 avril, dans sa classe (en présence des jumelles). Ce jour-là, Ahmed nomme correctement quatre lettres sur cinq, seul le « M » doit être nommé par l'enseignante mais Ahmed répète spontanément le nom de la lettre directement après. La lettre « H » est également nommée de manière spontanée, sans sollicitation. Cependant, les lettres « E » et « D » sont nommées correctement, mais après sollicitation de l'enseignante (« c'est quoi cette lettre ? Elle s'appelle comment celle-là ? »). Ahmed verbalise à présent le nom de chaque lettre, que ça soit de manière sollicitée ou spontanée ou encore en répétant la désignation donnée par l'enseignante. On comptabilise vingt-quatre prises de parole pour Ahmed dont cinq désignations de lettres, contre trente-neuf prises de parole par l'enseignante (dont six désignations de lettres). Au fil des séances, Ahmed a commencé à investir l'espace de parole et est véritablement entré dans la verbalisation du nom des lettres qui commence d'ailleurs à être spontanée et donc moins sollicitée.

### 1.1.2 La verbalisation de la forme graphique (spontanée ou sollicitée)

Ahmed étant un élève discret, plutôt « petit parleur », la verbalisation des formes graphiques présentes dans les lettres n'a pas été simple lors des premiers recueils de données. D'autant plus que cela est une tâche difficile et pas du tout innée pour les élèves. Comme le dit Zerbato-Poudou (2002, p63), le rôle de l'enseignant est justement de permettre à l'élève de prendre conscience des formes graphiques maîtrisées présentes dans les lettres. L'élève va alors pouvoir réinvestir ses compétences graphiques dans l'écriture des lettres, et c'est à ce compte que les exercices graphiques jouent un rôle facilitateur dans l'apprentissage de l'écriture. Le 6 mars, comme pour la verbalisation du nom des lettres, la verbalisation des formes graphiques présentes dans les lettres est entièrement prise en

charge par l'enseignante. Ahmed se contente d'écrire et n'investit que très peu l'espace de parole. L'enseignante verbalise les formes graphiques présentes dans les lettres ainsi : le « H » est décrit comme une « grande boucle avec un petit pont », le « M » comme « trois ponts collés », le « E » comme « la petite boucle » et le « D » comme « un petit rond avec une grande barre, un grand trait droit, un grand trait debout ». A partir du 13 mars, Ahmed commence à nommer les formes graphiques qui constituent les lettres. En effet, l'enseignante prend en charge la description des formes graphiques présentes pour les lettres « A » (qui n'est pas importante ici car c'est une majuscule script et on s'intéresse à l'écriture cursive), « H » et « E ». Ahmed la réalise lui-même, sollicité par l'enseignante pour les lettres « M », « E » (l'enseignante lui demande plusieurs secondes après avoir donné la réponse : « Le « E » ça ressemble à une ? ») et « D ». Cependant, la verbalisation des formes graphiques du « D » n'est pas complète car Ahmed évoque le rond, puis il est coupé par l'enseignante afin d'améliorer son tracé qu'il a réalisé dans le mauvais sens. La grande canne qui part d'en haut n'est donc pas mentionnée. Ahmed réalise au total trois verbalisations (sollicitées) des formes graphiques présentes dans les lettres de son prénom. Le 20 mars, comme indiqué précédemment, le contexte est particulier car la séance se déroule dans la classe des CE1/CE2, ce qui impacte les données récoltées. En effet, Ahmed nomme les formes graphiques uniquement pour les lettres « H » et « M » (après sollicitation de l'enseignante). C'est d'ailleurs assez compliqué pour la lettre « H » qu'il décrit comme « une boucle », puis parle de « grande ventre ». Les questions de l'enseignante (« une grande ? Une grande ventre là ? Comment ça s'appelle quand on fait ça ? C'est une grande ? ») vont ensuite le guider et le faire changer d'avis pour « une grande boucle ». Puis, suite aux sollicitations de l'enseignante, il ajoute « un, un petit pont ». Il décrit le « M » comme trois petits « ponts » et compte d'ailleurs les ponts pendant qu'il les trace. L'enseignante ne le sollicite pas pour les lettres « E » et « D » et il ne verbalise pas de lui-même. On comptabilise neuf verbalisations de formes graphiques sollicitées pour Ahmed, avec notamment des tâtonnements pour la lettre « H ». Bien qu'il ne verbalise pas de lui-même, on remarque qu'il réfléchit et entre dans la tâche. On comptabilise donc deux verbalisations de formes graphiques réalisées par Ahmed, ce jour-là. Le 27 mars, il est toujours autant impliqué lorsqu'on le sollicite et fait des propositions de formes graphiques, six au total, mais toutes sollicités. Il commet quelques erreurs notamment pour la lettre « E » qu'il décrit comme « avec un gros ventre devant » ou

encore « un petit ventre » et arrive enfin à trouver : « une petite boucle ». La lettre « D » pose également souci, il trouve facilement le « gros ventre » (l'idée est bonne, bien que le terme de rond soit préférable), mais rencontre quelques difficultés pour la grande canne et propose à la place « boucle » et « une grande ventre ». La forme graphique constituant le « M » est acquise, Ahmed dit du premier coup que ce sont « des petits ponts ». Le 3 avril, la séance se déroule dans la classe de CE1/CE2 à nouveau. Cette fois, on observe une importante progression. Les verbalisations sont toujours sollicitées, sept au total, mais Ahmed ne commet aucune erreur, il confond juste l'ordre et évoque en premier la grande canne du « D » puis le rond. Le « H » est donc correctement associé à « une grande boucle » et un « pont », le « M » à « trois ponts » (il les compte même en les traçant), le « E » à « une petite boucle » et le « D » à « une grosse canne » et un « rond ». On comptabilise au total huit désignations de formes graphiques constituant les lettres, réalisées par Ahmed. Enfin, le 10 avril, les sollicitations de l'enseignante sont toujours nécessaires car sans elles, Ahmed se contente de tracer ses lettres en silence. Toutefois, on comptabilise au total sept désignations de formes graphiques présentes dans les lettres de son prénom. Ahmed connaît les formes graphiques constituant les lettres : « H » (il se trompe dans un premier temps puis corrige aidé par l'enseignante), « M », « E » et le « D ». On observe donc pour Ahmed une importante progression dans le nombre de verbalisations des formes graphiques présentes dans les lettres de son prénom. En effet, on est passés de zéro verbalisation le 6 mars à huit le 3 avril (et sept le 10 avril). Cependant, il ne verbalise toujours pas de manière spontanée et l'enseignante doit le solliciter à le faire. Nous pouvons nous demander s'il le fait dans sa tête, s'il juge cela non-nécessaire pour lui ...

### 1.1.3 L'auto-correction

Le 6 mars, Ahmed adopte une posture critique envers ses productions. En effet, ce jour-là il critique son écrit à deux reprises : « Oh non je l'ai fait trop gros ! » pour le « A » puis « Il est un peu à l'envers », mais les tracés sont corrects et l'enseignante lui dit de laisser comme cela et de continuer. Ensuite, tout au long des recueils de données, Ahmed se contentera de verbaliser les noms des lettres et formes graphiques présentes dans les lettres. Il attendra par

la suite les sollicitations de l'enseignante pour corriger ses erreurs et ne réalisera plus d'auto-correction.

#### 1.1.4 Le besoin d'aide et la sollicitation de l'enseignante (vs l'autonomie et la prise d'initiatives)

Ahmed est un élève assez introverti et ne sollicite à aucun moment l'aide de l'enseignante. Il écrit son prénom, corrige son tracé ou verbalise seulement lorsqu'il est sollicité à le faire par l'enseignante. On ne peut donc pas observer une quelconque évolution vers l'autonomie étant donné qu'il ne demande à aucun moment l'aide que pourrait lui apporter l'enseignante.

#### 1.1.5 La désignation correcte du nom de la lettre

Tout au long des séances, la reconnaissance des lettres est travaillée chez les élèves. En effet, à chaque fois qu'ils écrivent une lettre, ils doivent la nommer. On observe donc chez Ahmed, une importante progression concernant la connaissance ainsi que la reconnaissance des lettres de son prénom. Le 6 mars, la verbalisation est entièrement prise en charge par l'enseignante ce qui ne permet pas d'évaluer le niveau de connaissance et reconnaissance des lettres de son prénom. Au 13 mars, Ahmed sait nommer, de lui-même, uniquement le « A ». Les autres lettres sont nommées par l'enseignante et Ahmed répète le nom de chacune, ce qui participe à leur apprentissage. Le 20 mars, le contexte étant particulier (la séance se déroulant dans la classe de CE2), Ahmed verbalise très peu et la désignation des lettres est uniquement prise en charge par l'enseignante. Il répète uniquement le « H ». On ne note donc pas d'évolution pour l'instant. Au 27 mars, Ahmed parvient à nommer le « A » comme lors de la séance du 13 mars, et répète les lettres « H », « M » et « D ». Seul le « E » n'est pas répété car, sollicité par l'enseignante, Ahmed verbalise à la place la forme graphique constituant la lettre. Aucune nouvelle lettre n'est encore acquise (connaissance, reconnaissance). Le 3 avril, Ahmed reconnaît et nomme correctement le « H » ainsi que le « D » ! Pour le « M », il propose « L » qui est assez proche phonétiquement, cela est donc une évolution positive. Le « E » est toujours donné par l'enseignante. On remarque donc qu'il connaît et reconnaît à présent trois lettres sur cinq de son prénom dont deux en écriture cursive (le « H » et le « D »). Enfin, le 10 avril, Ahmed parvient à nommer quatre lettres sur cinq de son prénom, dont trois en écriture cursive (« H », « E » et « D »). Le « E » est donc

maintenant reconnu et nommé correctement, et seul le « M » pose encore problème. Tandis qu'Ahmed ne nommait aucune lettre au 6 mars, à présent, il reconnaît et nomme correctement toutes les lettres de son prénom, excepté le « M ». Nous sommes passés de zéro à quatre lettres sur cinq, ce qui caractérise une importante progression.

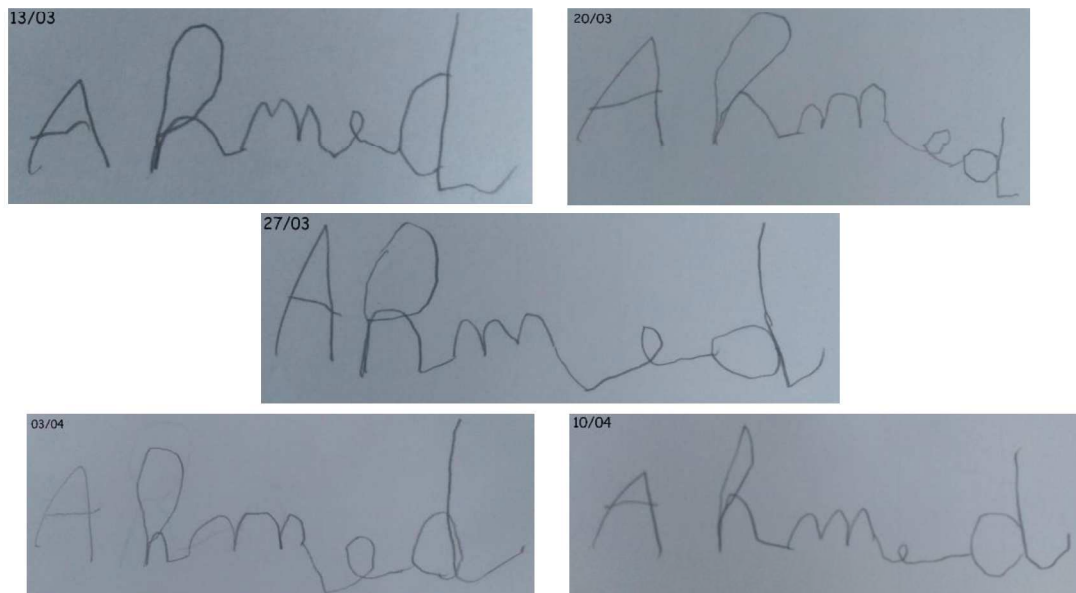
### 1.1.6 La désignation correcte de la forme graphique

Comme pour la désignation des lettres, le 6 mars, l'enseignante prend totalement en charge la verbalisation des formes graphiques présentes dans les lettres. Dès le 13 mars, Ahmed commence à verbaliser les formes graphiques de certaines lettres (M, E et D), sollicité par l'enseignante. Il désigne d'ailleurs correctement les « trois ponts » du « M », la « petite boucle » du « E » ainsi que le « petit rond » du « D » (il manque encore la canne pour le « D »). On est donc à deux désignations et demi correctes sur quatre lettres cursives. Le 20 mars, le contexte étant particulier (en classe de CE1/CE2), les données sont donc modifiées. Ahmed désigne correctement les formes graphiques du « H » avec aide car il évoque « une boucle », puis « une ventre » et finit par revenir sur la « boucle », guidé par les questions de l'enseignante. Il trouve de lui-même le « petit pont » du « H » ainsi que les trois petits « ponts » du « M ». Les formes graphiques des lettres « E » et « D » ne sont pas verbalisées. On comptabilise donc ce jour-là, deux désignations correctes sur quatre. Le 27 mars, Ahmed verbalise correctement les formes graphiques du « M » et du « E » (sollicité par l'enseignante). Cela est en revanche plus difficile pour le « D », il trouve le « gros ventre » (qu'on nomme plutôt rond) mais pas la grande canne et propose à la place une « boucle » puis « une grande ventre », il cherche par tâtonnement. En ce qui concerne le « H », l'enseignante ne le sollicite pas pour verbaliser les formes graphiques présentes dans la lettre et il ne le fait donc pas. On peut donc comptabiliser deux désignations de formes graphiques correctes, sur quatre. Le 3 avril, Ahmed a progressé et parvient à verbaliser correctement les formes graphiques présentes dans les lettres « H » (« une petite boucle » devenue « une grande boucle » guidé par les questions de l'enseignante, et « un pont »), « M » (« avec trois ponts »), « E » (« une petite boucle »), ainsi que la moitié du « D » (un « rond »). Il parvient donc à présent à désigner correctement les formes graphiques présentes dans trois lettres sur quatre, à moitié pour la lettre « D ». Enfin, le 10 avril, Ahmed parvient à verbaliser toutes les formes graphiques présentes dans les lettres cursives de son prénom. Il a encore besoin

d'être guidé pour les lettres « H » et « D » mais trouve lui-même les formes graphiques correctes. Il verbalise les formes graphiques présentes dans toutes les lettres cursives de son prénom (excepté le « A » qui est écrit en majuscule script). On peut donc remarquer une progression entre le 6 mars où la désignation des formes graphiques présentes dans les lettres était prise en charge par l'enseignante et le 10 avril où Ahmed y parvient lui-même, sollicité par l'enseignante (ainsi que guidé pour les lettres « H » et « D »).

### 1.1.7 La linéarité de l'écriture et la forme des lettres

Pour étudier la linéarité de l'écrit ainsi que la forme des lettres, nous nous baserons cette fois sur la production (l'écriture du prénom toujours) réalisée au crayon à papier sur un morceau de feuille de papier, à chaque fin de séance à partir du 13 mars. Nous avons donc cinq productions à étudier :



En ce qui concerne la linéarité de l'écriture, on observe le 10 avril que les lettres paraissent être comme posées sur une ligne et sont presque toutes à la même hauteur. Le 13 et 20 mars, le « M » est plus haut que les autres lettres créant un léger pont (le prénom semble dessiner un pont), accentué le 20 mars par l'écriture du « E » et du « D » qui descendent en-dessous de l'alignement des autres lettres. Par la suite, le 27 mars ainsi que le 3 avril, cela s'arrange mais c'est alors la liaison entre le « M » et le « E » qui descend en-dessous de l'alignement des autres lettres. On peut donc dire qu'on observe une amélioration de la linéarité de l'écriture entre le 13 mars et le 10 avril.

Pour ce qui est de la forme des lettres, nous ne nous intéresserons pas à la lettre « A »

car elle n'est pas écrite en lettre cursive mais en script (majuscule). La lettre « H » est écrite correctement lors des différentes productions, on ne remarque donc pas d'évolution particulière. On peut observer une certaine distance entre le « A » et le « H » qui est sûrement due à la différence des écritures. Même si les lettres sont accolées sur le modèle, Ahmed rencontre des difficultés pour rapprocher ce « A » majuscule script avec le reste de son prénom qui est écrit en lettres cursives. Toutefois, cela n'est pas la priorité de l'enseignante à ce moment-là, un travail centré sur ce point permettra par la suite de supprimer ce petit écart. Pour la lettre « M », l'évolution est cette fois observable. Le « M » du 10 avril est le mieux des cinq tracés. Le 13 mars, les ponts du « M » ne sont pas vraiment arrondis et il n'y a pas de réelle distinction entre le premier et le second car Ahmed oublie de redescendre jusqu'à la ligne d'écriture. Au 20 mars, les ponts du « M » sont déjà plus arrondis et réalisés entièrement mais c'est cette fois leur taille qui n'est pas égale. En effet, les trois ponts sont de taille croissante (petit, moyen, grand). De plus, la liaison entre le « M » et le « E » descend trop bas, en dessous de l'alignement des autres lettres. Le 27 mars le « M » est correct et les ponts sont bien ronds. On peut cependant lui reprocher la liaison entre le second et le troisième pont qui ne descend pas jusqu'à l'alignement des autres lettres ainsi que la liaison entre le « M » et le « E » qui descend toujours trop bas. Au 3 avril, les liaisons entre les ponts ainsi que leurs formes arrondies sont correctes. Cependant, Ahmed réalise encore une liaison trop basse, en dessous de l'alignement des autres lettres, entre le « M » et le « E ». On peut également remarquer que le dernier pont est légèrement moins large que les deux autres. Enfin, le 10 avril, les ponts du « M » sont plutôt ronds, les liaisons entre les ponts sont correctes (la première liaison entre le premier et le second pont pourrait descendre à peine plus bas mais ce n'est que détail) et la liaison entre le « M » et le « E » ne descend pas trop bas comme précédemment. On peut donc noter une amélioration dans l'écriture du « M » entre le 13 mars et le 10 avril. La lettre « E » est plutôt bien réalisée dans chacune des productions, elle ressemble bien à une petite boucle et la liaison avec le « D » est correcte. Le 20 mars, on pourrait reprocher le fait que la boucle du « E » ne soit pas assez arrondie. Le 10 avril, la taille du « E » est trop petite par rapport aux autres lettres. On n'observe donc pas de réelle évolution, juste deux petits défauts qui ne sont pas assez probants. Enfin, comme pour la lettre « M », on observe une progression pour le tracer de la lettre « D ». Au 13 mars, le rond du « D » n'est pas du tout rond mais plutôt ovale avec un

côté, celui collé à la canne, droit et non arrondi. En bas, la canne pique au lieu d'être arrondie et dessine même une vague. Le 20 mars, le « D » est disproportionné par rapport aux autres lettres, trop petit. Cependant, cette fois, le rond est correct et la canne a juste son pic en bas au lieu d'un arrondi. Le 27 mars le « D » est correct, on peut juste relever le bas de la canne qui n'est toujours pas arrondi. Le 3 avril, le bas de la canne a été corrigé, Ahmed le réalise correctement de manière arrondie. On peut noter le double trait produit par le tracer du rond et celui de la canne qui normalement n'en forment qu'un seul. Enfin, le 10 avril, on retrouve le rond du « D » qui est correctement tracé et reconnaissable ainsi que la grande canne qui descend bien sur le trait du rond (afin d'en former un seul) et qui est correctement arrondie en bas. On est passés d'un « D » approximatif le 13 mars, à un « D » plus que correct le 10 avril. On remarque donc qu'Ahmed a progressé en ce qui concerne le tracé des lettres « M » et « D » uniquement, entre le 13 mars et le 10 avril.

### 1.1.8 Le sens du tracé des lettres

L'exercice répété au fil des séances est également l'occasion de travailler sur le sens du tracé des lettres. La verbalisation des formes graphiques participe à cela en décomposant les différents tracés à réaliser ainsi que leur ordre. Le 6 mars, pour tracer son « D », Ahmed réalise, à partir de la liaison du « E » : un quart de cercle (rond) vers le haut ; il repart ensuite du point de départ et refait un quart de cercle (rond) mais cette fois-ci vers le bas. Enfin, il trace la grande canne qui lui permet en même temps de refermer son rond. L'enseignante efface donc son « D », le refait avec lui (en tenant sa main pour lui faire sentir le geste), puis le laisse le tracer par lui-même. Il rencontre quelques difficultés pour le tracé du rond également qui est dans un premier temps allongé et non arrondi et dans un second temps arrondi mais réalisé dans le mauvais sens (dans le sens négatif, celui des aiguilles d'une montre). Il finit par le tracer correctement avec l'aide de l'enseignante. Le 13 et 20 mars, le sens du tracé des lettres est respecté. Le 27 mars c'est pour la lettre « M » que l'enseignante doit reprendre Ahmed. En effet, les ponts ressemblent plus à des montagnes et ne sont pas arrondis. Elle l'incite à corriger par lui-même en le questionnant sur la forme graphique constituant la lettre « M » qui est le pont. Ahmed tente une première fois d'améliorer son tracé mais les ponts ne sont toujours pas assez arrondis, puis le trace correctement. Le 3 avril, le sens du tracé des lettres est respecté. Ce n'est pas le cas le 10 avril, il faut alors



reprandre le sens de tracé du « D ». Ahmed ne ferme pas entièrement le rond et commence à tracer la canne de bas en haut, il est donc repris par l'enseignante qui lui montre comment faire le rond entier dans le bon sens, puis la canne qui descend en formant un arrondi en bas. On ne remarque pas de progression chez Ahmed, entre le 6 mars et le 10 avril, en ce qui concerne le sens du tracé des lettres.

### 1.1.9 La tenue de l'outil scripteur

Tout au long des séances, la tenue de l'outil scripteur est également contrôlée et reprise si besoin. Ce travail suivi devrait donc participer à l'amélioration de la tenue de l'outil scripteur. Le 6 mars, le placement des doigts est correct mais trop éloigné de la mine ce qui rend plus difficile l'écriture. L'enseignante lui propose donc d'avancer ses doigts sur le feutre et de les positionner davantage vers la mine. Le 13 mars, l'enseignante signale une mauvaise position des doigts sur l'outil scripteur à deux reprises et en oublie une. Ahmed met trop de doigts dessus en ajoutant le majeur qui se positionne normalement derrière l'outil scripteur afin que ce-dernier vienne s'appuyer sur la dernière phalange comme l'explique Danièle Dumont citée dans la première partie du mémoire. Le 20 mars, en classe des CE1/CE2, la position des doigts est correcte tout au long de la tâche. Le 27 mars, Ahmed reprend ses mauvaises habitudes en ajoutant le majeur sur l'outil scripteur. L'enseignante lui signale une mauvaise position des doigts à six reprises. Ce jour-là, les jumelles (Séléna et Cléopée) sont présentes et très bavardes, au point que l'enseignante doive les reprendre plusieurs fois. On peut se demander si cela n'a pas déconcentré Ahmed et participé à une moins bonne attention portée sur sa tenue de l'outil scripteur. Le 3 avril, les jumelles sont absentes et la séance se déroule donc à nouveau en classe de CE1/CE2. Une fois le « A » tracé, Ahmed ne positionne plus le majeur sur l'outil scripteur mais ne sait pas où le placer et le laisse libre. L'outil scripteur vient alors reposer sur la dernière phalange de l'annulaire. L'enseignante corrige cette mauvaise position à deux reprises. Le 10 avril, en présence des jumelles mais moins bavardes cette fois-ci, Ahmed recommence à positionner son majeur sur l'outil scripteur et l'enseignante doit donc le reprendre à six reprises pour corriger cela. La présence des jumelles semblerait déconcentrer Ahmed qui positionne alors mal ses doigts sur l'outil scripteur. On ne peut donc pas parler de progression, en ce qui concerne la tenue de l'outil scripteur chez Ahmed, de par son irrégularité qui pourrait être liée à la présence des

jumelles.

## 1.2 Cléopée

Cléopée a été absente à deux reprises et a donc deux recueils de données en moins. Toutefois, lors du premier test de recueil de données réalisé en classe, Cléopée faisait partie des élèves filmés. On comptabilise donc au total cinq recueils de données aux dates suivantes : le 6 février, les 6, 13 et 27 mars ainsi que le 10 avril.

### 1.2.1 La verbalisation, désignation de la lettre (spontanée ou sollicitée)

Le 6 février, la séance se déroule en classe entière ce qui engendre un bruit de fond important ainsi que plusieurs sollicitations de l'enseignante par les autres élèves. Sollicitée par l'enseignante, Cléopée parvient à désigner la lettre « O » du premier coup. Pour les autres lettres, cela est plus difficile. Le « H » est désigné par une autre élève : Sarah, qui investit d'ailleurs beaucoup l'espace de parole, ce qui limite la verbalisation de Cléopée (un inconvénient supplémentaire de réaliser l'expérimentation en grand groupe). Les lettres « C » et « L » ne sont pas du tout désignées, même l'enseignante ne le fait pas. Ce manquement est dû au fait que l'enseignante doit gérer d'autres élèves. Et pour la lettre « L », elle n'est pas verbalisée car l'enseignante se consacre à la verbalisation des formes graphiques. Le « E » est nommé à chaque fois par l'enseignante mais Cléopée ne répète pas et n'est pas sollicitée à le faire. C'est la même chose pour la lettre « P ». On comptabilise donc douze prises de parole pour Cléopée dont une désignation de lettre (« O »), contre trente-cinq prises de parole pour l'enseignante (dont six désignations de lettres). Le 6 mars, les verbalisations réalisées par Cléopée pour nommer les lettres sont toutes sollicitées par l'enseignante, elle ne le fait donc pas spontanément. Cléopée propose le « O » à plusieurs reprises pour le « E » mais finit par répéter le « E » (à la fin) et ajoute même qu'il « l'a deux « E » ! » à la fin de son prénom. Les lettres « C », « L » et « H » sont nommées par l'enseignante mais pas répétées par Cléopée. Le « P » n'est pas du tout verbalisé. Cela est sûrement un oubli de la part de l'enseignante qui se concentre sur les formes graphiques. On comptabilise vingt-huit prises de parole pour Cléopée dont quatre désignations de lettres (le « O » à plusieurs reprises et la répétition du « E »), contre cinquante-neuf prises de parole pour l'enseignante (dont dix-huit désignations de lettres). Le 13 mars, les verbalisations pour

désigner les lettres sont toujours sollicitées par l'enseignante. Cléophée verbalise correctement les lettres « O » et « E ». L'enseignante prend en charge la verbalisation des lettres « L », « P » et « H ». Cléophée répète d'ailleurs le nom de la lettre « H », et propose également la lettre « L » pour le « O », mais cela est sûrement une erreur d'inattention car elle se corrige ensuite « Ah, le « O » ! ». On comptabilise donc trente-neuf prises de parole par Cléophée dont sept désignations de lettres, contre quarante-deux prises de parole par l'enseignante (dont onze désignations de lettres). Le 27 mars, pour la première fois, Cléophée verbalise d'elle-même le nom d'une lettre : le « C », et propose même spontanément le « B » pour le « L ». Elle verbalise et nomme également la lettre « E » à la fin de son prénom, sollicitée par l'enseignante. Elle répète aussi le nom des lettres « E » et « H » après l'enseignante. Seules les lettres « L », « O » et « P » sont verbalisées uniquement par l'enseignante. On comptabilise vingt-deux prises de parole par Cléophée dont six désignations de lettres, contre trente-cinq prises de parole par l'enseignante (dont dix désignations de lettres). On remarque que Cléophée investit davantage l'espace de parole et verbalise de plus en plus le nom des lettres voire même de manière spontanée, sans être sollicitée parfois. Enfin, le 10 avril, Cléophée verbalise et désigne les lettres « C », « O » et « E » (pour les « E » de la fin). La lettre « C » est désignée de manière spontanée, tandis que pour les deux autres, elles font suite aux sollicitations de l'enseignante. L'enseignante prend en charge la verbalisation des lettres « L » et « P » en sachant que Cléophée ne connaît pas ces lettres et ne la questionne donc pas. Cléophée ne répète pas le nom des lettres et l'enseignante oublie de la solliciter à la faire, or la répétition de la lettre peut participer à son apprentissage. En ce qui concerne le « H », il est verbalisé par l'enseignante mais cette fois Cléophée répète spontanément. Cela est pareil avec le « E » (en début de prénom) mais c'est Ahmed qui verbalise le nom de la lettre à la place de l'enseignante. On comptabilise vingt-quatre prises de parole pour Cléophée dont cinq désignations de lettres, contre trente-quatre prises de parole par l'enseignante (dont six désignations de lettres). Au fil des séances, on remarque tout d'abord une augmentation du nombre de prises de parole de Cléophée qui se rapproche progressivement de celui de l'enseignante. Le 6 février, l'écart entre les prises de parole de Cléophée et de l'enseignante est de vingt-trois, tandis qu'au 10 avril il n'est plus que de dix. Cléophée investit donc davantage l'espace de parole et verbalise de plus en plus les noms des lettres présentes dans son prénom. Elle verbalise également

davantage de noms de lettres dès le 6 mars, on comptabilise : une seule le 6 février, quatre le 6 mars, sept le 13 mars, six le 27 mars et cinq le 10 avril. La verbalisation spontanée se développe également et peut être observée à partir du 27 mars où elle nomme d'elle-même la lettre « C » et propose la lettre « B » pour le « L ». De plus, le 10 avril elle nomme d'elle-même le « C » et répète spontanément la lettre « H ».

### 1.2.2 La verbalisation de la forme graphique (spontanée ou sollicitée)

Dès le 6 février, Cléophée entre dans la verbalisation des formes graphiques présentes dans les lettres de son prénom. Elle nomme spontanément la forme graphique de la lettre « E » à la fin de son prénom (« une min, une petite boucle » puis « on descend, une petite boucle »). Elle verbalise également, sollicitée par l'enseignante, les formes graphiques des lettres « E » en début de son prénom (« une petite boucle »), « O » (« un rond ») et « H » pour laquelle elle propose dans un premier temps « faut faire un rond, baisser » (la boucle est sûrement associée à un ovale, ce qui se rapproche du rond). Sarah (une autre élève présente), propose « une boucle » plutôt qu'un rond et l'enseignante reprend et donne la verbalisation correcte : « une grande boucle, on redescend tout droit [...] et après on fait un petit pont ». Cependant, la forme graphique présente dans la lettre « L » n'est pas du tout verbalisée, ni même par l'enseignante qui est occupée à répondre aux autres élèves qui perturbent l'écriture (comme Fares par exemple). Enfin, pour la lettre « P », l'enseignante verbalise « tu descends » (pour la canne), « un petit pont » et Cléophée répète d'elle-même « un pont, pont, pont, pont, pont ». On comptabilise donc quatre verbalisations de formes graphiques, réalisées par Cléophée. Le 6 mars, Cléophée réalise deux verbalisations spontanées des formes graphiques. Une première pour la lettre « P », elle commence en disant « maintenant, une graaaande canne », l'enseignante reprend ensuite « voilà, une grande canne qui descend et un petit pont collé ». La seconde verbalisation spontanée est réalisée pour le troisième et dernier « E » de son prénom « et je pars faire une petite boucle ». Sollicitée par l'enseignante, elle désigne la forme graphique constituant la lettre « L » : « une boucle ? » et propose pour le premier « E » de son prénom : le « O » que l'enseignante reprend par « une petit boucle ». La désignation des formes graphiques du « H » est prise en charge par l'enseignante et non répétée par Cléophée ainsi que celle de son deuxième « E ». Enfin, pour la lettre « O », l'attention de Cléophée ainsi que de

l'enseignante est portée sur la boucle (désignée par l'enseignante) qui permet de le lier à la lettre suivante (le « P » ici), le « rond » n'est donc pas verbalisé. On comptabilise toujours quatre verbalisations de formes graphiques, réalisées par Cléophée. Le 13 mars, le nombre de verbalisations spontanées des formes graphiques s'accroît ! En effet, Cléophée verbalise par elle-même les formes graphiques des lettres : « L » (« une graaaande boucle »), des différents « E » (« après on fait une petite boucle », « une petite boucle », « une autre petite boucle »), « H » pour la boucle (« maintenant elle, ensuite je fais une graaaande boucle »). L'enseignante la sollicite pour nommer les formes graphiques présentes dans les lettres suivantes : le « rond » du « O », ainsi que le « pont » (« on fait un pont ») pour les lettres « P » et « H ». L'enseignante prend en charge la verbalisation de la petite boucle du « O » qui permet de le lier au « P », ainsi que la grande canne du « P » qui est répétée par Cléophée : « une canne qui descend ». Cléophée verbalise donc presque toutes les formes graphiques présentes dans les lettres de son prénom et le fait même à plusieurs reprises de manière spontanée, sans être sollicitée par l'enseignante. On comptabilise sept verbalisations de formes graphiques, réalisées par Cléophée. Le 27 mars, Cléophée continue de verbaliser les formes graphiques de la lettre « E » (« on fait la petite boucle », « je fais une petite boucle, je pars je fais une petit boucle ») ainsi que la boucle du « H » (« hum, le « H », je fais une gaaaande boucle ») de manière spontanée. Elle verbalise également les formes graphiques présentes dans les lettres : « L » (« une boucle »), « O » (« le rond »), et « P » et « H » pour le pont (« pont », « un pont »). L'enseignante reprend et complète les formes graphiques du « P » : « la canne et le petit pont ça fait le « P » », mais Cléophée ne répète pas. Cette fois-ci, la boucle du « O » est oubliée. Cléophée verbalise pour chaque lettre, au moins une forme graphique présente. On comptabilise au total huit verbalisations de formes graphiques dont quatre spontanées et quatre sollicitées. Enfin, le 10 avril, la lettre « E » (« ça ça fait une petite boucle », « la petite boucle, la petite boucle, hop, hop »), et la boucle du « H » (« c'est la boucle ») sont toujours verbalisées de manière spontanée ainsi que, ce jour-là, la canne du « P » (« et ça ça ressemble à une canne »). Cléophée verbalise les formes graphiques du « L » (« boucle ») ainsi que le pont du « H » (« un pont ») après que l'enseignante l'ait sollicitée à le faire. En ce qui concerne le « O », Cléophée enchaîne en nommant spontanément la canne du « P », du coup le rond et la boucle du « O » ne sont pas verbalisés. Le pont du « P » n'est pas verbalisé lui aussi, Cléophée enchaîne sur la boucle du « H » et l'enseignante ne revient

pas dessus. On comptabilise ce jour-là sept verbalisations de formes graphiques, réalisées par Cléophée. On remarque que Cléophée investit désormais pleinement l'espace de parole et verbalise presque toutes les formes graphiques présentes dans les lettres de son prénom mise à part les oublis non rappelés par l'enseignante. Le nombre de verbalisations a donc fortement augmenté passant de quatre le 6 février à huit le 27 mars (et sept le 10 avril). On observe également un nombre important de verbalisations spontanées des formes graphiques à partir du 13 mars (six). En effet, on en dénombre cinq le 27 mars et six le 10 avril tandis que lors des premiers recueils de données (le 6 février et le 6 mars), ils étaient au nombre de deux.

### 1.2.3 L'auto-correction

Cléophée est critique envers ses productions et se corrige d'elle-même à plusieurs reprises tout au long des séances. En effet, le 6 mars, elle propose spontanément de refaire la lettre « L » : « euh, je le refais ? » car l'enseignante lui dit : « il ne va pas de l'autre côté le « L » ». Elle va même jusqu'à la refaire une seconde fois afin de la tracer au mieux. Toujours le 6 mars, elle juge que le pont de son « H » ne convient pas : « il est pas bien fait » et souhaite le refaire alors que l'enseignante lui avait dit que cela était « pas mal ». Elle le retrace donc et il est effectivement mieux, plus arrondi que le précédent et remonte bien sur le même trait que celui de la boucle. Le 13 mars, Cléophée s'auto-corrige dans un premier temps dans la verbalisation du nom des lettres, lorsqu'elle propose le « L » pour le « O » : « ah le « Oh » ! ». Dans un second temps, elle juge que ses lettres ne sont pas assez reliées et elle « raccroche les lettres ». Enfin, le 10 avril, elle décide de tracer à nouveau le « O » qui est trop gros : « j'efface, vais refaire ! ». En ce qui concerne le 6 février et le 27 mars, ces jours-là, on n'observe pas d'auto-correction de la part de Cléophée. On n'observe pas de progression dans le nombre d'auto-corrections qui varie d'une séance à l'autre.

### 1.2.4 Le besoin d'aide et la sollicitation de l'enseignante (vs l'autonomie et la prise d'initiatives)

Cléophée est une élève envieuse d'apprendre et acceptant l'aide de l'enseignante avec plaisir. Elle n'hésite donc pas à demander conseil lorsqu'elle a un doute. Le 6 février, lors du premier recueil de données, elle sollicite l'aide de l'enseignante à une seule reprise, pour l'enchaînement entre les deux « E » à la fin de son prénom. Elle demande si, une fois qu'elle

a fait la première boucle (le premier « E ») elle doit redescendre ou si elle enchaîne directement : « on redescend ? ». Nous sommes ici en début d'apprentissage ce qui devrait entraîner une demande d'aide assez importante de la part de Cléopée, or nous comptons une seule sollicitation. Cela est sûrement dû au fait que cette séance se déroule en classe entière et que plusieurs élèves sont autour à regarder ce qu'elle fait et sollicitent l'enseignante. Le 6 mars, Cléopée profite pleinement de l'aide que peut lui apporter l'enseignante et la sollicite à plusieurs reprises. Elle demande tout d'abord si elle doit descendre davantage après avoir réalisé la boucle du « L » : « encore ? », puis si elle doit refaire la lettre entièrement : « euh, je la refais ? ». Elle questionne également l'enseignante pour connaître l'endroit à partir duquel elle doit tracer le pont du « P » : « là ? » en montrant le bas de la canne du « P » puis « je commence comme ça ? ». Enfin, elle demande lors du tracé de la boucle du « H » si elle doit « très monter ? ». A partir du 13 mars, le nombre de sollicitations commence à décroître. En effet, ce jour-là on n'en compte que deux. Elle demande dans un premier temps si le « O » est bien tracé : « comme ça ? », puis, quelques secondes plus tard, si la canne du « P » part bien du point qu'elle montre : « là ? ». Le 27 mars, Cléopée sollicite trois fois l'aide de l'enseignante. Elle demande tout d'abord si, une fois le « L » tracé, on continue la boucle vers la lettre suivante : « après on part là ? ». Enfin, elle pose la question « là ? » à deux reprises, la première fois pour savoir si elle place correctement ses doigts sur l'outil scripteur, et la seconde fois pour être sûre de débiter le tracé du « O » au bon endroit. Lors du dernier recueil de données le 10 avril, Cléopée ne sollicite pas une seule fois l'aide de l'enseignante. On remarque donc un important besoin d'aide de l'enseignante le 6 mars qui décroît ensuite jusqu'à être nul le 10 avril. On peut dire que Cléopée prend de l'assurance au fil du temps. Elle devient davantage autonome et prend de plus en plus d'initiatives.

### 1.2.5 La désignation correcte du nom de la lettre

Cléopée est une élève ayant des difficultés assez importantes et connaissant très peu de lettres de l'alphabet. Cet exercice, répété au fil du temps, est donc une occasion supplémentaire d'apprendre au moins les lettres de son prénom. En effet, tout au long de la tâche, l'élève doit nommer la lettre qu'elle vient d'écrire. En cas de difficultés, l'enseignante est là pour l'aider. Le 6 février, Cléopée parvient à nommer correctement uniquement le

« O ». L'enseignante prend en charge la verbalisation des lettres : « E » et « P » et Sarah (une élève présente) nomme le « H ». Les lettres « C » et « L » ne sont pas du tout nommées. Le 6 mars, Cléophée ne verbalise aucune lettre correctement, elle propose uniquement le « O » pour le « L » ainsi que pour la forme graphique du « E ». C'est donc l'enseignante qui prend en charge la désignation des lettres : « C », « L », « E », « O » et « H ». La lettre « P » n'est pas nommée (ce qui est sûrement dû à un oubli). Le 13 mars, Cléophée parvient à nommer correctement les lettres « O » et « E ». L'enseignante prend en charge la désignation des lettres : « L », « P » et « H ». La lettre « C » n'est pas du tout nommée. Le 27 mars on est toujours à deux lettres nommées correctement mais ce sont cette fois-ci le « C » et le « E ». Cléophée propose également le « B » à la place du « L », ce qui peut se justifier par le fait que les écritures cursives se ressemblent. L'enseignante prend en charge la verbalisation des lettres : « L », « O », « P » et « H ». Aucune lettre n'est oubliée cette fois-ci. Enfin, le 10 avril, Cléophée nomme correctement trois lettres : « C », « O » et « E ». L'enseignante continue de prendre en charge la verbalisation des lettres « L », « P » et « H » que Cléophée ne parvient pas à nommer. On peut donc observer une progression entre le 6 février et le 10 avril, on est passés d'une seule lettre désignée (« O »), à trois (« C », « O » et « E »), bien qu'il reste encore trois lettres que Cléophée ne sait pas nommer.

### 1.2.6 La désignation correcte de la forme graphique

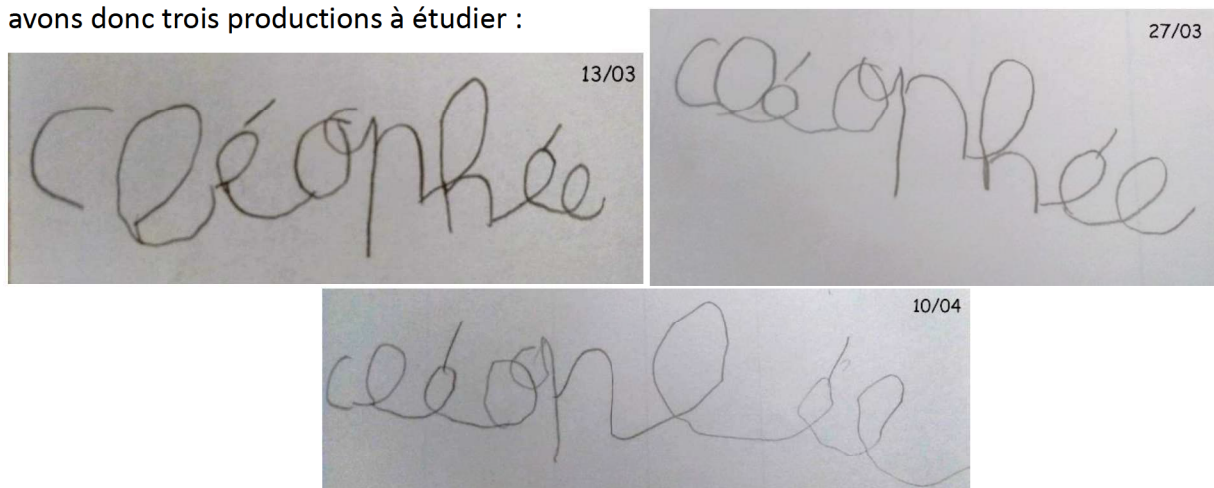
Dès le 6 février, Cléophée commence à verbaliser les formes graphiques présentes dans les lettres de son prénom. Elle verbalise d'ailleurs correctement la « petite boucle » du « E » ainsi que le « rond » du « O ». L'enseignante prend pour l'instant en charge la verbalisation des formes graphiques des lettres « P » et « H ». Celles du « L » ne sont ici pas nommées. Le 6 mars, Cléophée verbalise correctement la forme graphique présente dans la lettre « L » (« une boucle »), ainsi que la « graaaaaande canne » du « P ». Elle nomme également la « petite boucle » du dernier « E » en le traçant. L'enseignante prend en charge la verbalisation des formes graphiques du « E » en début de prénom ainsi que du « H ». Le « rond » et la « petite boucle » du « O » ne sont pas verbalisés. Depuis le 13 mars, Cléophée parvient à nommer toutes les formes graphiques présentes dans les lettres de son prénom, excepté pour le « C » qui est écrit en majuscule script. Elle les verbalise ainsi : le « L » « une graaaaaande boucle », le « E » « une petite boucle », le « O » « un rond », « P » « une canne qui



descend [...] un pont », le « H » « la grande boucle [...] un pont ». Le 27 mars, Cléopée verbalise également correctement les formes graphiques présentes dans toutes les lettres de son prénom (excepté le « C »). Elle oublie juste de verbaliser la canne du « P » et se contente de désigner le pont. Enfin, le 10 avril, elle verbalise correctement comme les deux fois précédentes mais oublie de verbaliser le « rond » du « O » et passe directement à la canne du « P » et oublie également le « pont » du « P ». On peut remarquer qu'à partir du 13 mars, Cléopée a acquis les formes graphiques présentes dans les lettres de son prénom (excepté le « C », qui ne nous intéresse pas ici) et les verbalise correctement. Il arrive qu'elle en oublie une voire deux par séance, mais les trois derniers recueils de données démontrent qu'elle les connaît toutes. On observe donc une importante progression entre le 6 février où elle en verbalisait seulement deux, et le 27 mars où elle verbalise les formes graphiques de cinq lettres, sur cinq (en oubliant seulement la canne du « P »).

### 1.2.7 La linéarité de l'écriture et la forme des lettres

Comme pour Ahmed, pour étudier la linéarité de l'écrit ainsi que la forme des lettres, nous nous baserons sur la production (l'écriture du prénom toujours) réalisée au crayon à papier sur un morceau de feuille de papier, à chaque fin de séance à partir du 13 mars. Nous avons donc trois productions à étudier :



En ce qui concerne la linéarité de l'écriture, on ne peut pas parler d'une réelle progression. Il semblerait que le prénom écrit le 10 avril soit le plus linéaire des trois, bien que la différence soit mince. Le 13 mars, les lettres paraissent descendre jusqu'au « L », pour ensuite remonter jusqu'aux « O » et « P », et enfin redescendre avec le second « E » légèrement plus haut que le « H » et le troisième « E ». Le 27 mars, les lettres du « C » au « P » sont à peu près sur le même alignement horizontal, mais c'est à partir du « H » que les

trois dernières lettres descendent en dessous de l'alignement des autres lettres. Enfin, le 10 avril, l'écriture paraît linéaire. Si l'on détaille avec une règle, on se rend compte que le « C » et le « L » sont légèrement au-dessus des lettres suivantes, et que le dernier « E » est lui un petit peu en-dessous des quatre lettres qui le précèdent. Toutefois, malgré ces légers décalages de certaines lettres, le prénom écrit le 10 avril est le plus linéaire des trois.

Intéressons-nous maintenant à la forme des lettres, excepté le « C » qui est écrit en lettre script majuscule. Commençons par la lettre « L ». Au 13 mars, la boucle du « L » est reconnaissable ainsi que de bonne taille (plus grande que celle du « E »), mais elle n'est pas complète. En effet, il manque le début qui relie les lettres « C » et « L » entre elles. Elle est également écrite légèrement en-dessous des lettres qui l'entourent. Le 27 mars, la boucle est cette fois-ci complète et à la bonne hauteur par rapport aux autres lettres. Toutefois, c'est sa forme qui ne convient pas car elle est trop large ressemblant plus à un ovale qu'à une boucle et n'est pas assez grande. De plus, il n'y a pas une grande différence de taille avec les deux « E » de la fin. Enfin, le 10 avril, le « L » a une forme adéquate, on reconnaît bien la boucle qui est complète. Pour être précis, on peut lui reprocher d'être un petit peu trop petite comparée à la taille des lettres « P » et « H ». Le tracé de la lettre « L » s'est donc amélioré au fil des séances mais la taille de la boucle doit être agrandie. Le tracé de la lettre « E » est plutôt correct lors des trois séances. Le 13 mars, la taille des différents « E » par rapport aux autres lettres ainsi que leurs formes sont correctes. Cependant, on peut reprocher au premier « E » de ne pas être lié au « L » qui le précède. Le 27 mars, les deux « E » en fin du prénom sont bien écrits, on distingue facilement les deux boucles, elles sont bien liées entre elles et de bonne taille. Toutefois, le premier « E » est mal tracé, on dirait un rond au lieu d'une boucle. Enfin, le 10 avril, les formes des trois « E » sont correctes, les boucles identifiables et plutôt de bonne taille. Cependant, les deux derniers ne sont pas assez arrondis. Le tracé a sûrement manqué de fluidité, ce qui donne ces formes irrégulières. On ne peut donc pas parler de progression dans le tracé de la lettre « E ». Pour tracer la lettre « O », il faut maîtriser le tracé du rond qui est complexe et doit être assez fluide afin d'obtenir cette forme arrondie et régulière. Lors des trois séances, le « O » est de taille correcte et contient bien la petite boucle le reliant au « P ». Cependant, sa forme manque à chaque fois d'arrondi. Le 13 mars et le 10 avril, la petite boucle le reliant au « P » débute au-dessus de l'endroit prévu et le geste n'est donc pas enchaîné. On ne remarque donc pas de

progression dans le tracé de la lettre « O ». La lettre « P » se décompose en deux éléments graphiques : la grande canne et le pont. Le « P » le mieux tracé est celui du 13 mars : sa taille est correcte, la canne descend droit et assez bas et le pont est bien arrondi. La liaison avec le « H » pourrait être améliorée en étant davantage arrondie. Ensuite, le 27 mars, cela se gâche légèrement. La canne du « P » n'est pas aussi droite que précédemment et elle n'est pas reliée au pont (qui est peut-être un petit peu grand par rapport à celui du « H »). Cela prouve que le tracé n'est pas réalisé correctement et que le pont est ensuite rajouté en haut. Enfin, le 10 avril, la liaison entre le « O » et le « P » n'est pas correcte car elle ne monte pas droit comme lors des précédentes séances. La canne du « P » descend bien droit mais pourrait être plus longue étant donné la taille du pont. Le pont, lui, n'est pas collé à la canne et ils sont reliés par un seul point alors que normalement le trait vertical ascendant du pont se confond avec la canne. Pour la lettre « P », on ne remarque pas de progression et on pourrait même parler, au contraire, d'une évolution négative du tracé qui était meilleur le 13 mars et a « décliné » au fil des séances. Enfin, la lettre « H » se décompose elle aussi en deux formes graphiques : une grande boucle et un pont. Lors des deux premières séances, les 13 et 27 mars, la lettre « H » est correctement tracée, on distingue la grande boucle ainsi que le pont en dessous. On remarque une légère difficulté à enchaîner les deux formes graphiques. Cléopée réalise la grande boucle et redescend droit, puis elle lève le crayon et ajoute le pont. Les tracés des deux formes graphiques ne sont donc pas enchaînés et elle ne remonte pas sur le trait droit de la boucle pour aller tracer le pont. Enfin, le 10 avril, Cléopée réalise un tracé surprenant pour la lettre « H » en traçant une grande boucle semblable à un « L » et non un « H ». On observe donc, cette fois également, l'effet inverse de celui escompté, la lettre « H » est mieux tracée lors des premières séances, ne ressemblant pas à un « H » lors de la dernière. On ne peut donc pas conclure que la forme des lettres s'est améliorée au fil des séances, c'est même parfois le cas inverse, notamment pour les lettres : « P » et « H ». Mise à part la linéarité de l'écriture qui est meilleure le 10 avril qu'auparavant, les formes des lettres sont, elles, moins bien tracées ce jour-là ! Cela vient donc perturber l'analyse de la progression et est peut-être dû à différentes raisons. Cléopée est peut-être fatiguée, distraite, lassée par la tâche ...

### 1.2.8 Le sens du tracé des lettres

Comme dit précédemment, cet exercice répété est également l'occasion de travailler le tracé des lettres afin que les élèves aient une écriture fluide et puissent enchaîner les lettres. Le 6 février, Cléopée rencontre des difficultés à tracer la boucle du « O » qu'elle prend pour des petits traits. L'enseignante lui montre le tracé à réaliser, mais comme c'est la première séance, elle ne lui demande pas de le faire elle-même. Cléopée poursuit donc en traçant la lettre « P ». Le 6 mars, Cléopée rencontre des difficultés dans le tracé de trois lettres. En effet, elle doit reprendre à deux reprises le tracé du « L » qui ressemble la première fois à deux boucles collées l'une en dessus de l'autre. La seconde fois, elle trace une forme particulière semblable à une goutte d'eau à l'envers, la « boucle » n'a aucune liaison avec les autres lettres et forme donc un pic dans sa partie basse. L'enseignante l'aide à améliorer son tracé en lui demandant à quelle forme graphique ressemble le « L » (« une grande boucle ») et en lui montrant avec le doigt le tracé à réaliser. Ensuite, Cléopée trace le « L » correctement. L'enseignante reprend également le tracé du « O » que Cléopée enchaîne directement après la lettre « E » en partant du bas à gauche comme si elle allait tracer une autre petite boucle mais l'arrondit davantage. L'enseignante lui montre donc comment tracer le « O », d'où partir, et lui fait ensuite un point à partir duquel commencer le tracé. Enfin, le tracé du « H » est également revu. Dans un premier temps, Cléopée trace une boucle qui redescend à la fin du pont du « P » au lieu de descendre droit. L'enseignante lui montre donc directement comment tracer le « H » puis efface et laisse Cléopée le faire. Elle reprend d'ailleurs par elle-même son pont. Son « H » finit par être très bien tracé. Le 13 mars, seul le tracé du pont du « H » est retravaillé. Cléopée réalise un pont trop grand qui remonte à côté de la boucle du « H ». L'enseignante montre avec le doigt comment tracer le pont et Cléopée le trace ensuite correctement, à une taille adéquate. Le 27 mars, c'est le point de départ du tracé du « O » qui pose problème une fois de plus, à Cléopée. En effet, elle commence comme si elle allait tracer une boucle mais les remarques de l'enseignante l'amènent à modifier son point de départ et elle part donc du bon endroit. Enfin, le 10 avril, les liaisons du « L » avec les autres lettres ne sont pas bien tracées car le « L » ne ressemble pas à une grande boucle, mais cela n'est pas corrigé de suite. Ensuite, Cléopée trace la fin du premier « E » à partir du mauvais endroit et descend en dessous de l'alignement des autres lettres. Le « O » est, lui, écrit trop gros. Cléopée prend l'initiative de l'effacer et de le

réécrire. Avant qu'elle le fasse, l'enseignante reprend la fin du « E » et la retrace elle-même afin de lui montrer d'où elle part et sa hauteur par rapport aux autres lettres. Elle lui fait également un point à l'endroit où doit débiter le tracé du « O », pour l'aider. Cléophée trace donc correctement son « O » avec notamment la petite boucle qui le lie à la lettre « P ». Comme dit au point précédent, le 10 avril, le tracé des lettres est moins bon que les fois précédentes et cela s'explique sûrement par la fatigue, l'envie de finir rapidement l'exercice, l'inattention, la déconcentration ... Le nombre de corrections du sens de tracé des lettres par l'enseignante varie d'une séance à l'autre, on en compte une seule le 6 février, quatre pour le 6 mars, une seule également pour le 13 et 27 mars et trois le 10 avril. On ne remarque donc pas de progression pour le sens du tracé des lettres chez Cléophée entre le 6 février et le 10 avril.

### 1.2.9 La tenue de l'outil scripteur

Durant les différentes séances, la tenue de l'outil scripteur est elle aussi corrigée, si besoin. L'enseignante reprend l'élève et l'invite à modifier la position de ses doigts lorsque cela est nécessaire. Cléophée tient correctement l'outil scripteur et la position de ses doigts n'a donc pas besoin d'être corrigée lors des séances du 6 février, 6 mars, 13 mars et 10 avril. Seul le 27 mars, Cléophée tient l'outil scripteur à son milieu et l'enseignante lui demande donc d'avancer ses doigts vers la mine. Cela la perturbe et elle tient alors son feutre entre l'index et le majeur et ne réalise plus la pince. L'enseignante reprend donc avec elle la pince et l'appui du feutre qui repose sur le majeur. Etant donné que Cléophée adopte une bonne tenue de l'outil scripteur de manière générale, on ne remarque donc pas de progression.

## 1.1 Séléna

Séléna a été absente à deux reprises comme Cléophée. Lors, du tout premier recueil de données effectué en classe, Séléna ne faisait pas partie des élèves filmés, ce qui fait un recueil de données en moins par rapport à Cléophée. De plus, lors de la transition des vidéos du 6 mars du téléphone vers l'ordinateur, celle de Séléna a été supprimée par inadvertance, ce qui fait donc une autre vidéo en moins. De ce fait, on dénombre trois recueils de données pour Séléna les : 13 mars, 27 mars et 10 avril.

### 1.3.1 La verbalisation, désignation de la lettre (spontanée ou sollicitée)

Le 13 mars Séléna verbalise correctement les lettres « S » et « E ». Pour le « S », l'enseignante la sollicite, tandis que pour le « E », Séléna le nomme spontanément. Pour les autres lettres : « L », « N » et « A », l'enseignante prend en charge la verbalisation. Séléna répète spontanément la lettre « L » après que l'enseignante l'ait désignée. Elle propose également le « A » pour le « L », puis le « Y » pour le « N ». On dénombre treize prises de parole dont sept désignations de lettres par Séléna, contre vingt-trois prises de parole pour l'enseignante (dont sept désignations de lettres). Le 27 mars, Séléna verbalise toujours correctement les mêmes lettres que lors de la séance précédente : le « S » et le « E » et le fait même de manière spontanée pour les deux. Elle propose ensuite d'elle-même (sans que l'enseignante la sollicite), la lettre « W » pour le « N » qui est constituée également de deux ponts en écriture cursive, mais à l'envers. Sollicitée par l'enseignante, elle dit « E » à la place du « A ». L'enseignante prend en charge la verbalisation de la lettre « L » et corrige pour le « A ». Le « N » est ici oublié et non verbalisé. On comptabilise treize prises de parole dont cinq désignations de lettres pour Séléna, contre vingt et une prises de parole pour l'enseignante (dont quatre désignations de lettres). Enfin, le 10 avril, Séléna verbalise cette fois trois lettres : le « S », le « E » ainsi que le « A » (aidée par l'enseignante). Les lettres « S » et « E » sont proposées sans sollicitation de l'enseignante. Pour les lettres « L » et « N », elles sont toujours désignées par l'enseignante et non répétées par Séléna. Dans un premier temps, Séléna propose la lettre « O » à la place du « A ». Pour l'aider à trouver le « A », l'enseignante passe par le son de la lettre en lui demandant ce qu'elle entend à la fin de son prénom (« c'est quoi qu'on entend à la fin ? Sélénaaa. Na ? Et alors c'est quelle lettre à la fin ? C'est le ? »). Cela lui permet de trouver le « A ». On comptabilise donc quatorze prises de parole dont cinq désignations de lettres pour Séléna, contre vingt prises de parole pour l'enseignante (dont quatre désignations de lettres). Séléna ne verbalise pas plus de noms de lettres le 10 avril que les fois précédentes, on ne remarque donc pas de réelle progression. On observe des propositions davantage spontanées et moins sollicitées le 10 avril par rapport aux deux premières séances, mais la progression reste faible.

### 1.3.2 La verbalisation de la forme graphique (spontanée ou sollicitée)

Dès le 13 mars, sollicitée par l'enseignante, Séléna verbalise les formes graphiques

présentes dans les lettres : « E » (« une boucle, une petite boucle »), « L » (« une grande boucle ») et « N » (« deux grands ponts ») de son prénom. Le « S » n'est pas verbalisé volontairement car il est écrit en lettre script majuscule, or on s'intéresse ici aux lettres cursives minuscules. Quant au « A », l'enseignante oublie de solliciter Séléna et ne verbalise pas non plus les formes graphiques présentes dans cette lettre. On comptabilise ce jour-là, quatre verbalisations de formes graphiques réalisées par Séléna. Le 27 mars, Séléna verbalise les formes graphiques présentes dans les lettres de son prénom seulement lorsque l'enseignante la questionne. Elle désigne donc les formes graphiques présentes dans les lettres : « L » (« la grande boucle »), « N » (« ponts ») et la moitié du « A » (« rond »). L'enseignante prend en charge la verbalisation de l'autre forme graphique présente dans la lettre « A » : « oui un rond avec une petite canne » ainsi que celle du « E » : « une petite boucle ». Cléopée, sa sœur, complète la verbalisation des formes graphiques constituant la lettre « N » : « deux ponts accrochés ». On comptabilise trois verbalisations, réalisées par Séléna. Enfin, le 10 avril, les formes graphiques présentes dans chaque lettre sont entièrement verbalisées par Séléna. Elle désigne d'ailleurs spontanément la « grande boucle » du « L ». Pour les autres lettres, elle verbalise les formes graphiques ainsi : « E » (« une petite boucle »), « N » (« deux ponts ») et « A ». Séléna rencontre plus de difficultés pour désigner les formes graphiques qui constituent la lettre « A », elle propose dans un premier temps « une boucle », puis après la question de l'enseignante (« c'est pas une boucle ça c'est un ? »), change sa proposition pour « un rond ». L'enseignante enchaîne par : « Un rond + et après on fait une petite ? », et c'est alors Cléopée qui répond « canne » à la place de Séléna qui reprend ensuite « canne à pêche » qui n'est pas exactement la réponse attendue. Le nombre de lettres pour lesquelles Séléna verbalise les formes graphiques les constituant, sollicitée par l'enseignante, est le même lors des trois séances (trois). Cependant, le 10 avril on observe une verbalisation spontanée pour la lettre « L ». Ce jour-là, Séléna verbalise donc les formes graphiques présentes dans toutes les lettres de son prénom (excepté le « S »), contrairement au 13 mars où celles du « A » ne sont pas verbalisées, ou encore le 27 mars où c'est l'enseignante qui prend en charge la désignation de la forme graphique constituant la lettre « E ». On observe donc une progression entre ces trois recueils de données passant de quatre verbalisations le 13 mars à cinq verbalisations le 10 avril, ainsi qu'un début de verbalisation spontanée des formes graphiques.

### 1.3.3 L'auto-correction

Dans aucune des séances, Séléna adopte une posture critique vis-à-vis de ses écrits. Le 13 mars, l'enseignante reprend la liaison (inexistante) entre le « N » et le « A » : « On a dit quoi toute à l'heure entre le « N » et le « A » ? », alors que Séléna allait accoler le rond du « A » au dernier pont du « N ». Le 27 mars, c'est le « S » qui n'est pas bien tracé et ne ressemble pas vraiment à un « S » majuscule script. L'enseignante l'accepte et ne revient pas dessus car la priorité est portée à l'écriture cursive lors de cet exercice, mais Séléna aurait pu d'elle-même ne pas accepter ce « S » et le retracer. On observe donc aucune auto-correction de la part de Séléna alors qu'elle a rencontré deux occasions de le faire lors des premières séances.

### 1.3.4 Le besoin d'aide et la sollicitation de l'enseignante (vs l'autonomie et la prise d'initiatives)

Contrairement à sa sœur, Séléna ne sollicite l'aide de l'enseignante à aucun moment durant les trois séances. En effet, elle agit seule, de manière autonome, et prend des initiatives pour tracer les lettres de son prénom. On ne peut donc pas observer une quelconque progression étant donné que le comportement observé est le même lors des trois séances.

### 1.3.5 La désignation correcte du nom de la lettre

Les élèves sont amenés à désigner les lettres au fur et à mesure qu'ils les écrivent et travaillent donc la connaissance et reconnaissance des lettres de leur prénom. Au 13 mars, Séléna sait nommer les lettres « S » et « E » mais propose la lettre « A » pour le « L » et le « Y » pour le « N ». La lettre « A » est nommée par l'enseignante. On comptabilise donc deux lettres correctement désignées. Le 27 mars, Séléna parvient à nommer correctement les deux premières lettres de son prénom le « S » et le « E » comme lors du 13 mars. Cette fois, l'enseignante prend en charge la désignation de la lettre « L ». En ce qui concerne les deux autres lettres, elle propose le « W » pour le « N » et le « E » pour le « A ». On dénombre donc toujours deux lettres correctement désignées. Enfin, le 10 avril, Séléna nomme toujours correctement les deux premières lettres de son prénom (« S » et « E ») et parvient avec l'aide de l'enseignante à désigner le « A », bien qu'elle propose dans un premier temps le « O ». L'enseignante prend alors en charge la désignation des deux autres lettres : « L » et « N ». Le



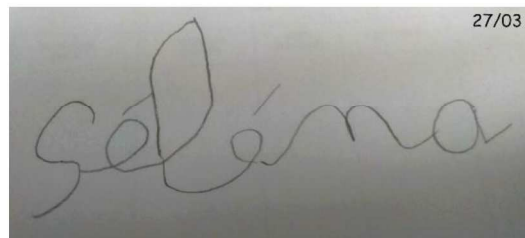
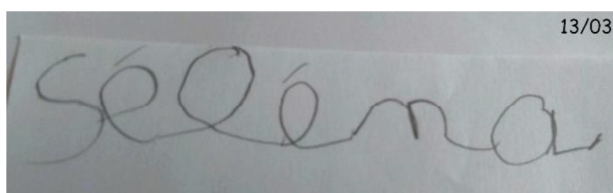
nombre de lettres correctement nommées n'évolue pas vraiment mise à part lors de la dernière séance où vient s'ajouter le « A » aux deux lettres connues mais c'est grâce à l'aide de l'enseignante et n'est pas forcément encore acquis. On ne peut donc pas évoquer de progression dans la désignation des lettres.

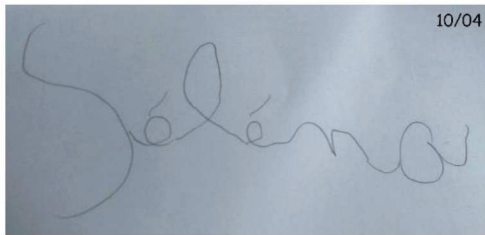
### 1.3.6 La désignation correcte de la forme graphique

Un des objectifs principaux de cette tâche est d'amener les élèves à verbaliser correctement les formes graphiques présentes dans les lettres. Séléna reconnaît dès le 13 mars les formes graphiques constituant les lettres de son prénom et sait les nommer. Elle verbalise correctement les formes graphiques présentes dans les lettres : « E » (« une petite boucle »), « L » (« une grande boucle ») et « N » (« deux grands ponts »). Pour le « A », l'enseignante ne la sollicite pas à le faire et les formes graphiques ne sont donc pas verbalisées. Le 27 mars, c'est cette fois la forme graphique de la lettre « E » qui n'est pas verbalisée (« la petite boucle »). Séléna désigne correctement les formes graphiques des lettres : « L » (« la grande boucle »), « N » (« ponts ») complétée par Cléopée : « Deux ponts accrochés », et une parmi les deux du « A » (« rond ») complétée par l'enseignante : « un rond avec une petite canne ». Enfin, le 10 avril, Séléna verbalise toutes les formes graphiques présentes dans les lettres de son prénom : « E » (« petite boucle »), « L » (« une grande boucle »), « N » (« deux ponts ») et « A » (« une boucle » qu'elle corrige après la question de l'enseignante en un « rond »). Cléopée l'aide pour le « A » en disant la « canne » que Séléna reprend « canne à pêche », bien que cela ne soit pas exactement le nom attendu. Le 10 avril est la seule date où les formes graphiques de toutes les lettres du prénom sont verbalisées par Séléna. Cela est fait correctement avec une petite aide de sa sœur uniquement pour la canne du « A ». On observe donc une légère progression entre le 13 mars et le 10 avril dans la désignation des formes graphiques présentes dans les lettres de son prénom.

### 1.3.7 La linéarité de l'écriture et la forme des lettres

Comme pour les deux autres élèves, nous étudierons la linéarité de l'écriture ainsi que la forme des lettres, à partir des productions réalisées au crayon à papier en fin de séance les : 13 mars, 27 mars et 10 avril. Nous avons donc trois productions :





En ce qui concerne la linéarité de l'écriture, on ne remarque pas de progression chez Sélénia voire peut être même l'inverse. En effet, la production la plus linéaire est celle du 13 mars où les lettres paraissent être alignées comme sur une ligne. Le 27 mars, le « S » et le « L » descendent plus bas que les autres lettres et le « N » et le « A » remontent légèrement par rapport aux deux « E » qui eux sont alignés. Enfin, le 10 avril, le bas du « S » est bien en dessous des autres lettres ! De plus, le prénom tend vers le bas à partir du « L ».

Étudions maintenant la forme des lettres et son éventuelle évolution au fil des trois séances. Pour la lettre « S », en ce qui concerne la forme, la mieux tracée est celle du 13 mars. Si on s'intéresse à la taille par rapport aux autres lettres, c'est celle du 10 avril qui a la taille la plus appropriée pour une initiale qui doit être en majuscule et donc plus grande que les autres lettres. Celle du 27 mars n'est pas aussi petite que celle du 13 mars mais pas assez grande comme le 10 avril pour que l'on distingue que c'est l'initiale est qu'elle est une majuscule. On ne peut donc pas parler de réelle progression. Pour la lettre « E », présente deux fois dans le prénom, la forme ainsi que la taille sont respectées lors des trois séances. Si on veut être précis, on peut dire que les « E » du 13 mars sont légèrement trop grands par rapport aux autres lettres. Le premier « E » du 10 avril est lui un petit peu trop large et arrondi ressemblant davantage à un rond qu'à une boucle. On ne note donc pas de progression pour la lettre « E ». Pour le « L », celui du 10 avril est le mieux tracé car il respecte la taille ainsi que la forme, tandis que celui du 13 mars est trop large, trop arrondi et trop petit. Enfin, le « L » du 27 mars a la bonne taille et ressemble bien à une boucle mais il redescend droit comme la boucle du « H » au lieu de partir vers le « E » suivant. La lettre « N » est bien écrite le 13 et 27 mars. Cependant, le 10 avril, les ponts ne sont pas accrochés et le dernier manque d'arrondi. On n'observe donc pas d'évolution positive dans le tracé de cette lettre. Enfin, la lettre « A » est correctement écrite lors des trois séances mais celui du 13 mars n'est pas assez arrondi en haut à droite et sa canne forme un pic au lieu d'être

arrondie. Le 27 mars, le rond est parfaitement arrondi mais la canne pique toujours. Le 10 avril, le rond est un petit peu ovale et n'est pas fermé correctement mais cette fois-ci la canne est bien arrondie. On note donc une amélioration dans le tracé de la canne du « A » mais on ne peut pas parler d'une progression pour le tracé complet de cette lettre. Pour Séléna, on peut donc dire que la linéarité de l'écriture ainsi que la formes des lettres ne connaît pas de progression au fil des séances.

### 1.3.8 Le sens du tracé des lettres

Séléna respecte le sens de tracé des lettres de son prénom lors des trois séances. On ne peut donc pas observer une quelconque évolution. L'enseignante reprend son tracé à deux reprises uniquement. La première se déroule le 13 mars où Séléna ne freine pas son geste après le tracé du « L » et part vers le coin droit inférieur de l'ardoise, l'enseignante lui demande donc d'effacer et de retracer correctement la liaison entre le « L » et le « E ». L'enseignante interpelle également Séléna le 27 mars lorsque cette dernière trace une boucle à la place du demi-cercle pour le haut du « S ». Ce sont les deux seules fois où Séléna commet des erreurs dans son tracé.

### 1.3.9 La tenue de l'outil scripteur

En ce qui concerne la tenue de l'outil scripteur, l'enseignante corrige Séléna à une seule reprise durant les trois séances. Le 27 mars, elle dit à Séléna : « On tient bien son stylo, pas trop de doigts, très bien ! », car celle-ci glisse son majeur sur le feutre mais corrige rapidement sa position. On n'observe donc pas d'évolution chez Séléna en ce qui concerne la tenue de l'outil scripteur.

## 2) Etude transversale

Après avoir étudié l'évolution de chaque élève au fil des séances pour les différents critères choisis, intéressons-nous maintenant plus précisément à ces critères et comparons les résultats des trois élèves entre eux. Pour cela, il ne faut pas oublier que les résultats

étudiés pour chaque élève ne se basent pas sur le même nombre de données. En effet, Ahmed compte six recueils de données, Cléopée cinq et Séléna seulement trois. Cela peut avoir une influence dans les résultats observés car Ahmed et Cléopée ont donc un temps d'expérimentation plus grand ce qui facilite une éventuelle progression.

## 2.1 La verbalisation, désignation de la lettre spontanée ou sollicitée

En ce qui concerne la verbalisation du nom des lettres, on remarque chez Ahmed une évolution positive avec un nombre de désignations de lettres qui augmente. De plus, ces verbalisations deviennent davantage spontanées et moins sollicitées au fil des séances. On observe la même chose pour Cléopée qui investit de plus en plus l'espace de parole et accroît également son nombre de verbalisations de noms de lettres au fur et à mesure des séances. Comme pour Ahmed, les désignations de lettres sont moins sollicitées par l'enseignante et davantage spontanées. Cependant, contrairement aux deux autres, on n'observe pas d'évolution probante du nombre de verbalisations de noms de lettres pour Séléna. Ses désignations de lettres deviennent davantage spontanées lors du dernier recueil de données (le 10 avril) mais la progression reste faible. Il ne faut pas oublier que le nombre de recueils de données n'est pas le même pour les trois élèves et que Séléna n'en compte que trois. Cela pourrait donc modifier les résultats et expliquer la différence de résultats entre elle et les deux autres élèves. Si l'on ne prend pas en compte les données de Séléna, on peut dire que cet exercice d'écriture du prénom, réalisé régulièrement, développe chez les élèves la verbalisation spontanée du nom des lettres de leur prénom.

## 2.2 La verbalisation de la forme graphique spontanée ou sollicitée

Intéressons-nous à présent à la verbalisation des formes graphiques qui constituent les lettres. On remarque chez Ahmed qu'il verbalise davantage de formes graphiques présentes dans les lettres de son prénom au fil des séances. Seulement, il le fait uniquement lorsque l'enseignante le sollicite et ne prend donc pas l'initiative de le faire. On remarque la même évolution positive du nombre de verbalisations des formes graphiques constituant les lettres de son prénom chez Cléopée. Cependant, contrairement à Ahmed, Cléopée les verbalise

de plus en plus de manière spontanée et n'attend pas toujours d'être sollicitée par l'enseignante pour le faire. Enfin, pour Séléna le nombre de verbalisations de formes graphique augmente également. Au 10 avril, elle verbalise toutes les formes graphiques présentes dans les lettres de son prénom (excepté celles du « S » qui n'est pas écrit en lettre cursive) et le fait de plus en plus par elle-même, de manière spontanée. On peut donc dire que cet exercice, réalisé régulièrement, permet l'augmentation du nombre de verbalisations des formes graphiques présentes dans les lettres des prénoms des élèves. Cela peut également permettre de développer chez certains élèves la prise d'initiatives lorsque ces derniers, comme Cléopée et Séléna, verbalisent de manière spontanée les formes graphiques constituant les lettres de leur prénom.

### 2.3 L'auto-correction

Cet exercice répété tous les mardis est également l'occasion d'observer l'adoption ou non d'une posture critique de la part des élèves envers leurs productions. On remarque que Séléna ne réalise aucune correction durant ses trois recueils de données. Ahmed lui s'auto-corrige à plusieurs reprises lors du tout premier recueil de données puis plus du tout lors des suivants. Contrairement à ses camarades, Cléopée, elle, adopte une posture critique envers ses écrits et les reprend d'elle-même lors de trois séances (sur cinq). Il arrive même qu'elle se corrige plusieurs fois dans une séance. Au vu des résultats hétérogènes, on ne peut donc pas conclure une quelconque évolution du nombre d'auto-correction(s) de la part des élèves. L'exercice répété tous les mardis ne permet donc pas de développer l'auto-correction chez les élèves, à moins que cela soit dû au fait qu'ils fassent moins d'erreurs au fil du temps et aient donc moins besoin de corriger leurs écrits.

### 2.4 Le besoin d'aide et la sollicitation de l'enseignante (vs l'autonomie et la prise d'initiatives)

Pour ce qui est du besoin d'aide de l'enseignante et sa sollicitation par les élèves, on observe deux types d'élèves. Le premier est celui d'Ahmed et Séléna qui ne sollicitent à aucun moment l'aide de l'enseignante. Ils agissent par eux-mêmes, tracent leurs lettres et corrigent si l'enseignante le leur demande. Ils écrivent donc leurs prénoms de manière autonome, dès le début de l'expérimentation. Le deuxième type d'élève est celui de

Cléopée, qui elle, n'hésite pas à solliciter l'enseignante durant les premières séances pour demander des conseils sur la forme des lettres, le point de départ du tracé ... Cependant, elle sollicite l'enseignante de moins en moins au fil des séances jusqu'à devenir autonome et prendre des initiatives lors de la dernière. On remarque donc une évolution vers l'autonomie et la prise d'initiatives chez Cléopée, mais on ne peut pas dire la même chose pour ses camarades (Ahmed et Séléna) qui étaient déjà autonomes dès la première séance. Excepté Cléopée, on ne peut pas dire que cet exercice d'écriture, réalisé régulièrement, participe au développement de l'autonomie et de la prise d'initiatives en écriture.

## 2.5 La désignation correcte du nom de la lettre

La verbalisation du nom de chaque lettre a pour but d'aider les élèves à connaître le nom des lettres (au moins celles de leur prénom). Voyons maintenant si cela leur a permis de connaître et reconnaître de nouvelles lettres ou pas. Les résultats observés sont une fois de plus très disparates. On ne remarque aucune progression pour Séléna qui, à la dernière séance, nomme correctement, sans aide, les deux premières lettres de son prénom, comme lors des deux premières. On note une petite progression pour Cléopée qui, à la première séance parvenait à désigner une seule lettre et réussit à en nommer trois lors de la dernière. Enfin, c'est Ahmed qui détient la plus importante progression, avec aucune désignation de lettre au début de l'expérimentation contre quatre à la fin de celle-ci, soit toutes les lettres de son prénom excepté le « M ». D'après les différents résultats des trois élèves, si l'on ne prend pas en compte ceux de Séléna, on peut dire que cet exercice d'écriture, répété régulièrement, permet l'apprentissage du nom des lettres de son prénom. En effet, on remarque chez plusieurs élèves que cet exercice a participé à l'acquisition des noms de certaines lettres de leur prénom.

## 2.6 La désignation correcte de la forme graphique

Si l'on veut que les entraînements graphiques aient une incidence positive sur le tracé des lettres et donc sur l'écriture, il faut permettre aux élèves de transférer les habiletés développées en graphisme, dans l'écriture comme le conseille Marie Thérèse Zerbato-Poudou (2002, p63). L'enseignant(e) doit permettre aux élèves d'effectuer ce transfert en les aidant à reconnaître les formes graphiques qui composent les lettres. Pour cela, nous avons

choisi d'inciter les élèves à verbaliser les formes graphiques présentes dans les lettres de leur prénom. Voyons maintenant si les trois élèves reconnaissent et nomment correctement les formes graphiques constituant les lettres de leur prénom. Contrairement aux autres critères étudiés, pour celui-ci, on observe le même résultat chez nos trois élèves sujets. En effet, pour une fois, on remarque une progression généralisée. Ahmed connaît la progression la plus importante en passe de zéro formes graphiques désignées à quatre. C'est-à-dire qu'il verbalise à présent, correctement, les formes graphiques de chaque lettre. On observe cette même évolution positive du nombre de verbalisations correctes chez Cléopée et Séléna. En effet, Cléopée est passée de deux verbalisations correctes de formes graphiques à cinq et Séléna de trois à quatre. Elles aussi parviennent à présent à nommer correctement les formes graphiques constituant toutes les lettres cursives de leur prénom.

## 2.7 La linéarité de l'écriture et la forme des lettres

Une fois de plus, les résultats obtenus chez les trois élèves divergent fortement. Ahmed améliore la linéarité de l'écriture de son prénom au fil des séances et on observe également une progression dans le tracé des lettres « M » et « D » qui sont bien mieux écrites lors de la dernière séance. Pour Cléopée, on observe une légère amélioration dans la linéarité de l'écriture de son prénom mais ce n'est pas le cas pour la forme des lettres qui au contraire est la moins bonne lors de la dernière séance. En ce qui concerne la forme des lettres, on remarque le même phénomène chez Séléna. Les jumelles étaient peut-être fatiguées ce jour-là. Cependant, il n'y a pas de progression de la linéarité de l'écriture chez Séléna, la dernière réalisation est donc vraiment la moins bonne des trois. La pratique régulière de l'écriture de son prénom (en lettres cursives) en verbalisant les noms des lettres ainsi que les formes graphiques les constituant, ne permet pas à tous les élèves d'améliorer la linéarité de leur écriture ainsi que la forme des lettres tracées.

## 2.8 Le sens du tracé des lettres

En ce qui concerne le sens du tracé des lettres, les résultats observés sont les mêmes chez les trois élèves sujets. Aucun des trois élèves progresse vraiment dans le sens du tracé des lettres. Ahmed et Cléopée ne sont pas réguliers, ils ne commettent pas d'erreurs de tracé durant plusieurs séances, mais quelques séances après, l'enseignante doit reprendre avec

eux le tracé de certaines lettres qu'ils maîtrisaient précédemment. Pour Séléna cela est différent, durant ses trois recueils de données, le sens du tracé des lettres de son prénom est toujours respecté, ce qui ne permet pas d'observer une quelconque évolution. La pratique régulière de l'écriture du prénom (en lettres cursives) en verbalisant les noms des lettres et formes graphiques les constituant, ne permet pas aux élèves d'améliorer le sens du tracé des lettres de leur prénom. Cela est sûrement dû à la courte durée de l'expérimentation. En effet, les élèves sont en cours d'acquisition et leurs compétences ne sont pas encore consolidées, ce qui expliquerait les irrégularités observées chez Ahmed et Cléopée.

## 2.9 La tenue de l'outil scripteur

Enfin, la tenue de l'outil scripteur est importante pour pouvoir tracer les lettres correctement. Le poignet ne doit pas être bloqué afin d'effectuer des gestes fluides et ralentir quand il est nécessaire. De plus, le bon positionnement des doigts doit permettre un contrôle précis de l'outil scripteur. Comme pour le point précédent, on observe des résultats semblables pour nos trois élèves sujets. On ne remarque pas de progression pour la tenue de l'outil scripteur chez les trois élèves. Cependant, les raisons sont différentes. Pour Ahmed, les résultats sont irréguliers, on remarque des améliorations lors de certaines séances, puis le nombre de corrections de la position des doigts réaugmente. Cette hausse des corrections semblerait avoir un lien avec la présence des jumelles qui le distrairait et le déconcentrerait sûrement. Chez Cléopée et Séléna, on remarque une bonne tenue de l'outil scripteur de manière générale lors des différentes séances et on comptabilise pour chacune une seule correction de la part de l'enseignante. La tenue de l'outil scripteur étant déjà bonne, il ne peut donc pas y avoir de progression. La pratique régulière de l'écriture du prénom tout en verbalisant les lettres et formes graphiques les constituant, ne permet pas aux élèves d'adopter une meilleure tenue de l'outil scripteur.

## 3) Retour sur les hypothèses

### 3.1 La verbalisation, simultanée au tracé des lettres, en lien



## avec les formes graphiques, permet aux élèves de progresser en écriture.

Plusieurs auteurs comme Julian de Ajuriaguerra et Marguerite Auzias (1960, p82), Le Moal, Marzouk et Livérato (2011, p14) ou encore Zerbato-Poudou (2002, p63) ainsi que Chauvel et Lagoueyte (2015, p9) jugent que le graphisme joue, ou peut jouer, une place importante dans l'apprentissage du geste graphique de l'écriture. Cependant, les trois derniers auteurs émettent une condition au transfert des habiletés et compétences du graphisme à l'écriture. Comme mentionné dans la première partie de ce mémoire, pour Zerbato-Poudou (p61, 63), ce transfert est possible en incitant les élèves à avoir une activité réflexive sur ce qu'ils doivent tracer et tracent, ainsi que sur la manière dont ils s'y prennent (fluidité du geste, tenue de l'outil scripteur). Pour cela, elle propose aux enseignants de verbaliser eux-mêmes les gestes et tracés, puis de les faire verbaliser aux élèves. Chauvel et Lagoueyte (2015, p9) la rejoignent en disant que l'enseignant a pour tâche « de les aider à verbaliser et à mémoriser les éléments graphiques ; d'exercer leur regard ».

Pour analyser si la verbalisation des formes graphiques constituant les lettres permet aux élèves de progresser en écriture, on va faire appel à plusieurs critères d'analyses étudiés précédemment : la verbalisation correcte des formes graphiques (évolution du nombre, sollicitée/spontanée, correcte ou pas), l'aspect visuel de l'écriture (linéarité de l'écriture et formes des lettres), le sens de tracé des lettres, le besoin d'aide de l'enseignante, ainsi que la connaissance du nom des lettres.

Pour ce qui est de la verbalisation des formes graphiques, on observe plusieurs phénomènes lors de cette expérimentation. Tout d'abord, on remarque que le nombre de verbalisations augmente au fil des séances pour nos trois élèves. Deuxièmement, on observe également l'apparition d'une verbalisation spontanée pour deux élèves sur trois, le troisième étant discret et assez introverti. Enfin, nous partons du postulat que c'est la verbalisation **correcte** des formes graphiques qui engendre des progrès en écriture. Observons donc à présent l'évolution du nombre de verbalisation(s) correcte(s) chez nos trois élèves sujets. C'est un des rares critères pour lequel on observe une évolution semblable pour tous les élèves. En effet, les trois élèves sujets accroissent fortement leur nombre de verbalisations (des formes graphiques présentes dans les lettres) correctes au fil des séances jusqu'à toutes les verbaliser durant leur dernière séance.

Intéressons-nous maintenant aux résultats concernant l'aspect visuel de l'écriture, c'est-à-dire sa linéarité et la forme des lettres. On observe une amélioration de la linéarité de l'écriture pour deux élèves sur trois. Pour ce qui est de la forme des lettres, seul un élève sur trois améliore le tracé des lettres de son prénom au fil des séances. Cet élève ayant progressé dans la linéarité de l'écriture de son prénom ainsi que dans le tracé des lettres est celui qui a été présent à toutes les séances et qui a donc pu s'entraîner davantage. L'évolution positive observée chez Ahmed est alors sûrement liée au temps d'entraînement plus long.

En ce qui concerne le sens du tracé des lettres, on ne remarque pas de progression pour nos trois élèves sujets au cours de l'expérimentation.

La connaissance des lettres est elle aussi importante pour savoir écrire. En effet, des travaux consacrés aux acquisitions des compétences alphabétiques précoces ont également mis en évidence l'influence de cette connaissance dans l'apprentissage initial de l'écrit (Treiman, 2006, cité par Biot-Chevrier, Ecalle et Magnan, 2008, p2). C'est pourquoi cet exercice, pratiqué tous les mardis, est également l'occasion de travailler la connaissance des lettres. On observe donc ici si la désignation des lettres est correcte. Lors de cette expérimentation, on remarque une progression pour deux de nos trois élèves. C'est l'élève sujet Séléna qui ne connaît pas d'évolution positive dans l'acquisition du nom des lettres et n'apprend donc pas de nouvelles lettres de son prénom au fil des trois séances. Or, le nombre de séances auxquelles elle a participé (trois) représente la moitié de celui d'Ahmed (six) et presque également la moitié de celui de Cléopée (cinq), ce qui peut expliquer cette différence de résultats.

Enfin, apprendre à écrire passe également par l'adoption d'une posture plus autonome lors du tracé et donc une faible sollicitation de l'enseignante. On remarque cette fois-ci, lors de l'expérimentation, que deux élèves sur trois agissent de manière autonome lors des différentes séances et ne sollicitent donc pas l'aide de l'enseignante. Une seule élève, Cléopée, a recours à cette aide et on observe d'ailleurs une diminution du nombre de sollicitations de l'enseignante, elle devient donc plus autonome au fil des séances.

Le nombre de verbalisations des formes graphiques présentes dans les lettres a augmenté pour les trois élèves sujets au fil des séances, ils sont donc bien entrés dans la verbalisation. De plus, leurs verbalisations se perfectionnent jusqu'à verbaliser correctement

toutes celles présentes dans les lettres de leurs prénoms. Pour ce qui est de l'impact qu'a cette verbalisation sur l'apprentissage de l'écriture, on peut donc valider l'hypothèse et dire que la verbalisation des formes graphiques, simultanée au tracé des lettres permet aux élèves de progresser en écriture, et plus précisément en ce qui concerne : la linéarité de l'écriture, la connaissance des lettres ainsi que l'adoption d'une posture plus autonome dans son tracé (dans le cas d'un élève qui utilise l'aide proposée par l'enseignante). Cela vient confirmer les dires des auteurs cités à la page précédente, la verbalisation des formes graphiques participe donc à l'apprentissage de l'écriture en permettant aux élèves de progresser sur certains points.

### 3.2 La mise en relation de la lettre avec la/les forme(s) graphique(s) qui la constitue(nt) participe à sa connaissance et reconnaissance

On s'intéresse ici à la mise en relation de la verbalisation des formes graphiques constituant les lettres, avec l'apprentissage du nom des lettres (connaissance et reconnaissance) car la connaissance des lettres est importante dans l'apprentissage de l'écriture. En effet, des travaux consacrés aux acquisitions des compétences alphabétiques précoces ont mis en évidence l'influence de cette connaissance dans l'apprentissage initial de l'écrit (Treiman, 2006, cité par Biot-Chevrier, Ecalle et Magnan, 2008, p2). Pour cela, nous pouvons citer à nouveau les auteurs suivants : Julian de Ajuriaguerra et Marguerite Auzias (1960, p82), Le Moal, Marzouk et Livérato (2011, p14) ou encore Zerbato-Poudou (2002, p63) ainsi que Chauvel et Lagoueyte (2015, p11) qui jugent que le graphisme joue ou peut jouer (à condition que le transfert des habiletés soit rendu possible) une place importante dans l'apprentissage du geste graphique de l'écriture.

Afin d'analyser si la verbalisation des formes graphiques (présentes dans les lettres) et la désignation des lettres, participent à leur apprentissage, nous allons utiliser les résultats des critères d'analyse suivants : la verbalisation correcte des formes graphiques présentes dans les lettres, l'évolution de la verbalisation des noms des lettres, ainsi que la désignation correcte des lettres.

Pour ce qui est de la verbalisation correcte des formes graphiques présentes dans les lettres, on remarque que le nombre de verbalisations augmente au fil des séances pour nos

trois élèves. Deuxièmement, on observe également l'apparition d'une verbalisation spontanée pour deux élèves sur trois, le troisième étant discret et assez introverti. Enfin, la verbalisation **correcte** des formes graphiques est un des rares critères pour lequel on observe une évolution semblable pour tous les élèves. En effet, les trois élèves sujets accroissent fortement leur nombre de verbalisations (de formes graphiques) correctes au fil des séances, et ce, jusqu'à toutes les verbaliser correctement durant leur dernière séance.

Etudions à présent l'évolution de la verbalisation du nom des lettres au fil des séances. On remarque dans un premier temps, une progression dans le nombre de lettres désignées pour deux élèves sur trois. L'élève pour laquelle on n'observe pas de progression est celle qui n'a participé qu'à trois séances, Séléna. Le nombre de séances auxquelles les élèves ont participé influence donc sûrement les résultats et compromettrait une éventuelle progression du nombre de lettres verbalisées. Pour ce qui est de la manière dont les lettres sont verbalisées, on observe le développement de la verbalisation spontanée chez nos trois élèves.

Enfin, le dernier critère analysé est la désignation correcte des noms des lettres. On observe cette fois, trois résultats différents pour nos élèves sujets. En effet, on remarque que l'apprentissage des lettres ne connaît pas forcément une progression pour tous les élèves, mais qu'il permet tout de même à certains d'apprendre, de connaître/reconnaître de nouvelles lettres.

Le nombre de verbalisations des formes graphiques présentes dans les lettres a augmenté pour les trois élèves sujets au fil des séances et les verbalisations deviennent davantage spontanées. Les élèves sujets sont donc bien entrés dans la verbalisation. De plus, leurs verbalisations se perfectionnent jusqu'à verbaliser correctement toutes les formes graphiques présentes dans les lettres de leurs prénoms. Le nombre de verbalisations des noms des lettres connaît lui aussi une augmentation au fil des séances. Les verbalisations des noms de lettres deviennent également spontanées et donc moins sollicitées par l'enseignante. Enfin, la désignation correcte des lettres progresse de manière générale mais n'évolue pas pour tous les élèves, ni même pour toutes les lettres. Pour ce qui est de l'impact de la verbalisation sur l'apprentissage des noms des lettres, nécessaire à l'apprentissage de l'écriture, on peut donc valider l'hypothèse et dire que la mise en relation de la lettre avec la/les forme(s) graphique(s) qui la constitue(nt) par le biais de la verbalisation, participe à

l'apprentissage des lettres (connaissance et reconnaissance), chez certains élèves, pour certaines lettres. Cela permet donc de confirmer les dires des auteurs cités précédemment.

Toutefois, on a également remarqué que tous les élèves n'avaient pas appris de nouvelle(s) lettre(s) au cours de l'expérimentation. De plus, parmi ceux qui en ont appris, certains ne maîtrisent que très peu de lettres (de leur prénom). Si on se focalise sur ces points-là, l'hypothèse peut être rejetée dans certains cas et donc la verbalisation des formes graphiques et lettres ne participerait pas à l'apprentissage des lettres, nécessaire à celui de l'écriture. Dans ce cas, nous rejoindrions alors Zerbato-Poudou lorsque celle-ci dit que l'écriture et le graphisme sont deux activités bien différentes, l'écriture étant bien plus complexe (2002, p65). Le Moal, Marzouk et Livérato (2011, p13) vont également dans ce sens en disant que le graphisme et l'écriture ont des visées différentes. En effet, les exercices graphiques auraient des intentions décoratives, de recherche, d'entraînement ou d'imitation, d'affinage et de précision du geste. Tandis que les activités d'écriture auraient une dominante sémiotique et pour but la mise en mots ainsi que la mise en forme de la pensée. Malgré l'utilisation de la verbalisation des formes graphiques conseillée, par exemple, par Zerbato-Poudou (2002, p63), le graphisme et l'écriture restent bien deux activités distinctes et le transfert des habiletés n'est pas toujours effectif.

### 3.3 La verbalisation, en lien avec les formes graphiques, permet d'accroître l'autonomie des élèves en écriture, au fil du temps.

Nous allons, à présent, analyser l'éventuel impact de la verbalisation des formes graphiques sur l'autonomie des élèves en écriture. Pour cela, nous allons faire appel à différents critères d'analyse que nous détaillerons par la suite : la verbalisation des formes graphiques, la verbalisation des lettres, ainsi que le besoin d'aide. On peut, une fois de plus, faire référence aux auteurs tels que Zerbato-Poudou (2002, p63), Le Moal, Marzouk et Liverato (2011, p14) pour ce qui est des apports du graphisme dans l'écriture (la construction des habiletés et compétences utiles à la maîtrise du geste d'écriture, le développement de la maîtrise et de la précision du geste nécessaire à l'écriture). Pour que le transfert des habiletés et compétences ait lieu, Zerbato-Poudou préconise d'inciter les élèves à adopter une posture réflexive ainsi que de leur apprendre à décrire et verbaliser leurs tracés. Elle dit

que « la verbalisation de l'action s'avère **essentielle**. Il s'agit d'organiser et d'orienter les données motrices » (2002, p66).

Comme pour tout apprentissage, celui de l'écriture se traduit en partie par l'apparition d'un comportement davantage autonome chez les élèves. Cela se traduit ici par la capacité à tracer et verbaliser les lettres ainsi que les formes graphiques, de manière spontanée, sans avoir recours à l'aide de l'enseignante.

Le nombre de verbalisations de lettres ainsi que celui de formes graphiques, connaissent une progression au fil des séances. De plus, on observe également une évolution vers une verbalisation spontanée plutôt que sollicitée dans les deux cas (lettres et formes graphiques).

Pour ce qui est du besoin d'aide et de la sollicitation de l'enseignante, on remarque deux phénomènes lors de l'expérimentation. Premièrement, deux élèves agissent de manière autonome dès le début et conservent cette attitude tout au long des séances, ce qui ne nous permet pas d'évaluer une éventuelle progression de l'autonomie. Deuxièmement, une élève, Cléopée, n'hésite pas à solliciter l'aide de l'enseignante lors des premières séances, puis on observe une diminution du nombre de sollicitations. On observe donc, chez Cléopée, une augmentation de l'autonomie et des prises d'initiatives.

Enfin, on peut également analyser l'auto-correction, pouvant participer à l'étude de l'autonomie et de la prise d'initiative. On ne remarque pas de progression du nombre d'auto-corrections pour nos élèves sujets au fil des séances. En effet, deux élèves ne s'auto-correctent pas ou très peu et la troisième élève le fait de manière irrégulière. Par conséquent, on n'observe pas d'augmentation du nombre d'auto-corrections. Les trois élèves n'entrent donc pas dans une posture critique d'auto-correction spontanée, autonome.

Les élèves entrent bien dans la verbalisation des lettres et formes graphiques qui est d'ailleurs observable par une augmentation du nombre de verbalisations. Toutefois, en ce qui concerne les différents critères d'analyse de l'autonomie, on observe des résultats hétérogènes. En effet, les verbalisations sont de plus en plus spontanées, ce qui démontre une progression de l'autonomie des élèves. La sollicitation de l'enseignante décroît (pour l'élève qui l'utilise) ce qui traduit également la prise d'initiatives et l'entrée dans l'autonomie. Cependant, le nombre d'auto-corrections qui pourrait être signe d'autonomie, ne connaît pas d'évolution positive au fil des séances. On peut donc valider notre hypothèse et dire que la

verbalisation, en lien avec les formes graphiques, permet d'accroître l'autonomie des élèves, notamment dans la verbalisation et le besoin d'aide mais pas en ce qui concerne l'auto-correction.

Pour revenir aux préconisations des auteurs, évoquées en début de partie, on valide le fait que les verbalisations des formes graphiques sont bénéfiques à l'apprentissage de l'écriture et plus précisément ici au développement de l'autonomie dans l'écriture. Toutefois, on remarque que ce n'est pas le cas pour tous les critères.

### 3.4 L'adoption d'un dialogue pédagogique facilite l'apprentissage de l'écriture

Tout d'abord, définissons ce qu'est le dialogue pédagogique. D'après Le Poul (2002), le dialogue pédagogique « peut être considéré comme un entretien « métacognitif » dans le sens où on y reconnaît la capacité réflexive de l'élève sur son mental à partir d'une tâche pédagogique ainsi que celle d'auto-évaluation ». L'enseignant amène donc l'élève à réfléchir sur sa pratique (intentions, procédés, techniques, résultats ...) et a pour objectif « d'aider l'élève à saisir et à comprendre son propre lieu de ressources « mentales » par rapport à ses pratiques pédagogiques, à les lui faire verbaliser, s'il le juge nécessaire ». Il est donc important de susciter la réflexion chez les élèves en les incitant notamment à verbaliser ce qu'ils font et de quelle manière, afin qu'ils comprennent les procédures mentales qu'ils emploient et mettent en place. On va donc s'intéresser à nouveau à l'évolution de la verbalisation chez les élèves, mais pas seulement. En effet, c'est toute une démarche qui est mise en place entre l'enseignante et l'élève. On prend cette fois en compte le questionnement, les conseils ainsi que les apports de l'enseignante suscitant la réflexion des élèves ainsi que la prise de conscience des moyens qu'ils emploient ou qu'ils pourraient mettre en œuvre. S'instaure alors un dialogue entre l'enseignante et l'élève à propos du nom des lettres, des formes graphiques présentes dans les lettres et devant être tracées, de la forme correcte ou non des lettres tracées, ainsi que de la manière de tracer les lettres (où commencer le « O » par exemple).

Comme nous l'avons vu dans les points précédents, on observe une augmentation du nombre de verbalisations (des lettres et formes graphiques) de la part des élèves qui investissent davantage l'espace de parole, et ce, de manière spontanée.

L'adoption d'une posture critique vis-à-vis de ses productions et la mise en place de l'auto-correction n'est observée que chez une seule élève, sur trois. Cependant, les résultats étant irréguliers, on ne remarque donc pas de progression dans le nombre d'auto-corrections.

Le besoin d'aide, en demandant par exemple à l'enseignante si le tracé est correct, s'il faut partir de tel endroit, est également effectif dans un seul cas sur trois. C'est d'ailleurs la même élève qui sollicite l'aide, la validation de l'enseignante et qui se corrige elle-même à de nombreuses reprises.

On peut également observer les gestes professionnels d'étayage de l'enseignante qui peuvent eux aussi être signe de l'adoption d'un dialogue pédagogique. Dans un premier temps, on remarque que l'enseignante adopte une posture d'enseignement. Bucheton et Soulé (2009, p40) définissent cette posture ainsi : « l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. Il en est le garant. Il fait alors ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul. Ses apports sont ponctuels et surviennent à des moments spécifiques (souvent en fin d'atelier) mais aussi lorsque l'opportunité le demande. Dans ces moments spécifiques les savoirs, les techniques sont nommés. La place du métalangage est forte ». Cela se traduit ici par un nombre de verbalisations plus important pour l'enseignante que pour chaque élève lors des premières séances. En effet, en début d'expérimentation, la verbalisation des formes graphiques constituant les lettres des prénoms des élèves, ainsi que les noms des lettres, est prise en charge par l'enseignante. Au fil des séances, la posture d'enseignement se transforme peu à peu en posture d'accompagnement que Bucheton et Soulé (2009, p40) définissent ainsi : « le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. Cette posture à l'opposé de la précédente ouvre le temps et le laisse travailler. L'enseignant évite de donner la réponse voire d'évaluer, il provoque des discussions entre les élèves, la recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle ». En effet, lors des dernières séances, les nombres de verbalisations des élèves et de l'enseignante s'équilibrent, voire s'inversent, avec notamment l'augmentation du nombre de verbalisations réalisées par les élèves. L'enseignante est alors plus en retrait, laissant les élèves verbaliser et rechercher par eux-mêmes sans leur donner la réponse directement et valide ou invalide. On peut, par



exemple, citer le verbatim de Séléna du 27 mars où l'enseignante tente de la guider durant vingt secondes afin qu'elle trouve la lettre « A », au lieu de lui donner directement la réponse : « Ton prénom c'est quoi ? », ou encore « C'est « Séléna », qu'est-ce qu'on entend à la fin ? Alors, tu crois que c'est quelle lettre ça ? ». Elle finit toutefois par lui donner, voyant que Séléna ne trouve pas. L'enseignante reproduit ce procédé le 10 avril et cela conduit cette fois Séléna à trouver elle-même la réponse. On observe également que l'enseignante aide les élèves lorsque ceux-ci la sollicitent ou bien se trompent. L'enseignante entre bien dans une posture d'accompagnement en laissant les élèves verbaliser par eux-mêmes les formes graphiques et lettres et intervient seulement si cela est nécessaire ou demandé par les élèves. De plus, elle cherche souvent à guider les élèves pour qu'ils réfléchissent et trouvent par eux-mêmes la réponse. L'étayage se traduit donc bien par une posture d'enseignement qui se transforme au fil du temps en une posture d'accompagnement, ce qui participe à la mise en place du dialogue pédagogique.

Les résultats observés à partir de ces critères d'analyse (verbalisation spontanée, auto-correction, sollicitation de l'aide de l'enseignante, posture d'enseignement qui se transforme en posture d'accompagnement), démontrent l'adoption d'un dialogue pédagogique tout au long des séances. Il est également possible de consulter les verbatims, présents en annexe, pour le vérifier.

Attachons-nous maintenant à analyser les éventuels apports de ce dialogue pédagogique dans l'apprentissage de l'écriture. Pour cela, nous allons faire appel aux résultats observés pour les critères suivants, nécessaires dans l'apprentissage de l'écriture : son aspect visuel (linéarité et formes des lettres), le sens du tracé des lettres (conforme ou pas), ainsi que la connaissance des lettres (la désignation correcte).

Pour ce qui est de l'aspect visuel de l'écriture, on remarque une progression dans la linéarité de l'écriture pour deux élèves sur trois (la troisième ayant participé à peu de séances). Toutefois, un seul élève sur les trois, progresse au niveau de la forme des lettres tracées. On observe donc une évolution positive de la linéarité de l'écriture mais pas de la forme des lettres.

En ce qui concerne le sens du tracé des lettres, cette fois-ci le résultat est le même pour les trois élèves sujets qui ont des résultats irréguliers et ne progressent donc pas.

Enfin, le nombre de lettres nommées correctement connaît une évolution positive. En

effet, on observe que deux élèves sur trois ont progressé et désignent à présent plus de lettres qu'au début de l'expérimentation. La troisième étant toujours celle ayant participé à peu de séances, ses résultats sont donc éventuellement faussés par rapport à ceux de ses camarades. C'est pourquoi nous ne les prenons pas en compte.

Nous avons démontré que nous sommes bien en présence d'un dialogue pédagogique lors de cette expérimentation. On observe une progression en écriture en ce qui concerne la linéarité ainsi que la connaissance des lettres mais pas pour la forme des lettres et leur sens de tracé. Nous pouvons donc valider l'hypothèse en nuanciant notre propos : l'adoption d'un dialogue pédagogique facilite l'apprentissage de l'écriture en ce qui concerne sa linéarité ainsi que la connaissance des lettres mais pas pour la forme des lettres et leur sens de tracé.

### 3.5 La pratique régulière de la verbalisation en écriture, participe à l'adoption d'une tenue correcte de l'outil scripteur

La posture adoptée, ainsi que la tenue de l'outil scripteur jouent un rôle important dans l'écriture. En effet, la souplesse et la régularité du tracé en dépendent. Cela permet également l'enchaînement fluide des lettres (dans l'écriture cursive) et évite les maux de dos ou encore la fatigue chez le scripteur. Tout au long de l'expérimentation, avant que l'élève commence à écrire ainsi que pendant les séances, l'enseignante veille à ce que l'élève soit assis correctement, adoptant une position adéquate pour écrire, et lui demande de corriger sa position si nécessaire. Les vidéos ne commençant qu'au moment où l'élève débute le tracé, cela ne permet pas d'analyser les corrections de positions réalisées préalablement. C'est pourquoi, nous étudions uniquement les mauvaises tenues (de l'outil scripteur) reprises par l'enseignante, avant et pendant le tracé. Cet exercice d'écriture verbalisée étant réalisé régulièrement, c'est donc l'occasion, pour les élèves rencontrant des difficultés dans la tenue de l'outil scripteur, de corriger leurs défauts.

De nombreux auteurs s'intéressant à l'écriture et plus précisément au geste de l'écriture, comme Dumont, décrivent et explicitent la tenue adéquate de l'outil scripteur, nécessaire au tracé correct des lettres. Selon Dumont (2000, p36, 42, 43), cela se traduit par : « le stylo prend appui à la naissance de l'index, sous l'articulation qui le rattache à la main », et va être « pincé entre le pouce et la dernière articulation du majeur ». L'index est alors « libéré au-

dessus » et « guide le stylo en suivant le trajet prévu ».

Comme évoqué dans les points précédents, les nombres de verbalisations de lettres et formes graphiques augmentent dans le temps pour chaque élève et ces verbalisations deviennent davantage spontanées au fil des séances. Les trois élèves sujets sont donc bien entrés dans la verbalisation.

Pour le critère « tenue de l'outil scripteur », nous avons analysé le nombre de corrections réalisées par l'enseignante tout au long des séances. Comme pour le critère besoin d'aide et sollicitations de l'enseignante, on peut exclure les sujets pour lesquels aucun résultat n'est observable. C'est le cas ici pour deux élèves sur trois. En effet, Séléna et Cléopée tiennent correctement l'outil scripteur et n'ont donc pas besoin que l'enseignante les corrige. Les résultats de ces deux élèves sujets ne sont donc pas pris en compte car on ne peut observer aucune évolution de la tenue de l'outil scripteur. Pour analyser si la pratique régulière de la verbalisation en écriture participe à l'adoption d'une tenue correcte de l'outil scripteur, nous allons donc prendre appui sur les résultats du troisième élève sujet, Ahmed. Contrairement aux deux autres, il rencontre quelques difficultés dans la tenue de l'outil scripteur et se voit corrigé à plusieurs reprises par l'enseignante. Toutefois, on n'observe pas de diminution du nombre de corrections de l'enseignante (pour la tenue de l'outil scripteur) au fil des séances.

Au vu de l'augmentation du nombre de verbalisations et de la tenue de l'outil scripteur qui ne s'améliore pas, nous pouvons donc rejeter l'hypothèse et dire que la pratique régulière de la verbalisation en écriture, ne participe pas à l'adoption d'une tenue correcte de l'outil scripteur.

## **Conclusion**

Ce travail de recherche m'a amenée à réfléchir sur les pratiques enseignantes concernant la réalisation d'exercices graphiques, en lien avec l'apprentissage du geste de l'écriture. Je me suis alors questionnée puis documentée sur l'éventuel lien qui pourrait exister entre le graphisme et l'écriture. Cela m'a permis de prendre conscience que le graphisme et l'écriture sont bien deux activités graphiques différentes. Malgré ce que pensent certains enseignants, le fait de tracer des formes graphiques ne prépare donc pas directement l'élève à savoir

écrire les lettres cursives. J'ai alors découvert que le graphisme pouvait tout de même influencer positivement l'apprentissage de l'écriture et même le faciliter sous certaines conditions. En effet, ces activités graphiques sont toutes deux de nature grapho-motrices et nécessitent des habiletés communes comme la perception ainsi que la motricité (*Programmes d'enseignement de l'école maternelle*, 2015). Pour ce qui est des habiletés motrices, celles-ci sont forcément travaillées voire développées à travers les exercices graphiques mais pas toujours transférées dans l'écriture. C'est donc à ce moment là qu'interviennent la perception, la réflexion ainsi que l'analyse. Elles permettent aux élèves de prendre conscience des formes graphiques présentes dans les lettres, et donc, de réinvestir les habiletés développées en graphisme. Cependant, la majorité des élèves ne mettent pas en place par eux-mêmes les mécanismes essentiels aux apprentissages (ici de l'écriture). C'est pourquoi l'enseignante les questionne, puis les amène à se questionner sur les stratégies, procédés et démarches à mettre en place lors de l'écriture de chaque lettre cursive. Cela est rendu possible par la verbalisation : des formes graphiques constituant les lettres, des tracés réalisés, des doutes, des stratégies mises en place ... En effet, comme le dit Lenzen (2015, p81), la verbalisation détient donc un rôle important dans l'apprentissage de l'écriture ainsi que dans les apprentissages de manière générale chez les élèves, car elle est « considérée comme un outil pour développer leur pratique réflexive, leurs stratégies d'apprentissage, leur métacognition ». De manière plus large, on peut parler de l'adoption du dialogue pédagogique qui permet aux élèves de prendre conscience des moyens employés ou qui doivent être mis en œuvre dans l'apprentissage du geste d'écriture. J'ai donc découvert l'importance de la verbalisation dans la construction des apprentissages ainsi que ce qu'était le dialogue pédagogique et les nombreux intérêts que procure sa pratique.

En ce qui concerne les hypothèses de départ, on remarque que la majorité ont été validées (les quatre premières), bien que pour certaines, cela soit nuancé. On peut donc dire que :

- La verbalisation des formes graphiques, simultanée au tracé des lettres permet aux élèves de progresser en écriture en ce qui concerne la linéarité de l'écrit, la connaissance des lettres, et l'adoption d'une posture autonome ainsi que d'accroître leur autonomie avec l'augmentation du nombre de verbalisations spontanées et la diminution du nombre de sollicitations de l'aide.

- La mise en relation de la lettre avec la/les forme(s) graphique(s) qui la constitue(nt) par le biais de la verbalisation, participe à l'apprentissage des lettres (connaissance et reconnaissance), chez certains élèves, pour certaines lettres.
- L'adoption d'un dialogue pédagogique facilite l'apprentissage de l'écriture, notamment en ce qui concerne sa linéarité ainsi que la connaissance des lettres.
- La pratique régulière de la verbalisation en écriture, ne participe pas à l'adoption d'une tenue correcte de l'outil scripteur.

Au vu des résultats observés et de la majorité des hypothèses validées, on peut donc en conclure que les exercices graphiques peuvent faciliter l'apprentissage de l'écriture. Cependant, cela n'est pas sans condition. En effet, pour que cela soit effectif, il faut amener les élèves à adopter une pratique réflexive à propos des stratégies et moyens nécessaires lors du tracé de chaque lettre (cursive). Cette réflexion ainsi que le transfert des habiletés du graphisme à l'écriture sont donc rendus possibles par la verbalisation des formes graphiques constituant chaque lettre cursive des prénoms des élèves.

Comme mentionné au-dessus, une hypothèse a été rejetée et d'autres ont été validées mais nuancées. Je pense que cette nuance présente dans les résultats est due à certains critères de l'expérimentation qui n'ont pas été assez contrôlés. Si je devais refaire cette expérimentation, je ferais tout d'abord en sorte d'avoir le même nombre de recueils de données, effectués aux mêmes dates, pour chaque élève. En effet, j'ai remarqué plusieurs fois que les résultats observés, pour l'élève n'ayant participé qu'à quatre séances, sont souvent différents et ne progressent pas par rapport à ceux des deux autres élèves sujets. Je ferais également en sorte de choisir des élèves sujets intéressants pour tous les critères, car pour observer une éventuelle progression de la tenue de l'outil scripteur (par exemple), il faut que l'élève rencontre quelques difficultés au départ. Si dès le début la tenue de l'outil scripteur est correcte (et installée), comme chez deux de nos élèves sujets, on ne peut donc pas observer d'amélioration. Cela a également été le cas pour la sollicitation de l'aide de l'enseignante. Deux élèves n'ont sollicité à aucun moment l'aide de l'enseignante, il a donc été impossible d'observer une diminution de celle-ci. Pour terminer, afin de pouvoir réellement observer les effets de la verbalisation des formes graphiques constituant les lettres, je constituerais un second groupe expérimental qui travaillerait l'apprentissage de l'écriture cursive de leur prénom, sans avoir recours à la verbalisation des formes graphiques

présentes, sans être sollicité à le faire. On pourrait alors comparer les résultats entre le groupe ayant verbalisé les formes graphiques et celui ne l'ayant pas fait. Cela nous permettrait de prouver, avec davantage de précisions, si la verbalisation des formes graphiques constituant les lettres cursives, facilite l'apprentissage de l'écriture cursive, ou pas. Il aurait été également intéressant de vérifier que la désignation des formes graphiques ait du sens pour les élèves et ne soit pas uniquement mémorisée, car cela peut aussi influencer fortement les résultats négativement dans le cas où cela ne fait pas sens pour l'élève.

A partir de ces réflexions, des diverses découvertes et apprentissages que m'ont apportés ce mémoire ainsi que ma pratique en classe, je vais donc, dans la suite de ma carrière, mettre un point d'honneur sur la verbalisation des formes graphiques présentes dans les lettres lors de l'apprentissage du geste moteur de l'écriture cursive. De manière plus générale, je compte également favoriser la verbalisation dans les apprentissages ainsi que l'adoption d'un dialogue pédagogique afin d'aider les élèves à adopter cette posture réflexive vectrice d'apprentissages.

## Bibliographie :

- Biot-Chevrier, C., Ecalte, J., Magnan, A. (2008). Pourquoi la connaissance du nom des lettres est-elle si importante dans l'apprentissage de la langue écrite ? *Revue française de pédagogie*, 162, 15-27.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3, 29-48.
- Chauvel, D., & Lagoueyte, I. (2015). Du graphisme à l'écriture. Paris : Retz.
- Le Moal, C., Livérato, C., Marzouk, V., Mejean, C., Soler, V. (2011). Graphisme au quotidien de la petite à la grande section de maternelle. Montpellier : Scéren CNDP-CRDP.
- Lenzen, B. (2015). La verbalisation dans les tâches motrices. Dans quelles conditions et pour quelles finalités ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (19), 77-85.
- Le Roux, Y. (2003). Comment les enfants apprennent à écrire. *Enfances & Psy*, n°24,(4), 81-89.
- Zerbato-Poudou, M-T. (2002). À quoi servent les exercices graphiques ? *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°26-27. L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire. 61-71.

## Sitographie

- Carrasco, M., Clady, X. (2010). Utilisation de la coordination œil main pour la prédiction d'un geste de préhension. En ligne <http://www.isir.upmc.fr/files/2010ACTN1415.pdf>, consulté le 23 avril 2018.
- Centre national de ressources textuelles et lexicales. (s.d). Définition du verbe apprendre. En ligne <http://www.cnrtl.fr/definition/apprendre>, consulté le 2 avril 2018.
- Futsec, F. (2012). Le geste d'écriture, cycle 1, cycle 2 : Recueil de guides pratiques. En ligne [http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/pdf/Des\\_activites\\_graphiques\\_aux\\_activites\\_d\\_ecriture-2.pdf](http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/pdf/Des_activites_graphiques_aux_activites_d_ecriture-2.pdf), consulté le 20 avril 2018.

- Le Poul, H. (2002). Le dialogue pédagogique, *Éduquer*. En ligne <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/16>, consulté le 26 avril 2018.
- Marchandiau, A., Nino, N., Picquot, C. (Octobre 2009). Graphisme/écriture à l'école maternelle. En ligne [http://www.ac-grenoble.fr/portail-pedagogique07/histoire\\_art/file/diaporama-graphisme-ecriture-2009-46pages.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/portail-pedagogique07/histoire_art/file/diaporama-graphisme-ecriture-2009-46pages.pdf), consulté le 3 novembre 2017.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (Avril 2016). *Activités phonologiques au service de l'entrée dans le code alphabétique*. En ligne [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/59/8/Ress\\_c1\\_Section\\_2\\_partie\\_2\\_Activites\\_phonologiques\\_569598.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/59/8/Ress_c1_Section_2_partie_2_Activites_phonologiques_569598.pdf), consulté le 18 avril 2018.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (Septembre 2015). *Le graphisme à l'école maternelle*. En ligne [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/43/1/Ress\\_c1\\_Graphisme\\_graphisme\\_456431.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/43/1/Ress_c1_Graphisme_graphisme_456431.pdf), consulté le 15 novembre 2017.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (19 juin 2008). *Programme de l'école maternelle - petite section, moyenne section, grande section*. Bulletin officiel, hors-série n°3 du 19 juin 2008. En ligne [http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_maternelle.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm), consulté le 2 mai 2018.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (Mars 2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. En ligne [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940), consulté le 3 novembre 2017.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (Août 2015). *Programme, ressources et évaluation pour le cycle 1 : Graphisme et écriture*. En ligne <http://eduscol.education.fr/cid91998/graphisme-et-ecriture.html>, consulté le 15 novembre 2017.
- Plane, S. (Mars 2016). Ministère de l'Éducation Nationale. *L'écriture au cycle 2*. En ligne [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/3/RA16\\_C2\\_FRA\\_Ecriture\\_618063.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/3/RA16_C2_FRA_Ecriture_618063.pdf), consulté le 26 avril 2018.
- Zerbato-Poudou, M-T. (24 novembre 2010). Graphisme et écriture en maternelle : Quels dispositifs pour optimiser et donner du sens à l'enseignement de l'écriture à l'école maternelle ? Compte-rendu de conférence. En ligne [http://web.ac-reims.fr/dsden52/ercom/documents/maternelle/domaines\\_activites/conference\\_zerbato\\_poudou.pdf](http://web.ac-reims.fr/dsden52/ercom/documents/maternelle/domaines_activites/conference_zerbato_poudou.pdf), consulté le 20 novembre 2017.



## Annexes :

### Codage des verbatims :

- ↑ => !
- + => pause
- ++ => note/fin de mot tenu(e)
- ' => contractions, lettres supprimées. (Ex : p'tit pour petit).

### 1)Verbatim d'Ahmed du 6 mars 2018 :

Time code	Qui parle	Propos	Commentaires
00 :00 :01	Enseignante	On tient bien + voilà ↑	
00 :00 :08	Enseignante	Il faut le faire un petit peu plus grand ce « A », c'est un « A » majuscule + c'est la première lettre de ton prénom faut qu'elle soit grande ↑	
00 :00 :15	Enseignante	Mais + efface et refais Ahmed + ne fais pas un caca dessus ↑	
00 :00 :20	Enseignante	Allez ↑	
00 :00 :22	Ahmed	Oh non je l'ai fait trop gros	

00 :00 :23	Enseignante	Non c'est bien celui-là + allez on continue ↑	
00 :00 :31	Enseignante	C'est bien ↑ Bravo Ahmed + il est beau ce « H » ↑ Y a du progrès + très bien ↑	
00 :00 :37	Ahmed	Il est un peu à l'envers	
00 :00 :38	Enseignante	Une grande boucle avec un petit pont + très bien ↑ Allez + on continue ↑	
00 :00 :40	Cléopée ou Séléna	C'est bon ↑	
00 :00 :46	Enseignante	Allez le « M » + le « M » c'est trois ponts collés : 1, 2, 3 + c'est pas mal.	
00 :00 :53	Enseignante	Allez, le « E » + où tu vas ? Où tu vas ? Où tu vas ? C'est le « E » qu'il faut faire après + faut pas faire un pont + il y a que trois ponts + ça suffit + Il faut repartir d'en bas.	
00 :01 :06	Enseignante	Avance tes mains sur le feutres + t'as les mains trop loin mon grand + avance-les + les mains doivent être là ↑	En montrant le début du feutre (proche de la mine)
00 :01 :13	Enseignante	Lâche + hop reprends-le + plus bas + voilà + là ça sera mieux	
00 :01 :24	Enseignante	Allez + le « E » faut repartir de là + en bas là + lève ton poignet un peu si t'as besoin + allez.	
00 :01 :35	Ahmed	Hop	

00 :01 :36	Enseignante	Vers le bas + vers le bas + vers le bas + pas vers le haut + c'est vers le bas + il faut descendre pour	
00 :01 :42	Enseignante	Non ↑	
00 :01 :45	Enseignante	Regarde + là on descend et on va faire notre « E » + tu essayes tout seul après ? ↑	En faisant avec lui, en lui prenant la main
00 :01 :52	Enseignante	De là tu descends et tu vas faire ton « E »	
00 :01 :56	Enseignante	Voilà + la petite boucle + très bien + maintenant on va faire le « D » + le « D » c'est un petit rond avec une grand barre + un grand trait droit + un grand trait deb + un grand trait debout.	
00 :02 :27	Cléopée	Laurie j'ai fini ↑	
00 :02 :19	Séléna	Il faut faire tout ↑	
00 :02 :20	Cléopée	Oui attends mais je montre ↑	
00 :02 :21	Enseignante	Par contre le « D » on ne le fait pas comme ça.	
00 :02 :25	Cléopée	Laurie, j'ai fini ça ↑	
00 :02 :25	Enseignante	Pour faire le « D » ++	
00 :02 :26	Enseignante	Tu attends deux secondes s'il te plait Cléopée ↑	
00 :02 :28	Enseignante	Pour faire le « D » + on part de là + non doucement ↑ On fait un rond comme ça et après on fait une petite canne.	
00 :02 :38	Enseignante	Tu essayes tout seul ? ↑	

00 :02 :42	Enseignante	Allez ++	
00 :02 :44	Ahmed	Hop là + on fait ++	
00 :02 :47	Enseignante	C'est un rond pas très rond tout ça.	
00 :02 :51	Enseignante	C'est pas mal + tu as bien suivi ce qu'il fallait faire mais maintenant tu essaies de faire un petit rond bien rond + que là tu m'as fait un rond un peu patate.	
00 :02 :59	Enseignante	Non ↑ dans l'autre sens le rond + on commence en haut + on commence en haut de ce côté et on vient vers là.	
00 :03 :06	Enseignante	Voilà + et la canne.	
00 :03 :10	Enseignante	Plus grande la canne en haut + faut commencer de plus haut ↑ faut la faire de là + hop.	
00 :03 :25	Enseignante	Attends on va le faire ensemble ça sera mieux + tiens le bien ton feutre + tiens le bien + là ça ne va pas + celui-là il devrait être dessus + celui-là il doit être dessus ↑ voilà ↑	
00 :03 :36	Enseignante	Allez ++ on part de loin + on fait un rond + et on fait une grande canne qui descend.	En faisant avec lui
00 :03 :43	Enseignante	C'est pas mal Ahmed ↑	

## 2) Verbatim d'Ahmed du 13 mars 2018 :

Time Code	Qui parle	Propos	Commentaires
00 :00 :03	Enseignante	On tient bien son feutre d'abord + on met que + on met pas tous les doigts dessus + allez ↑	
00 :00 :10	Enseignante	Tu me racontes parce que là on n'entend rien	
00 :00 :13	Cléopée ou Séléna	Comme ça ?	
00 :00 :13	Ahmed	Le « A »	
00 :00 :14	Enseignante	Très bien c'est le « A » ↑ Le « A » c'est comme une grande montagne	
00 :00 :16	Cléopée ou Séléna	Comme ça ?	
00 :00 :18	Enseignante	C'est bien + c'est mieux ↑ maintenant tu vas faire comme Séléna + tu vas écrire sur une bande de papier + avec le crayon à papier ton prénom.	
00 :00 :25	Enseignante	C'est quelle lettre ça ?	
00 :00 :29	Enseignante	C'est le « H » ↑	
00 :00 :31	Ahmed	Le « H ».	
00 :00 :32	Enseignante	Le « H » regarde + il y a une grande boucle + une grande boucle avec un petit pont en dessous	
00 :00 :32	Cléopée ou	Merci ++	Destiné à sa sœur

	Séléna		
00 :00 :38	Enseignante	Allez ↑ après on fait celle d'après + est-ce que tu sais comment elle s'appelle ?	
00 :00 :41	Ahmed	Euh ++	
00 :00 :45	Enseignante	Un « M » ↑	
00 :00 :47	Ahmed	Un « M » ↑	
00 :00 :48	Enseignante	Comme mardi et mercredi ↑	
00 :00 :50	Enseignante	Le « M » c'est ? Regarde à quoi elle ressemble le M + à trois ?	Problème de genre la lettre « M » ou le « M »
00 :00 :53	Ahmed	A trois ++	
00 :00 :57	Ahmed	A trois + à trois ponts ↑	
00 :01 :02	Enseignante	Bravo ↑ le « M » on dirait trois ponts	
00 :01 :05	Enseignante	Allez vas-y Ahmed ↑ on te regarde dessiner les trois ponts + nous écrire + nous écrire un « M »	
00 :01 :11	Enseignante	Il y a trop de doigts sur le feutre ↑	
00 :01 :18	Enseignante	Bravo ↑ Là ce sont vraiment des ponts parce qu'avant tu me faisais des montagnes	
00 :01 :22	Enseignante	Allez ↑ là c'est la petite boucle + comment elle s'appelle ? C'est le ?	

00 :01 :29	Ahmed	Le ++	
00 :01 :30	Enseignante	« E » ↑	
00 :01 :31	Ahmed	Un + le « E » ↑	
00 :01 :32	Enseignante	Le « E » ça ressemble à une ?	
00 :01 :35	Ahmed	A une + à une petite + petite + une petite + une petite boucle	
00 :01 :40	Enseignante	Oui le « E » c'est une petite boucle	
00 :01 :44	Enseignante	Allez + à toi ↑ Fais-moi le « E » et la petite boucle.	Oubli rappeler position doigts
00 :01 :51	Enseignante	Très bien ↑	
00 :01 :53	Enseignante	Et il manque la dernière lettre de ton prénom + est-ce que tu sais comment elle s'appelle ?	
00 :01 :59	Cléopée ou Séléna	Comme ça ?	
00 :02 :01	Enseignante	Oui + c'est bon ↑ Tu le laisses là + vous rangez vos prénoms dans la boîte les filles ↑	
00 :02 :07	Enseignante	Ça + c'est le ?	
00 :02 :07	Cléopée ou Séléna	Il faut que je les mets sur le bureau ?	
00 :02 :09	Enseignante	Oui tu peux	

00 :02 :10	Enseignante	C'est le « D » ↑	
00 :02 :12	Ahmed	Le « D » ↑	
00 :02 :13	Enseignante	Et le « D » ça ressemble à quoi ?	
00 :02 :15	Cléopée ou Séléna	Regarde ↑	
00 :02 :17	Enseignante	C'est la forme ++ D'abord on dessine quoi ?	
00 :02 :20	Ahmed	Euh ++ un petit rond	
00 :02 :22	Enseignante	Oui + à part que c'est dans l'autre sens qu'on fait un rond mais bon c'est pas grave ↑ On part d'ici + et on fait comme ça ↑	
00 :02 :32	Enseignante	C'est pas mal ↑	

### 3) Verbatim d'Ahmed du 20 mars 2018 :

Time code	Qui parle	Propos	Commentaire(s)
00 :00 :00	Enseignante	Tu me racontes ce que tu fais	
00 :00 :13	Enseignante	Tu fais quoi là ?	
00 :00 :17	Enseignante	C'est quoi que tu fais ?	
00 :00 :19	Ahmed	Euh ++	



00 :00 :20	Enseignante	C'est le « H » ↑	
00 :00 :21	Ahmed	Le « H »	
00 :00 :21	Enseignante	Mais il ressemble à quoi le « H » ?	
00 :00 :23	Ahmed	A une boucle + comme ça	+ bruitages non compréhensibles
00 :00 :29	Enseignante	On fait quoi alors ?	En chuchotant
00 :00 :31	Ahmed	Un grand ventre	En marmonnant, de manière très peu audible et compréhensible
00 :00 :32	Enseignante	Quoi ?	
00 :00 :33	Ahmed	Un grand ventre	En marmonnant, de manière très peu audible et compréhensible
00 :00 :34	Enseignante	Mais moi je ne comprends pas là + parle bien ↑	
00 :00 :38	Enseignante	Une grande ?	
00 :00 :39	Ahmed	Une grande + ventre	
00 :00 :41	Enseignante	Une grande ventre là ?	
00 :00 :43	Enseignante	Bah ? Comment ça s'appelle quand on fait ça ?	En traçant la boucle avec son doigt
00 :00 :48	Enseignante	Ce n'est pas une grande ventre ↑	

00 :00 :49	Enseignante	C'est une grande ?	
00 :00 :50	Ahmed	Une grande boucle ↑	
00 :00 :52	Enseignante	Ah ++ une grande boucle avec dessous un petit ?	
00 :00 :55	Ahmed	Un + un pe + un petit ++	
00 :01 :00	Enseignante	Regarde comme ça là	En traçant le pont avec son doigt
00 :01 :02	Enseignante	C'est un petit ++ ?	
00 :01 :03	Ahmed	Un + un petit pont	
00 :01 :06	Enseignante	Oui ↑ Allez le « M » maintenant + le « M » c'est trois petits ?	
00 :01 :10	Ahmed	Ponts	
00 :01 :11	Enseignante	Allez ↑ on s'applique à les faire pareils + de la même taille ↑	
00 :01 :14	Ahmed	Un + deux + trois	
00 :01 :16	Enseignante	Pas trop loin ↑	
00 :01 :23	Enseignante	Allez ↑ on descend là + et on va faire le « E » ↑	En montrant avec le doigt en traçant la coupe
00 :01 :29	Enseignante	Très bien Ahmed ↑ + Et après le « D » ↑	
00 :01 :42	Enseignante	Ah bah bravo c'est mieux là ↑	Très bonne écriture

			du « D », différents tracés et ordre respectés
--	--	--	--

#### 4) Verbatim d'Ahmed du 27 mars 2018 :

Time code	Qui parle	Propos	Commentaires
00 :00 :01	Ahmed	Je fais comme ça	
00 :00 :03	Enseignante	Il est petit oh ce « A » ↑ + la majuscule faut qu'elle soit grosse la première lettre du prénom	
00 :00 :09	Cléopée	Séléna regarde ↑	
00 :00 :11	Enseignante	Y a trop d' doigts ↑ merci	
00 :00 :15	Cléopée	Séléna ↑	
00 :00 :17	Ahmed	Hooop là ↑	En traçant la barre horizontale du « A » majuscule
00 :00 :18	Enseignante	Voilà ↑ ça c'est la lettre ?	
00 :00 :20	Ahmed	« A »	
00 :00 :21	Enseignante	Bravo ↑ c'est le « A » de Ahmed ↑ + Après ++	
00 :00 :28	Enseignante	Ah non + on n'écrit pas dans cette écriture là ↑ On écrit	

		en attaché + on n'écrit pas en lettres capitales ↑	
00 :00 :38	Enseignante	Trop d' doigts ↑	
00 :00 :46	Enseignante	Très bien ↑ c'est quelle lettre ?	
00 :00 :55	Ahmed	« C » ↑	
00 :00 :56	Enseignante	Non ↑ ça ressemble au « A » + c'est le « H »	
00 :00 :59	Ahmed	« H »	
00 :01 :00	Enseignante	Au son c'est presque pareil + à part qu'il y a le chhh « H » + Allez ↑	
00 :01 :04	Ahmed	« H »	
00 :01 :05	Enseignante	On continue ↑ Hop hop hop hop hop + les doigts ↑	
00 :01 :08	Ahmed	Un + deux + trois	
00 :01 :12	Enseignante	Oui + à part qu'on avait dit que normalement c'était des ?	
00 :01 :16	Ahmed	Des petits ponts ↑	
00 :01 :18	Enseignante	Et là on dirait des petites montagnes ↑ + ils piquent tes ponts + faut qu'ils soient bien arrondis tes ponts ↑	
00 :01 :24	Séléna ou Cléopée	Fini ↑	
00 :01 :25	Enseignante	T'as trop de doigts sur ton feutre Ahmed + on va le	En rigolant

		couper ce doigts ↑	
00 :01 :32	Séléna ou Cléophée	Moi j'ai fini	
00 :01 :34	Séléna ou Cléophée	Y'a pas d'soleil	
00 :01 :37	Ahmed	Un + deux + trois	
00 :01 :40	Enseignante	Non non ↑ applique toi + je veux bien des ponts ↑ + pas de montagnes + on les fait doucement ↑	
00 :01 :47	Séléna ou Cléophée	Une petite flaue de boue	
00 :01 :48	Enseignante	C'est bon là Ahmed ↑	
00 :01 :50	Séléna ou Cléophée	A, B, C, D, E	
00 :01 :56	Séléna ou Cléophée	Ouais ++ ouais ++ ouais ++ ouais ++ ouais ++ ouais ++ ouais ...	
00 :02 :01	Enseignante	Y'a trop d'doigts sur le feutre Ahmed mais sinon c'est très bien ↑	
00 :02 :05	Enseignante	Allez + ça c'est + comment elle peut s'appeler cette lettre ? Celle qui a trois ponts ? + Comme la première lettre de mardi et mercredi c'est le ?	
00 :02 :15	Ahmed	Dimanche ↑	

00 :02 :16	Enseignante	Et non ↑ la première lettre c'est le « M » de mardi et de mercredi + allez on continue ↑	
00 :02 : 16	Ahmed	« M »	
00 :02 :23	Enseignante	La p	
00 :02 :26	Séléna ou Cléopée	Vioum, vioum, vioum	
00 :02 :29	Enseignante	Tu descends trop bas mais c'est pas grave	
00 :02 :32	Séléna ou Cléopée	Après ++	
00 :02 :34	Enseignante	Ça c'est quoi comme lettre que tu as écrit là ?	
00 :02 :39	Ahmed	« O »	
00 :02 :40	Enseignante	Bah non ↑ il n'y a pas de « O » dans ton prénom ↑	
00 :02 :43	Enseignante	Elle ressemble à quoi cette lettre ?	
00 :02 :45	Ahmed	Avec un gros ventre devant	
00 :02 :47	Enseignante	Non mais celle-là, celle que tu viens d'écrire là ↑ Celle-là là ↑	
00 :02 :50	Cléopée	(chante)	
00 :02 :54	Enseignante	Comment elle s'appelle ou elle ressemble à quoi ?	
00 :02 :56	Enseignante	Cléopée s'il te plait ↑	

00 :02 :57	Ahmed	Euh ++ « C »	
00 :03 :02	Enseignante	Bah non ↑ A quoi elle ressemble ? Regarde-la ↑	
00 :03 :11	Séléna ou Cléopée	(Bruitage)	
00 :03 :12	Enseignante	On dirait quoi là ? On dirait une petite quoi ? Regarde ↑ Ahmed mais regarde + ça fait quoi ?	
00 :03 :20	Ahmed	Ça fait un pe, un petit, un petit ventre	
00 :03 :26	Enseignante	Mais non ++ ↑ le ventre c'est pour le « D » + là on fait le « E » + le « E » c'est une petite ?	
00 :03 :32	Ahmed	Une bou + bouc + une petite boucle ↑	
00 :03 :35	Séléna ou Cléopée	Hein ?	En parlant à sa sœur
00 :03 :35	Enseignante	Ah ++ merci ↑ Il y a des + il y a un doigt en trop sur ton feutre + tu peux faire ta dernière lettre + allez + dernière lettre go ↑	
00 :03 :38	Séléna ou Cléopée	T'as un crayon aussi + là !	
00 :03 :50	Séléna ou Cléopée	T'as deux ++	
00 :03 :50	Enseignante	Très ++ bien ↑ Est-ce que tu sais comment elle s'appelle cette lettre ?	

00 :03 :51	Séléna	T'en as deux + t'en as deux, t'en as deux ↑ Enlève ↑	
00 :03 :54	Enseignante	Séléna s'il te plait ↑	
00 :03 :55	Séléna ou Cléophée	Enlève ↑	
00 :03 :56	Ahmed	« B » ↑	
00 :03 :55	Enseignante	Presque + c'est le « D » ↑	
00 :03 :58	Séléna ou Cléophée	Enlève l'ardoise ↑	
00 :03 :59	Ahmed	Ah le « D » ↑	
00 :03 :59	Séléna ou Cléophée	T'en as deux ++ ↑	
00 :04 :00	Enseignante	Et le « D » c'est quoi ? On dessine quoi d'abord ? On dessine un ?	
00 :04 :01	Séléna ou Cléophée	(Séléna et Cléophée qui parlent entre elles)	Incompréhensible
00 :04 :03	Ahmed	Un gros ventre ↑	
00 :04 :04	Enseignante	Un gros ventre + on peut dire aussi un c ++ ? un cercle ↑	
00 :04 :05	Séléna ou Cléophée	Boucle ↑	
00 :04 :06	Ahmed	Un « C » + un cercle	Induit en erreur par le



			son [s] du cercle tandis qu'ils ont l'habitude d'employer le mot « rond » (volonté pour l'enseignante d'employer les mots inscrits dans le programme)
00 :04 :08	Enseignante	Un cercle ou un rond + et après on met une grande ?	
00 :04 :13	Ahmed	Boucle ↑	
00 :04 :14	Enseignante	Bah ? là il n'y a pas de boucle ↑	
00 :04 :15	Ahmed	Une grande ventre ↑	
00 :04 :16	Enseignante	Une grande canne + tu essayes de trouver ↑	

### 5) Verbatim d'Ahmed du 3 avril 2018 :

Time code	Qui parle	Propos	Commentaires
00 :00 :10	Enseignante	Alors + qu'est-ce que tu nous as écrit là ?	
00 :00 :11	Ahmed	« H »	
00 :00 :12	Enseignante	Le « H » + bravo ++ ↑	
00 :00 :14	Enseignante	Et comment on fait pour faire le H ? On fait ++ ?	En traçant la boucle avec le doigt à plusieurs reprises

00 :00 :17	Ahmed	Un pet + un + une petite boucle	
00 :00 :20	Enseignante	Petite ? Bah ?	En traçant le pont avec le doigt à plusieurs reprises
00 :00 :22	Ahmed	Une grande boucle	
00 :00 :23	Enseignante	Elle est grande celle-là ↑ Une grande boucle avec dessous un ?	
00 :00 :26	Ahmed	Un ++ pont	
00 :00 :27	Enseignante	Un pont + très bien ↑ Bravo ↑	
00 :00 :28	Ahmed	Un, deux, trois	En traçant les ponts du « M »
00 :00 :33	Enseignante	Ce doigt mon grand il va juste derrière celui-là + voila ↑	Correction du majeur qui « flotte » et ne constitue pas appui pour le stylo
00 :00 :37	Enseignante	Ça c'est quelle lettre ? ↑	
00 :00 :38	Ahmed	Le « H »	
00 :00 :39	Enseignante	Non ↑ ça c'était le « H » ↑ ça c'est le ?	
00 :00 :42	Ahmed	Le « L »	
00 :00 :43	Enseignante	« M »	
00 :00 :44	Ahmed	« M »	

00 :00 :45	Enseignante	Et le « M » c'est ?	En traçant les trois ponts avec le doigt
00 :00 :46	Ahmed	Avec trois ponts ↑	
00 :00 :47	Enseignante	Trois ponts + champion ↑ On continue ↑ + Le doigts derrière ↑	Petit problème du majeur qui « flotte » à nouveau
00 :00 :58	Enseignante	C'est quelle lettre ça ?	
00 :01 :01	Ahmed	Euh +++ le « C » ↑	
00 :01 :09	Enseignante	Non ↑ C'est le « E » + il ressemble à quoi le « E » ?	
00 :01 :13	Ahmed	Avec un + une petite boucle	
00 :01 :15	Enseignante	Oui ↑ là elle est petite la boucle + très bien ↑	
00 :01 :26	Enseignante	Bravo ↑ Comment elle s'appelle cette lettre ?	Validation du « D » très bien tracé en respectant les étapes
00 :01 :30	Ahmed	Euh ++	
00 :01 :31	Enseignante	La dernière lettre de ton prénom c'est le ?	
00 :01 :33	Ahmed	Le « D » ↑	
00 :01 :34	Enseignante	Bravo ↑ et le « D » on fait quoi pour fair' + écrire le « D » ? On fait un ?	En traçant le rond avec le doigt à plusieurs reprises
00 :01 :37	Ahmed	On fait un grand + grosse canne ↑	

00 :01 :40	Enseignante	On fait quoi ?	
00 :01 :41	Ahmed	Un + un + un grand + un grand + un grand « D »	
00 :01 :46	Enseignante	C'est quoi cette forme-là ?	
00 :01 :48	Ahmed	Rond ↑	
00 :01 :49	Enseignante	Un rond + et après on fait une grande ++ canne oui ↑	

### 6) Verbatim d'Ahmed du 10 avril 2018 :

Time code	Qui parle	Propos	Commentaires
00 :00 :01	Enseignante	Allez + c'est parti tu nous racontes ce que tu écris ↑	
00 :00 :05	Ahmed	Le « A » ↑	
00 :00 :05	Enseignante	Oui ↑ oui le « A » de Ahmed ↑ Il manque quelque chose au « A » ↑ Euh ++ Ahmed il manque quelque chose à ton « A »	Il continue à écrire et trace la lettre « H » sans avoir tracer le trait horizontal du « A »
00 :00 :18	Enseignante	N'importe quoi Ahmed + c'est pas là ↑	(En rigolant)
00 :00 :23	Enseignante	C'est pas là ce trait + Ahmed regarde ↑	En effaçant le trait horizontal tracé entre le « A » et le « H »
00 :00 :25	Ahmed	Oui	

00 :00 :26	Enseignante	Il n'est pas là le trait + il va là ↑	
00 :00 :30	Séléna ou Cléopée	Moi je refais mon prénom ↑	
00 :00 :31	Ahmed	Ah	
00 :00 :32	Enseignante	Bah oui ↑ Allez + pas trop de doigts sur le feutre Ahmed ↑ ça c'est quelle lettre que tu viens d'écrire là ? c'est le ?	
00 :00 :39	Ahmed	Le + le + le ++ euh ++ le « H »	
00 :00 :48	Enseignante	Bravo ↑ le « H » + le « H » il ressemble à quoi ? A une graaande ?	
00 :00 :53	Ahmed	Une graaaande canne	
00 :00 :55	Enseignante	Canne ?	
00 :00 :56	Ahmed	Une + une	
00 :00 :57	Enseignante	C'est une canne ça ?	L'air très étonnée
00 :00 :57	Ahmed	Une grande boucle ↑	
00 :00 :58	Enseignante	Ah ++ j'ai eu peur + avec un petit ?	
00 :01 :01	Ahmed	Avec un pe + un pe-tit ++ pont	
00 :01 :06	Enseignante	Très bien ↑ Allez + on continue ↑ La lettre d'après ↑ Pas trop d' doigts sur l'feutre ↑	
00 :01 :14	Enseignante	Très bien ↑ ça c'est quelle lettre ?	

00 :01 :17	Ahmed	Euh ++ euh	
00 :01 :26	Enseignante	C'est le « M » ↑	
00 :01 :27	Ahmed	Le « M » ↑	
00 :01 :28	Enseignante	A quoi il ressemble le « M » ?	
00 :01 :30	Ahmed	Avec un + avec + avec trois ponts	
00 :01 :33	Enseignante	Bravo ↑	
00 :01 :39	Ahmed	Ça marche pas ↑	Le feutre effaçable n'écrit plus
00 :01 :39	Séléna ou Cléopée	Lequel ? Lequel Laurie ?	
00 :01 :41	Enseignante	Le « H »	A Séléna ou Cléopée
00 :01 :42	Ahmed	Ça marche'p	
00 :01 :44	Enseignante	Prends en un autre ↑	
00 :01 :46	Séléna ou Cléopée	Le « H » c'est lequel ?	
00 :01 :52	Enseignante	Continue Ahmed + pas trop de doigts + pas trop d'doigts + pas trop d'doigts ↑	
00 :01 :58	Ahmed	Oh non il marche pas lui	Problème de feutre une fois de plus

00 :01 :59	Enseignante	Prends en un autre	(en rigolant)
00 :02 :07	Séléna ou Cléopée	C'est bon j'ai fini ↑ Laurie ?	
00 :02 :08	Enseignante	Tu attends + non il n'est pas bien fait là + regarde le c'ui là ↑	
00 :02 :13	Enseignante	Pas trop bas + où tu vas + tu vas trop bas + pas besoin d'aller si bas ↑ Allez + là tu tournes et tu vas faire ta lettre d'après ↑	Oubli travail sur le « M »
00 :02 :20	Enseignante	C'est quoi cette lettre ? Ou à quoi elle ressemble ?	
00 :02 :24	Ahmed	Le ++ le « E » ↑	
00 :02 :29	Enseignante	Oui ↑ et à quoi elle ressemble ?	
00 :02 :31	Ahmed	Avec une petite boucle	
00 :02 :32	Enseignante	Très bien ↑ Pas trop d' doigts sur le feutre et on fait la dernière lettre ↑	
00 :02 :44	Séléna ou Cléopée	C'est bon	
00 :02 :45	Enseignante	Tu attends ↑	
00 :02 :49	Enseignante	Pas trop d' doigts sur ton feutre ↑ Tu effaaaces + tu fais là et tu peux tourner	En traçant avec le doigt
00 :02 :55		(Bruit feutre sur ardoise)	

00 :02 :56	Enseignante	Berk ↑	
00 :02 :57	Ahmed	Ça n'marche pas ↑	
00 :02 :59	Enseignante	Ah oui + là tu l'as tué ↑	
00 :03 :04	Enseignante	Allez + à partir de mon point tu fais ++ ton + tes doigts + tes doigts + tes doigts ↑	Point pour commencer le rond du « D » situé en « haut » à droite
00 :03 :11	Enseignante	A partir d'non + non + non + non ↑ A partir du point + comme ça on part ↑	En montrant avec le doigt le tracé à réaliser
00 :03 :16	Enseignante	Dans l'autre sens + de là on part vers là ↑	
00 :03 :20	Enseignante	Voilà ↑	
00 :03 :22	Ahmed	Après ++	
00 :03 :23	Enseignante	Il faut l'fermer ce rond ↑	
00 :03 :25	Ahmed	Après ça ++	
00 :03 :27	Enseignante	Bah + là + fallait remonter là Ahmed + non + Ahmed on réapprend à faire le « D » ↑	
00 :03 :33	Séléna ou Cléopée	C'est bon + j'ai fini ↑	
00 :03 :34	Enseignante	On part de là + on fait un rond comme ça + et après la canne ↑	



00 :03 :39	Enseignante	Tu attends ↑	
00 :03 :40	Séléna ou Cléopée	Hum + elle a fini ↑	
00 :03 :42	Enseignante	Allez + c'est parti + on part de là ↑ on fait le rond jusqu'à la fin ↑ + Feignant faut faire le rond jusqu'à la fin normalement	
00 :03 :55	Ahmed	Ah	
00 :03 :56	Enseignante	Avant de faire ta canne là ++ faut le fermer ce rond + et après tu fais ta canne	En repassant sur son tracé du « D » mais en détaillant bien les étapes
00 :03 :57	Enseignante	Elle s'appelle comment celle-là ?	En montrant le « D » et la canne plus particulièrement
00 :04 :00	Ahmed	La grande canne ↑	
00 :04 :01	Enseignante	Oui mais la lettre tu l'as dit + c'est le ?	
00 :04 :04	Ahmed	Le « D » ↑	
00 :04 :05	Enseignante	Très bien ↑ pour faire le « D » on fait d'abord un ?	En traçant le rond avec le doigt à plusieurs reprises
00 :04 :08	Ahmed	Un roond	
00 :04 :09	Enseignante	Un rond + qu'on ferme bien	

00 :04 :12	Ahmed	Une canne ↑	
00 :04 :13	Enseignante	Et après une grande canne qui descend + très bien ↑	En traçant la canne avec le doigt

7) Verbatim de Cléopée du 6 février 2018 :

Time code	Qui parle	Propos	Commentaires
00 :00 :02	Enseignante	Alors qu'est-ce que tu écris ?	
00 :00 :04	Fares	Eh mais c'était mon feutre ↑	Perturbe début, on n'entend pas explication C et L Peut-être poser cadre laisser tranquille
00 :00 :08	Enseignante	C'est pas grave Fares + on te le passera après ↑	
00 :00 :17	Enseignante	Qu'est-ce que ça fait là ?	
00 :00 :32	Enseignante	Applique toi Cléopée ↑	
00 :00 :37	Cléopée	Une petite boucle	
00 :00 :38	Enseignante	Allez + le « E »	
00 :00 :40	Cléopée	Une petite boucle	

00 :00 :42	Enseignante	Une petite boucle oui	
00 :00 :51	Enseignante	Allez + on continue + après ↑	
00 :00 :54	Enseignante	C'est quoi ça ?	
00 :00 :56	Cléophée	Euh ++ le « O »	
00 :00 :58	Enseignante	Un « O » + très bien ↑	
00 :01 :00	Enseignante	Ça ressemble à quoi un « O » ?	
00 :01 :03	Cléophée	A un rond	
00 :01 :04	Enseignante	A un rond oui	
00 :01 :06	Cléophée	Maintenant je fais ça ↑	
00 :01 :07	Enseignante	Oui + une petite boucle pour repartir	
00 :01 :15	Enseignante	Hop + c'est pas des traits en fait Cléophée là regarde ma belle + c'est quand tu fais ton « O » + tu fais ton rond puis tu arrives ici + et là tu pars comme ça au « P » + d'accord ?	En lui montrant comment on fait en traçant la fameuse boucle du « O » qui part ensuite vers le « P »
00 :01 :27	Cléophée	Ouais	
00 :01 :28	Enseignante	Allez + continue ↑	
00 :01 :30	Cléophée	Après + je fais ++	
00 :01 :35	Enseignante	Tu descends	
00 :01 :36	Sarah	J'adore faire ça + j'adore regarder des vidéos moi ↑	

00 :01 :40	Enseignante	Allez + un petit pont	
00 :01 :43	Cléopée	Un pont + pont pont pont pont	
00 :01 :48	Sarah	Ouais ++ ↑	
00 :01 :48	Enseignante	Allez + maintenant on va faire le ++ Celle-là c'est quoi celle-là ?	
00 :01 :53	Sarah	« H »	
00 :01 :56	Enseignante	C'est le « H » comme dit Sarah oui + allez + pour faire le « H » + qu'est-ce qu'il faut faire ? Regarde bien ↑	
00 :02 :05	Cléopée	Faut faire un rond + baisser	
00 :02 :07	Sarah	Une boucle	
00 :02 :07	Enseignante	C'est un + c'est une grande boucle plutôt là + vas-y	
00 :02 :10	Sarah	Oui et après tu fais ++	
00 :02 :12	Enseignante	On descend ++	
00 :02 :12	Sarah	La petite barre	
00 :02 :13	Enseignante	Après on part ++	
00 :02 :14	Sarah	Après tu repasses + et après ++	
00 :02 :15	Enseignante	Vers le haut pour faire une grande boucle + on redescend tout droit + tout droit il faut redescendre ↑	
00 :02 :23	Sarah	Tout droit	

00 :02 :24	Enseignante	Et après on fait un petit pont + comme un « N » + regarde là + un petit pont	
00 :02 :30	Sarah	Ah ouais ↑	
00 :02 :31	Enseignante	De là + tu pars de là + tu fais ton pont + là vers là ↑	En montrant, traçant avec le doigt
00 :02 :40	Enseignante	Très bien + il est joli là par rapport à toute à l'heure ↑	
00 :02 :43	Sarah	Ouais ↑	
00 :02 :43	Enseignante	Après	
00 :02 :44	Sarah	Bien ↑	
00 :02 :45	Cléopée	Une min + une petite boucle	
00 :02 :47	Enseignante	Oui + le « E » c'est une petite boucle	
00 :02 :50	Enseignante	Tu attends Séléna s'il te plait ↑	
00 :02 :51	Cléopée	On redescend ?	
00 :02 :53	Enseignante	Oui tu descends + pas beaucoup + pas beaucoup + c'est bon tu pouvais t'arrêter + voilà vas-y continue ↑	
00 :02 :59	Cléopée	On descend + une petite boucle	
00 :02 :59	Sarah	Bruitages	
00 :03 :01	Enseignante	Chut + Sarah ↑	
00 :03 :03	Enseignante	Et on va faire une autre boucle	

00 :03 :05	Omar	Pourquoi tu rigoles Sarah ?	
00 :03 :06	Enseignante	Très bien ↑	
00 :03 :07	Sarah	Parce que ↑	
00 :03 :08	Enseignante	Il faut quelque chose sur le premier « E »	
00 :03 :11	Enseignante	Très ++ bien ↑	
00 :03 :13	Fares	Elle a deux « E »	
00 :03 :13	Enseignante	Bravo ↑	

### 8) Verbatim de Cléopée du 6 mars 2018 :

Time code	Qui parle	Propos	Commentaires
00 :00 :02	Enseignante	Allez + c'est quoi cette lettre ?	
00 :00 :04	Cléopée	Euh	
00 :00 :05	Enseignante	La première lettre de ton prénom	
00 :00 :07	Séléna	C'est bon	
00 :00 :09	Enseignante	Tu les fais toutes ↑	A un autre élève
00 :00 :13	Enseignante	C'est le « C » de Cléopée + allez + on continue ↑	

00 :00 :16	Cléopée	Un petit peu + presque Séléna	
00 :00 :19	Enseignante	Non + Séléna elle n'a pas de « C » elle ↑ Le « C » c'est presque comme un rond mais il n'est pas fermé	
00 :00 :24	Cléopée	C'est un petit peu pareil	
00 :00 :26	Ahmed	Comme ça	
00 :00 :26	Enseignante	Allez + continue ↑	
00 :00 :32	Séléna	On dirait des boucles si c'est comme ça	
00 :00 :40	Ahmed	Non pas ça ↑	
00 :00 :41	Enseignante	Très bien, c'est quoi cette lettre ?	
00 :00 :45	Séléna	C'est bon ↑	
00 :00 :47	Enseignante	Tous Séléna ↑	
00 :00 :48	Cléopée	Le « O » ?	
00 :00 :49	Enseignante	Le « L » + allez ↑ Et là il faut redescendre plus ↑ Le « L » il descend un petit peu plus bas ↑	
00 :00 :57	Cléopée	Encore ?	
00 :00 :58	Cléopée	Là il faut qu'il redescende + voilà ↑	
00 :01 :01	Enseignante	Pas trop + hum + il ne va pas de l'autre côté le « L » ↑	
00 :01 :06	Cléopée	Euh + je le refais ?	

00 :01 :08	Enseignante	Oui + il faut que tu le refasses ↑	
00 :01 :10	Enseignante	C'est quoi le « L » ?	
00 :01 :11	Enseignante	Allez ↑	
00 :01 :13	Cléopée	Une boucle ?	
00 :01 :14	Enseignante	Une grande boucle oui ↑	
00 :01 :17	Enseignante	Regarde + là elle n'est pas très jolie ta boucle	
00 :01 :20	Enseignante	Regarde ce que tu fais plutôt	Destiné à Ahmed
00 :01 :22	Enseignante	Regarde + tu pars de là + tu montes + tu vois ? Tu peux la faire un peu plus grosse si tu veux comme ça	En lui montrant, en traçant le « L »
00 :01 :30	Ahmed	Comme ça	
00 :01 :30	Enseignante	Tiens ↑ ton feutre + je vais effacer	
00 :01 :32	Cléopée	Comme ça c'est bon	
00 :01 :34	Enseignante	Deux secondes Ahmed + je finis avec Cléopée et je suis à toi ↑	
00 :01 :37	Enseignante	Tiens bien ton feutre ↑	
00 :01 :39	Enseignante	Une grande boucle comme je t'ai montré + voilà + c'est pas mal ↑ Après on continue	
00 :01 :45	Cléopée	Euh ++	
00 :01 :47	Enseignante	On descend et on va faire la lettre d'après qui est le « E »	



00 :01 :53	Enseignante	Très bien ↑ Le « E » ça ressemble à une ?	
00 :01 :57	Cléopée	Euh ++ c'est un « O » ?	
00 :02 :01	Enseignante	Le « E » + c'est un « E » + ça ressemble un petit peu à une petite boucle	
00 :02 :04	Cléopée	Ah oui mais c'est un « O » presque ↑	
00 :02 :06	Enseignante	Non + le « O » il est après + allez + on continue ↑	
00 :02 :09	Ahmed	Bruitages	
00 :02 :12	Enseignante	Ahmed ↑	
00 :02 :14	Enseignante	Ahmed entraîne toi à faire le « H » là + là comme ça regarde + je suis la flèche	
00 :02 :24	Enseignante	Ce n'est pas vraiment ça + pour faire un « O » regarde + regarde ton ardoise au lieu de regarder mon téléphone s'il te plaît	
00 :02 :30	Enseignante	Pour faire un « O » + on part d'ici + on fait notre « O » + on revient ici + hop	
00 :02 :38	Enseignante	Il faut partir de là ↑	En écrivant un point sur l'ardoise
00 :02 :38	Ahmed	C'est bon j'ai fini ↑	
00 :02 :40	Enseignante	Allez ↑	
00 :02 :42	Séléna	Fini ↑	

00 :02 :48	Enseignante	Le petit trait	Pour désigner la boucle du haut qui permet de partir au « P »
00 :02 :48	Séléna	J'ai fini ↑	
00 :02 :50	Enseignante	Très bien ↑ Allez ↑	
00 :02 :53	Enseignante	Tu fais les boucles maintenant Séléna	
00 :02 :56	Cléopée	Maintenant + une graaande canne	
00 :02 :59	Enseignante	Voilà + une grande canne qui descend et un petit pont collé	
00 :03 :05	Cléopée	Là ?	
00 :03 :06	Enseignante	Là-haut y a un petit pont qui est collé regarde + hop	Modifie geste écriture P en faisant reprendre du haut au lieu de remonter
00 :03 :09	Cléopée	Je commence comme ça ?	
00 :03 :11	Enseignante	Voilà + allez maintenant le « H » ↑	
00 :03 :13	Cléopée	Je remonte	
00 :03 :15	Enseignante	Il faut remonter pour faire une grande boucle	
00 :03 :21	Enseignante	Il faut faire une grande boucle en hauteur + il faut monter + monter + monter ↑	
00 :03 :24	Cléopée	Très monter ?	

00 :03 :25	Enseignante	Regarde ↑	
00 :03 :27	Ahmed	C'est bon ↑	
00 :03 :28	Enseignante	Regarde + tu mooontes + tu fais ta boucle et tu redescends tout droit pour faire après le petit pont + tu vois ?	
00 :03 :37	Enseignante	Tiens ton feutre + j'efface	
00 :03 :38	Séléna	Moi j'ai le pont ↑	
00 :03 :40	Cléopée	Moi aussi j'ai deux ponts	
00 :03 :41	Enseignante	Oui + vas-y ↑	
00 :03 :45	Séléna	Bah moi aussi j'ai deux ponts	
00 :03 :46	Enseignante	Entraîne-toi là à faire ton « H » en suivant les flèches + d'abord la boucle et après le petit pont	
00 :03 :51	Enseignante	Allez + on monte et haut + faire une boucle et on redescend tout droit et on fait un petit pont + c'est pas mal ↑	
00 :04 :02	Cléopée	Il est pas bien fait ↑	
00 :04 :03	Enseignante	C'est pas mal + tu veux le refaire ?	
00 :04 :06	Séléna		Propos incompréhensibles
00 :04 :08	Cléopée	Mais je sais le faire	Pour Séléna qui lui montre comment faire
00 :04 :10	Enseignante	Séléna occupe-toi de toi s'il te plait	

00 :04 :13	Enseignante	Voilà c'est pas mal + il aurait fallu juste peut être descendre un tout petit peu plus ici mais c'est pas mal ↑	
00 :04 :19	Enseignante	Allez + on continue + il reste deux lettres + comment elle s'appelle cette lettre ?	
00 :04 :24	Cléopée	Euh + je ne sais pas	
00 :04 :29	Enseignante	C'est le « E » ↑	
00 :04 :30	Cléopée	Le + l'a deux « E » ↑	
00 :04 :31	Enseignante	Oui + à la fin de Cléopée y a deux « E » ↑	
00 :04 :34	Cléopée	Et il en a un autre	En montrant celui du début du prénom
00 :04 :35	Enseignante	Ça fait comme des petites boucles le « E » + tu essayes	
00 :04 :37	Cléopée	Il en a un autre là ↑	
00 :04 :38	Enseignante	Oui il y en a un autre	
00 :04 :39	Enseignante	Tu les fais à la fin les deux « E » ?	
00 :04 :42	Cléopée	Euh + je remooonte	
00 :04 :45	Enseignante	Une petite boucle	
00 :04 :48	Cléopée	Je fais une petite boucle	
00 :04 :48	Enseignante	Voilà ↑	
00 :04 :49	Cléopée	Et je pars faire une petite boucle	

00 :04 :50	Enseignante	C'est bien + tu mets les accents	
00 :04 :52	Ahmed	C'est bon + presque	
00 :04 :53	Cléopée	Hop + et hop	
00 :04 :57	Enseignante	C'est bien ↑	

### 9) Verbatim de Cléopée du 13 mars 2018 :

Time code	Qui parle	Propos	Commentaires
00 :00 :01	Enseignante	Très bien + on continue ↑	Début coupé
00 :00 :05	Cléopée	Une graaande boucle	
00 :00 :16	Enseignante	Séléna tu fais trop de bruit ↑	
00 :00 :20	Cléopée	Après ++	
00 :00 :29	Enseignante	Je t'ai dit d'écrire ton prénom là + en repassant	A un autre élève en chuchotant
00 :00 :33	Cléopée	Après on fait une petite boucle	
00 :00 :36	Enseignante	Très bien c'est le « E » ↑ La grande boucle c'était le « L » ↑ Maintenant c'est le « E » ↑	
00 :00 :41	Enseignante	Pas en coloriant Ahmed ↑ En écrivant ↑	
00 :00 :42	Cléopée	Après on fait ça ++	

00 :00 :44	Enseignante	Y a trop de doigts sur le feutre	A Ahmed
00 :00 :46	Enseignante	C'est quoi ça ?	
00 :00 :49	Cléopée	Ça c'est ça ↑	
00 :00 :50	Enseignante	Comment elle s'appelle cette lettre ?	
00 :00 :53	Enseignante	Ça ressemble à quoi ?	
00 :00 :57	Enseignante	Ça ressemble à quoi ?	
00 :00 :57	Cléopée	Le « L » ?	
00 :00 :59	Enseignante	Elle ressemble à quoi celle-là ?	
00 :01 :01	Cléopée	Ah le « O » ↑	
00 :01 :02	Enseignante	Oui c'est le « O » ↑ Allez + ça ressemble à quoi le « O » ?	
00 :01 :02	Cléopée	Euh ++ comme ça	Dessine un rond avec son doigt
00 :01 :10	Enseignante	Et c'est quoi ça ?	
00 :01 :12	Cléopée	Un rond	
00 :01 :13	Enseignante	Et oui + un rond ↑ Allez + on continue ↑	
00 :01 :16	Cléopée	Ça commence presque par ça + ça fait ça	En montrant le C (son initiale) et en faisant le geste avec son doigt comme si elle le traçait
00 :01 :18	Enseignante	Oui + le « C » c'est comme presque un demi rond + enfin	

		c'est un rond presque terminé + c'est un petit rond ouvert + Allez ↑	
00 :01 :26	Cléopée	Après ++	
00 :01 :28	Cléopée	Le « O »	
00 :01 :38	Cléopée	Pour faire le « O » + je pars de ça ++	
00 :01 :49	Enseignante	Concentre-toi sur ce que tu fais	
00 :01 :54	Cléopée	Comme ça ?	
00 :01 :55	Enseignante	Oui + et comme toute à l'heure + et après quand on arrive en haut on fait la petite boucle qui repart	
00 :02 :02	Enseignante	Très bien, bravo ↑	
00 :02 :06	Enseignante	Après on fait la grande canne qui descend	
00 :02 :09	Cléopée	Une canne qui descend	
00 :02 :13	Cléopée	Là ?	
00 :02 :13	Enseignante	Et après + on l'a déjà faite + là c'est un ?	
00 :02 :16	Cléopée	Pont ↑	
00 :02 :17	Enseignante	Et oui ↑ Allez + on fait le pont pour le « P » + ça va être « P »	
00 :02 :25	Enseignante	Après + ça c'est la lettre « H » + la lettre « H » ++	
00 :02 :27	Cléopée	Ça ressemble à un bonbon ça ↑	

00 :02 :31	Enseignante	Ah bon ? Allez + continue + la lettre « H »	
00 :02 :38	Cléopée	Je raccroche les lettres	
00 :02 :40	Enseignante	Très bien ↑ Il faut qu'elles soient accrochées	
00 :02 :48	Cléopée	Maintenant elle + ensuite + je fais une graaande boucle + et ça c'est la lettre l'« H »	
00 :02 :54	Enseignante	« H »	
00 :02 :55	Cléopée	« H »	
00 :02 :57	Cléopée	Ça commence presque par « A »	
00 :03 :01	Enseignante	On entend « A » oui dans « H » + vas-y continue ↑	
00 :03 :05	Cléopée	Après la grande boucle + on fait un petit truc comme ça	
00 :03 :11	Enseignante	On descend jusqu'en bas et après on fait un ?	
00 :03 :14	Cléopée	On fait ++ un pont ↑	
00 :03 :17	Enseignante	Oui	
00 :03 :18	Cléopée	Encore un pont + l'a trois ponts	
00 :03 :22	Enseignante	Deux pour l'instant + deux	
00 :03 :25	Cléopée	Après l'en aura euh ++	
00 :03 :26	Enseignante	Non il y en a plus après + tu dessines ton pont alors Cléopée	



00 :03 :29	Cléopée	Si + il y a un pont comme ça là ↑	
00 :03 :31	Enseignante	Bah + c'est pas un pont + on a dit que c'était quoi ?	
00 :03 :35	Cléopée	Euh	
00 :03 :36	Enseignante	On a dit que c'était des ? Le « E » on a dit que c'était une petite ?	
00 :03 :40	Cléopée	Boucle	
00 :03 :42	Enseignante	Oui et le « L » une grande boucle + allez ↑	
00 :03 :43	Cléopée	Ça ressemble presque à un sabot parce que il est comme ça	Faisant signe de dessiner un U avec le doigt
00 :03 :49	Enseignante	Tu écris le pont + tu fais le pont du « H »	
00 :03 :52	Cléopée	Le pont ++	
00 :03 :56	Cléopée	Après ++	
00 :03 :57	Enseignante	Là le pont il est trop haut ma belle + le pont on a dit qu'il devait partir de là	
00 :04 :05	Cléopée	Là	
00 :04 :05	Enseignante	Et hop	En montrant le tracer du pont avec le doigt
00 :04 :06	Cléopée	Et hop	
00 :04 :07	Enseignante	Très bien ↑ Bravo ↑ On continue	

00 :04 :09	Cléopée	Après + il monte	
00 :04 :12	Enseignante	Après on va faire la lettre ++	
00 :04 :05	Cléopée	Une petite boucle	
00 :04 :16	Enseignante	Oui deux petites boucles + et ça s'appelle comment ça ?	
00 :04 :20	Cléopée	Une autre petite boucle	
00 :04 :22	Enseignante	Très bien ↑ mais comment elle s'appelle cette lettre qui fait des petites boucles ?	
00 :04 :27	Cléopée	Euh ++	
00 :04 :31	Enseignante	Le ?	
00 :04 :33	Cléopée	« E »	
00 :04 :34	Enseignante	Bravo + c'est le « E »	

10) Verbatim de Cléopée du 27 mars 2018 :

Time code	Qui parle	Propos	Commentaires
00 :00 :01	Enseignante	Tu nous racontes ce que tu fais	
00 :00 :06	Cléopée	Le « C » ?	
00 :00 :08	Enseignante	Oui ↑ tu as écrit le « C » ↑ On continue ↑	

00 :00 :15	Séléna	(Bruitages)	
00 :00 :20	Cléopée	Le « B » ?	
00 :00 :21	Enseignante	Bah non ↑ ça ressemble à quoi sinon ? + A quoi elle ressemble cette lettre ?	
00 :00 :27	Cléopée	Une boucle ↑	
00 :00 :28	Enseignante	Oui ↑ Une petite ou une grande boucle ?	
00 :00 :29	Cléopée	Une grande ↑	
00 :00 :30	Enseignante	Oui + c'est le « L » la grande boucle + « L »	
00 :00 :34	Cléopée	Après on part là ?	
00 :00 :36	Enseignante	Oui + on continue ++	Manque sollicitation répéter nom lettre
00 :00 :40	Cléopée	On fait la petite boucle	
00 :00 :44	Enseignante	Oui + et ça c'est le ? « E » ↑	
00 :00 :49	Cléopée	« E » ↑ Je l'ai ↑	
00 :00 :50	Séléna	C'est bon ↑	
00 :00 :51	Enseignante	Allez + on continue ↑	
00 :00 :52	Cléopée	Après on part de ça ++	
00 :00 :58		(Bruit de chaise)	

00 :00 :59	Enseignante	Avance, avance un peu tes doigts sur le feutre	
00 :01 :02	Cléopée	Là ?	
00 :01 :02	Enseignante	Voilà ça sera plus simple + tiens le correctement ton feutre quand même ↑	
00 :01 :07	Enseignante	La pince ↑ Bah ?	
00 :01 :10	Séléna	C'est bon ↑	
00 :01 :12	Cléopée	Comme ça ↑	
00 :01 :12	Enseignante	Non je voulais juste que tu avances tes doigts + tu le tenais bien mais fallait juste avancer tes doigts	
00 :01 :13	Séléna	C'est bon ?	
00 :01 :15	Enseignante	Tiens-le correctement + la pince ↑ Bah Cléopée + tiens ton feutre correctement pour écrire ↑ Non n'écris pas + non ↑ tu le tiens pas correctement là ↑	
00 :01 :20	Séléna	(Bruitages)	
00 :01 :33	Enseignante	Voilà ↑ Allez + on continue ↑	
00 :01 :39	Enseignante	Pars pas de là pour faire le « O » ++ On part d'en haut + voilà ↑	
00 :01 :43	Cléopée	Là ?	
00 :01 :44	Enseignante	Pas trop haut + un peu plus bas + voilà ↑	

00 :01 :53	Enseignante	C'est quelle forme ça ?	
00 :01 :55	Cléopée	Le rond ↑	
00 :01 :56	Enseignante	Et oui + et c'est quelle lettre le rond ?	
00 :01 :59	Cléopée	Euh +	
00 :02 :01	Enseignante	Ça fait comme avec la bouche + ça fait ? « O »	
00 :02 :06	Cléopée	Parce que je m'entraîne	En faisant le « O » avec la bouche
00 :02 :09	Enseignante	Allez + continue + c'est le « O » le rond	
00 :02 :11	Ahmed	C'est bon ↑ j'ai déjà fini ↑	
00 :02 :12	Enseignante	Après qu'est-ce qu'il faut f, qu'est-ce qu'il faut écrire là ? + Qu'est-ce qu'on dessine ?	
00 :02 :13		(Bruitages)	
00 :02 :19	Enseignante	C'est quoi ça ? + C'est un petit ?	
00 :02 :21	Cléopée	Pont ↑	
00 :02 :22	Enseignante	Oui + allez + on continue	
00 :02 :23	Séléna	Elle part Pauline	
00 :02 :24	Pauline	Et oui + à demain tout le monde	L'ATSEM
00 :02 :26	Enseignante	A demain ++	

00 :02 :27	Enseignante	La canne et le petit pont ça fait le « P » ↑	
00 :02 :29	Enseignante	Allez + maintenant on va faire le « H » ↑ C'est parti ↑ Allez Cléopée ↑	
00 :02 :35	Cléopée	Hum ++ le « H » + je fais une grannde boucle	
00 :02 :40	Ahmed	C'est bon j'ai déjà fini ↑	
00 :02 :42	Enseignante	Oui + et après continue ↑	
00 :02 :43	Cléopée	Elle est à la même taille ?	
00 :02 :45	Enseignante	Dépêche-toi + finis ↑	
00 :02 :46	Cléopée	Après la boucle je descends là + je remonte là +	
00 :02 :51	Séléna	T'as trois ponts et j'ai deux ponts	A Ahmed, remarque intéressante mais à un moment inapproprié et dérange trop souvent Cléopée dans sa tâche
00 :02 :54	Enseignante	Chut ++	
00 :02 :58	Enseignante	Très bien ↑ c'est quoi ça ?	Validation du tracé du pont
00 :02 :59	Cléopée	Un pont ?	
00 :03 :00	Enseignante	Oui + une grande boucle avec un petit pont le « H » + après ++	
00 :03 :04	Cléopée	Après ++ je pars + je fais une petite boucle + je pars je	

		fais une petite boucle	
00 :03 :10	Enseignante	Est-ce que tu te souviens comment elle s'appelle cette lettre qui a une petite boucle, qui ressemble à une petite boucle ?	
00 :03 :15	Cléopée	Mmmh + le « H » ?	
00 :03 :17	Enseignante	Non + le « H » c'est + c'est celle-là + la grande ↑	
00 :03 :20	Séléna	Je sais ++	
00 :03 :22	Enseignante	Comment elle s'appelle al ?	
00 :03 :22	Cléopée	Le « E » ↑	
00 :03 :23	Enseignante	Oui ↑ c'est le « E » ↑	

### 11) Verbatim de Cléopée du 10 avril 2018 :

Time code	Qui parle	Propos	Commentaires
00 :00 :00	Enseignante	Tu nous racontes ce que tu écris	
00 :00 :03	Cléopée	Ça c'est le « C »	
00 :00 :04	Enseignante	Très bien on continue	
00 :00 :06	Séléna	Sé ++ lé ++ na ++	

00 :00 :11	Enseignante	Concentre-toi	
00 :00 :25	Cléopée	Euh + je sais pas	
00 :00 :26	Enseignante	Ça ressemble à quoi ?	
00 :00 :28	Cléopée	Euh ++ euh ++ euh	
00 :00 :39	Enseignante	Alors ?	
00 :00 :41	Enseignante	Ça fait une graaande ?	
00 :00 :44	Cléopée	Boucle	
00 :00 :45	Enseignante	Très bien continue + c'est le « L » qui fait une grande boucle	
00 :00 :51	Cléopée	Ça ça fait une petite boucle	Oubli de solliciter la verbalisation, répétition du « L »
00 :00 :53	Enseignante	Et comment elle s'appelle cette lettre qui fait une petite boucle ?	
00 :00 :55	Ahmed	C'est le « E » + c'est le « E » la lettre	En chuchotant
00 :00 :58	Cléopée	Le « E » ?	
00 :00 :59	Enseignante	Oui c'est le « E » merci Ahmed	
00 :01 :00	Cléopée	Parc'que j'ai entendu Ahmed	
00 :01 :01	Enseignante	Et oui	



00 :01 :02	Ahmed	Oh il fallait pas l'dire	
00 :01 :03	Enseignante	Allez + on continue	
00 :01 :04	Séléna	« E » + « E » + « E »	
00 :01 :06	Enseignante	Après ?	
00 :01 :06	Ahmed	Fallait pas l'dire hein	
00 :01 :08	Séléna	La boucle elle s'appelle ++ ?	
00 :01 :11	Enseignante	Ça dépend laquelle	
00 :01 :13	Séléna	La boucle ++ « E » la boucle ? La boucle elle s'appelle « E »	
00 :01 :20	Cléopée	J'efface + vais refaire	En effaçant son « O » trop gros
00 :01 :25	Séléna	Une boucle et après on a ++	
00 :01 :26	Cléopée	C'est la boucle ++	
00 :01 :27	Enseignante	Concentre-toi sur toi Tu as fait un trait trop grand là + il suffit de faire un petit peu ++ on revient là et après	En lui retraçant la fin du « E » pour montrer d'où elle doit partir et qu'elle ne doit pas trop descendre et en lui faisant un point à l'endroit de départ du « O »
00 :01 :30	Séléna	Et après la boucle + la boucle elle peut que faire ça Y a une autre boucle	

00 :01 :39	Enseignante	Séléna tu parles trop	Verbalise sur le tracé des lettres mais dérange et perturbe sa sœur qui est en pleine tâche à parler à voix haute
00 :01 :47	Ahmed	C'est bon	
00 :01 :48	Séléna	Moi aussi Maaah ++	
00 :01 :51	Enseignante	Allez + une petite boucle pour repartir	
00 :01 :53	Séléna	Bah moi je peux le fermer regarde bien Ahmed je pousse ton bouchon	
00 :01 :55	Enseignante	Comment elle s'appelle cette lettre que tu as écrit ?	
00 :01 :57	Enseignante	Chuuuuut	
00 :01 :58	Cléopée	Le « O »	
00 :01 :58	Enseignante	Très bien et le « O » ça ressemble à quoi ?	
00 :02 :01	Cléopée	Euh ++	
00 :02 :03	Séléna	Et voilà	
00 :02 :03	Cléopée	Et ça ça ressemble à une canne	
00 :02 :06	Enseignante	Oui c'est la canne du « P » + allez + continue on la descend un peu plus là la canne	La satisfaction qu'elle ait trouvé la canne fait oublier la question précédente (à quoi ressemble le « O » ?)

00 :02 :09	Séléna	Regarde + si j'ai envie de l'enlever Ahmed	
00 :02 :12	Enseignante	Et après on continue	
00 :02 :13	Ahmed	Moi j'ai pas c'ui là	
00 :02 :15	Cléopée	On doit faire ça et ça	
00 :02 :18	Enseignante	Et c'est quoi ça et ça ?	
00 :02 :20	Cléopée	Euh ++ c'est la boucle là ?	En montrant le « H »
00 :02 :23	Enseignante	En haut oui	
00 :02 :28	Séléna	Ne bouge pas Ahmed	
00 :02 :30	Cléopée	C'est la boucle	En parlant du pont du « H », une ATSEM vient me parler pendant ce temps ce qui justifie la non-correction immédiate
00 :02 :45	Enseignante	Ça ça fait quoi ? c'est un ?	
00 :02 :47	Cléopée	Pont	
00 :02 :48	Enseignante	Oui Allez	
00 :02 :50	Cléopée	Et là c'est la boucle	
00 :02 :52	Enseignante	Très bien	
00 :02 :52	Ahmed	C'est + c'est bon	

00 :02 :53	Enseignante	La boucle avec un petit ? C'était bien Elle était bien là La boucle avec un petit dessous ?	
00 :02 :59	Ahmed	La boucle de « A »	
00 :03 :02	Cléopée	Un ++ pont	
00 :03 :03	Enseignante	Un petit pont ça fait le ? C'est la lettre ?	
00 :03 :07	Enseignante	« H »	
00 :03 :08	Cléopée	Le « H »	
00 :03 :09	Enseignante	C'est le « H » Allez on finit	
00 :03 :10	Cléopée	La petite boucle + la petite boucle + hop + hop	« Hop » en finissant le second « E » et en traçant le second accent
00 :03 :14	Cléopée	Euh ++ l'autre il est là	
00 :03 :16	Enseignante	C'est quoi ça que tu nous écris dessus ?	
00 :03 :18	Cléopée	Les « ascuents »	
00 :03 :20	Enseignante	Accents + très bien Et la petite boucle c'est quelle lettre ? Comment elle s'appelle ?	
00 :03 :23	Cléopée	Euh ++	
00 :03 :24	Enseignante	Toute à l'heure il te l'a dit Ahmed + c'est le ?	
00 :03 :28	Cléopée	« E » ?	

00 :03 :29	Enseignante	Très bien	
------------	-------------	-----------	--

## 12) Verbatim de Séléna du 13 mars 2018 :

Time code	Qui parle	Propos	Commentaires
00 :00 :02	Enseignante	Alors + c'est quoi cette lettre ?	
00 :00 :03	Séléna	Le « S » ↑	
00 :00 :04	Enseignante	Le « S » de Séléna	
00 :00 :08	Enseignante	Après ?	
00 :00 :09	Séléna	« E »	
00 :00 :10	Enseignante	Très bien ↑ Et le « E » ça ressemble à ?	
00 :00 :14	Séléna	Une boucle + une petite boucle	
00 :00 :15	Enseignante	Très bien ↑ On continue	
00 :00 :18	Enseignante	Tu essaies de réécrire ton prénom Cléopée ↑	
00 :00 :23	Enseignante	Il faut faire doucement Séléna + il faut ralentir un peu. Très bien + c'est quoi cette lettre ?	
00 :00 :29	Séléna	Le « A » ?	
00 :00 :30	Enseignante	Oh non ↑ Ce n'est pas le « A » ça, c'est le ?	

00 :00 :33	Séléna	« A » ↑	
00 :00 :34	Enseignante	« L »	
00 :00 :34	Séléna	« L »	
00 :00 :35	Enseignante	Ça ressemble à quoi le « L » ? On a dit que ça ressemblait à ?	
00 :00 :38	Séléna	A une grande boucle	
00 :00 :39	Enseignante	Oui + très bien ↑ Après on continue	
00 :00 :54	Enseignante	C'est pas grave	Pour le fait que le feutre s'efface
00 :00 :55	Enseignante	C'est quoi comme lettre ça on a dit ?	
00 :00 :56	Séléna	« E »	
00 :00 :57	Enseignante	Très bien ↑ Ça ressemble à quoi le « E » ?	
00 :01 :00	Séléna	A une petite boucle	
00 :01 :01	Enseignante	Très bien ! On continue	
00 :01 :09	Séléna	Euh ++	
00 :01 :14	Séléna	« Y » ?	
00 :01 :17	Enseignante	Non + c'est le « N »	
00 :01 :18	Enseignante	Et à quoi elle ressemble cette lettre ?	

00 :01 :21	Séléna	A deux grands ponts	
00 :01 :23	Enseignante	Deux ponts collés + très bien ↑ Bravo ↑ Deux grands ponts collés	
00 :01 :29	Enseignante	On a dit quoi toute à l'heure entre le « N » et le « A » ?	
00 :01 :32	Séléna	Hum ++	
00 :01 :33	Enseignante	Ah voilà + très bien ↑ Maintenant tu peux faire ton « A »	
00 :01 :38	Enseignante	On remonte jusqu'en haut	
00 :01 :42	Enseignante	Il pique un peu ce « A » quand même ! La canne elle pique un peu là ↑	
00 :01 :51	Enseignante	Très bien ! Bravo Séléna ↑	

### 13) Verbatim de Séléna du 27 mars 2018 :

Time code	Qui parle	Propos	Commentaires
00 :00 :00	Enseignante	On écoute + on écoute Séléna ↑	
00 :00 :05	Séléna	Ça c'est le « S » ↑	
00 :00 :07	Enseignante	Oui + il est un petit peu bizarre ce « S » + mais bon ++ on l'accepte	Tracé débuté trop bas formant comme un cercle à la place du

			premier « demi-cercle » en haut
00 :00 :12	Enseignante	On tient bien son stylo + pas trop de doigts + très bien ↑	
00 :00 :19	Ahmed	Moi j'ai déjà fini	
00 :00 :21	Séléna	Là le « E »	
00 :00 :22	Cléopée	J'ai fini + j'ai écrit sur l'ardoise ++	
00 :00 :22	Enseignante	Oui bravo ↑	
00 :00 :25	Ahmed	Mais + arrête de partir	En train de jouer avec son feutre ou bouchon
00 :00 :33	Ahmed	Et comment on fait ?	
00 :00 :35	Enseignante	Celle-là c'est quoi ?	
00 :00 :36	Séléna	La grande boucle ↑	
00 :00 :38	Enseignante	Et comment elle s'appelle la grande boucle ? Est-ce que tu sais ?	
00 :00 :39	Séléna	Euh ++	
00 :00 :42	Enseignante	C'est le « L » + de lundi	Manque sollicitation répétition nom lettre par l'élève
00 :00 :50	Cléopée	On fait une petite boucle	
00 :00 :51	Séléna	« E »	Manque validation car



			sollicitée par les autres élèves
00 :00 :53	Enseignante	D'accord	En chuchotant pour autres élèves
00 :00 :58	Séléna	Euh ++++ « W »	
00 :01 :04	Enseignante	Non, « W » c'est à l'envers + ça te fait penser à quoi cette lettre ?	
00 :01 :10	Séléna	À ++	
00 :01 :12	Enseignante	Quelle forme ? On dirait + quoi comme ça ? Hop hop + ça te fait penser à quoi ça ? + On dirait deux ++ ?	
00 :01 :25	Séléna	Ponts	
00 :01 :27	Enseignante	Allez, on continue ↑	Manque la validation
00 :01 :28	Cléopée	Deux ponts accrochés	
00 :01 :30	Enseignante	Oui + deux ponts accrochés	
00 :01 :34	Ahmed	Moi j'ai, pas bientôt fini, je fais que effacer	
00 :01 :50	Enseignante	Et ça c'est quoi ?	
00 :01 :52	Enseignante	Euh ++ euh ++	
00 :02 :04	Cléopée	Moi je le dis pas	
00 :02 :05	Enseignante	A quelle forme ça ressemble ?	
00 :02 :07	Ahmed	C'est bon j'ai fini	

00 :02 :08	Séléna	Rond ↑	
00 :02 :09	Enseignante	Oui un rond avec une petite canne +. Ton prénom il finit par quelle lettre tu crois ?	
00 :02 :14	Ahmed	Moi j'ai déjà fini ↑	
00 :02 :15	Séléna	Euh + par ++	
00 :02 :16	Enseignante	Ton prénom c'est quoi ? C'est « Séléna » + qu'est-ce qu'on entend à la fin ?	
00 :02 :19	Séléna	Sélé ++	
00 :02 :20	Enseignante	Na ↑	
00 :02 :23	Séléna	Na	
00 :02 :23	Enseignante	Alors + tu crois que c'est quelle lettre ça ?	
00 :02 :25	Cléopée	Par la boucle + poum	
00 :02 :26	Séléna	« E » ?	
00 :02 :28	Enseignante	Non + le « E » on a dit que c'était une petite boucle ↑ Dans le « NA » tu n'entends pas une lettre ? Na ++	
00 :02 :36	Enseignante	C'est le « A » ↑	

14) Verbatim de Séléna du 10 avril 2018 :

Time code	Qui parle	Propos	Commentaires
00 :00 :00	Enseignante	On t'écoute Séléna + tu nous racontes ce que tu écris	
00 :00 :02	Séléna	Le « S » ↑	
00 :00 :03	Enseignante	Très bien ↑	
00 :00 :07	Séléna	« E »	
00 :00 :07	Enseignante	Très bien ↑ Il ressemble à quoi ton « E » ?	
00 :00 :09	Séléna	Euh ++ à une petite boucle ↑	
00 :00 :12	Enseignante	Bravo ↑	
00 :00 :18	Séléna	Euh + une grande boucle ?	
00 :00 :20	Enseignante	Et comment elle s'appelle la grande boucle ?	
00 :00 :27	Enseignante	Le « L » ↑	
00 :00 :30	Cléopée	Moi j'allais dire le « L » + « L »	
00 :00 :33	Enseignante	Toi + occupe-toi de toi	
00 :00 :37	Séléna	« E »	
00 :00 :39	Enseignante	Bravo ↑	
00 :00 :45	Séléna	Euh ++	

00 :00 :50	Enseignante	Comment elle s'appelle ou à quoi elle ressemble cette lettre ?	
00 :00 :54	Séléna	Euh ++ au ++	
00 :00 :57	Enseignante	Elle ressemble à quoi ?	
00 :01 :00	Séléna	A deux ponts ?	
00 :01 :01	Enseignante	Oui ↑ c'est le « N » qui ressemble à deux ponts ↑	
00 :01 :03	Enseignante	Allez + la dernière lettre	
00 :01 :11	Enseignante	Très bien ↑ c'est quelle lettre ça ?	
00 :01 :14	Séléna	Euh ++ « O » ?	
00 :01 :15	Enseignante	Bah non ↑ tu t'appelles pas Séléno + tu t'appelles Séléna	
00 :01 :22	Enseignante	C'est quoi qu'on entend à la fin ? Séléna ++	
00 :01 :25	Séléna	Na ?	
00 :01 :26	Enseignante	Et alors c'est quelle lettre à la fin ? C'est le ?	
00 :01 :29	Séléna	« A » ↑	
00 :01 :30	Enseignante	Oui c'est le « A » ça ↑ et pour écrire le « A » on fait ?	En traçant le rond avec le doigt à plusieurs reprises
00 :01 :33	Séléna	Une boucle	
00 :01 :34	Enseignante	C'est pas une boucle ça c'est un ?	En traçant le rond avec le doigt à

			plusieurs reprises
00 :01 :37	Séléna	Rond ↑	
00 :01 :38	Enseignante	Un rond + et après on fait une petite ?	
00 :01 :41	Cléopée	Canne	
00 :01 :43	Séléna	Canne à pêche	
00 :01 :44	Enseignante	Une petite canne comme dit ta sœur ↑	