



HAL
open science

Le lien entre le dessin et l'écriture à l'école maternelle

Hélène Amroun

► **To cite this version:**

Hélène Amroun. Le lien entre le dessin et l'écriture à l'école maternelle. Education. 2018. dumas-01921912

HAL Id: dumas-01921912

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01921912>

Submitted on 18 Mar 2019

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

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



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



Année universitaire 2017-2018

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

LE LIEN ENTRE LE DESSIN ET L'ÉCRITURE À L'ÉCOLE MATERNELLE.

Mots Clefs : dessin, langage écrit, graphisme, maternelle.

Présenté par : AMROUN Hélène

Encadré par : PEZZINO Anne-Sophie

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	4
CADRE THÉORIQUE.....	5
1. Le développement de l'activité graphique au cycle 1.....	5
1.1. Définitions et textes officiels.....	5
1.1.1. Le graphisme.....	5
1.1.2. Le dessin.....	6
1.1.3. L'écriture.....	7
1.2. L'évolution graphique chez l'enfant.....	8
1.2.1. Le développement psycho-moteur de l'enfant.....	8
1.2.1.1. La motricité fine : repères développementaux.....	8
1.2.1.2. Évolution du maintien de l'outil scripteur.....	9
1.2.2. Les stades du développement en graphisme.....	9
1.2.2.1. « <i>Du gribouillage aux premières formes</i> » : de 3 à 4 ans.....	10
1.2.2.2. « <i>La conscience de la forme</i> » : de 4 à 5 ans	10
1.2.2.3. « <i>La maîtrise du tracé</i> » : de 5 à 6 ans.....	11
1.2.3. Le dessin, « signifiant » de la fonction symbolique.....	11
1.2.4. Le développement de l'écriture.....	12
1.2.4.1. « <i>L'évolution psychogénétique de l'écriture</i> ».....	13
1.2.4.2. « <i>La croissance de l'écriture</i> ».....	14
2. Le lien entre graphisme, dessin, et écriture.....	15
2.1. Le développement du lien implicite entre les actes graphiques.....	15
2.2. L'explicitation du lien entre les actes graphiques.....	16
3. Les perspectives pédagogiques.....	17
3.1. Le choix de l'outil scripteur et la posture.....	18
3.1.1. Le choix d'outils scripteurs adaptés aux élèves.....	18
3.1.2. Le choix des dispositions spatiales pour varier les postures.....	18
3.2. L'explicitation aux élèves.....	19
4. Objectifs de recherche.....	20
MISE EN PLACE PRATIQUE EN CLASSE.....	20
1. Méthodologie.....	20
1.1. Présentation des séances.....	20
1.1.1. Les séances quasi-quotidiennes de dessin libre.....	21
1.1.2. Les séances ponctuelles de dessin dirigé.....	21
1.2. Présentation des méthodes d'observation.....	22
2. Analyse des résultats.....	23
2.1. Analyse après observation des séances de dessin libre.....	24
2.1.1. Analyse des dessins de l'élève N.....	24

2.1.2. Analyse des dessins de l'élève B.....	25
2.2. Analyse après observation des séances de dessin dirigé.....	26
2.3. Analyse après observations complémentaires.....	27
CONCLUSION.....	27
BIBLIOGRAPHIE.....	29
SITOGRAFIE.....	30
ANNEXES.....	31
Annexe 1 : tableau de présentation des activités graphiques.....	31
Annexe 2 : exemples de productions réalisées durant des activités de graphisme.....	32
Annexe 3 : les bonshommes de septembre des élèves b. et n.....	33
Annexe 4 : modèles des dessins dirigés.....	34
Annexe 5 : fiche de préparation de la première séance de dessin dirigé.....	35
Annexe 6 : tableau retraçant l'évolution des traces laissées par l'élève N.....	37
Annexe 7 : tableau retraçant l'évolution des traces laissées par l'élève B.....	40
Annexe 8 : grilles d'observations.....	43
Annexe 9 : dessins d'élèves.....	47
Annexe 10 : fiche de séquence sur le prénom.....	49
Annexe 11 : essais d'écriture.....	50

INTRODUCTION

« *Tiens maîtresse, je t'ai fait un dessin* ». Je ne compte plus le nombre de fois où un élève m'a tendu une feuille en me disant ces mots. Professeur des écoles stagiaire dans une classe de petite section de maternelle à Paris, cette fierté des élèves à partager avec les adultes leurs traces m'a tout de suite marquée. Dès les premiers jours, j'ai constaté que les élèves développaient un intérêt particulier pour les activités graphiques. A l'accueil, une grande majorité se dirigeait vers les tables où étaient posés leurs cahiers de dessins ainsi que des crayons de couleur et des feutres. Laisser une trace sur un support apparaissait pour eux comme une nécessité. Outre ce véritable engouement pour les activités graphiques, j'ai vraiment réalisé l'importance que certains élèves donnaient au regard que je posais sur leurs traces : « *Regarde maîtresse, mon dessin* ». Dès lors, ces traces me permettaient de créer un lien avec mes élèves, elles devenaient le support d'une transmission.

Je me suis alors demandée si ces traces ne représentaient pas pour ces enfants leurs premiers actes de langage écrit. En effet, selon Mireille Brigaudiot, avec le dessin, « *le fondement de la fonction de l'écrit est en place : il sert à transmettre ou produire un effet sur autrui* ». De plus, il s'agit, dans les deux cas, d'activités grapho-motrices.

D'ailleurs, le dessin et les exercices graphiques sont au cœur des nouveaux programmes de la maternelle de 2015, car ils contribuent à l'acquisition d'une culture commune de l'écrit. En outre, de nombreux chercheurs se sont intéressés au développement du graphisme et du dessin chez l'enfant et le lien qu'il entretenait avec le langage écrit. Les travaux de recherche se sont intéressés au développement du graphisme et celui de l'écriture chez l'enfant. C'est le cas notamment de Liliane Lurçat et de Marie-Thérèse Zerbato-Poudou. Cette dernière a beaucoup écrit sur les activités graphiques en tant que telles et la distinction à faire entre graphisme, dessin, et écriture. Ces travaux font écho aux recherches d'Emilia Ferreiro sur les premières écritures chez l'enfant.

Ce sont donc mes premières observations de professeur des écoles stagiaires, en lien avec les apports théoriques, qui m'ont menée à choisir ce sujet pour mon mémoire de recherche, sur le lien entre le dessin et l'écriture à l'école maternelle. Nous tenterons de répondre à la question suivante : *En quoi l'activité graphique du dessin est-elle un pré-requis à l'activité graphique d'écriture en maternelle ?* Ainsi, notre première hypothèse suggère que le développement du dessin est un pré-requis nécessaire au développement de l'écriture. Notre seconde hypothèse aborde l'explicitation auprès des élèves du lien l'acte graphique du dessin et celui de l'écriture, permettant une meilleure compréhension des principes d'écriture et donc son apprentissage.

Afin de vérifier ces hypothèses, j'ai mis en place dans ma classe plusieurs activités quotidiennes de dessin, libres ou dirigés. Au cours de l'année, j'ai explicité à mes élèves le rôle du dessin dans l'apprentissage de l'écrit. Nous dresserons dans un premier temps un état des lieux des recherches s'intéressant de plus près aux stades développementaux de l'activité graphique et du dessin au cycle 1 mais également sur le lien entre l'activité graphique du dessin et celui de l'acquisition de l'écriture. Puis nous analyserons les résultats obtenus après observations dans notre classe.

CADRE THÉORIQUE

1. Le développement de l'activité graphique au cycle 1

Le développement de l'activité graphique a fait l'objet de nombreux travaux de chercheurs. Il convient avant toute chose de définir les termes de notre sujet, avant de s'intéresser aux différents stades de l'évolution graphique chez l'enfant.

1.1. Définitions et textes officiels

Dans son ouvrage *Études de l'acte graphique* (1974), Liliane Lurçat définit l'activité graphique comme « *l'ensemble des activités permettant la réalisation de tracés, c'est à dire les activités de dessin et d'écriture.* » Trois aspects de l'activité graphique semblent donc ressortir lorsqu'on étudie ce sujet : le graphisme, le dessin, et l'écriture. Nous retrouvons ces trois notions dans les ressources mises à disposition par le ministère de l'Éducation nationale, consultables sur le site Eduscol. Une distinction est opérée. En effet, selon le ministère, « *[Ce] sont des activités différentes tout en ayant un point commun : elles sont de nature grapho-motrice, ce sont des tracés qui nécessitent l'usage d'un outil scripteur et une surface pour les recevoir, très souvent un support de papier.* » Un tableau présentant ces trois aspects est d'ailleurs fourni (cf. *Annexe 1*). Il s'agira de les définir et de présenter leur place dans les textes officiels.

1.1.1. Le graphisme

Le mot « graphisme » vient du grec « graphein » qui veut dire « écrire », mais se contenter de cette signification étymologique serait trop réducteur et éloigné de la vérité. Le document d'accompagnement « *Le graphisme à l'école maternelle* » fourni par le ministère de l'Éducation nationale, définit le graphisme comme étant « *[L']étude, [la] reproduction et [la] production de lignes, motifs, et formes, [l']exploration d'organisations spatiales, pour construire des habiletés perceptives et motrices.* ». C'est donc une activité à dominante fonctionnelle (perceptivo-motrice), laissant une trace formée de courbes, de traits, de points, etc. répétés et alternés sur un support. Le graphisme n'est pas figuratif et peut mettre en jeu des tâches, des outils et des supports variés (peinture, pinceau, doigt, feutre, crayon, feuille, sable, etc...). Pour Danièle Dumont, le graphisme est une activité graphique qui ne répond pas au code de l'écriture, mais à des consignes précises du professeur, données dans un but essentiellement décoratif.

Dans les programmes de la maternelle de 2015 (B.O. Spécial n°2 du 26 mars 2015), le graphisme apparaît dans deux parties distinctes. Premièrement, il fait son apparition dans le premier des cinq grands domaines « *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* », en particulier dans le sous-domaine « *Commencer à écrire tout seul* », sous le titre « *Un entraînement nécessaire avant de pratiquer l'écriture cursive : des exercices graphiques* ». Les programmes rappellent aux enseignants la distinction à établir entre les exercices graphiques et l'écriture à proprement parler. Il est néanmoins indiqué qu'en Petite Section de maternelle, « *les exercices graphiques, en habituant les enfants à contrôler et guider leurs gestes par le*

regard, les entraînent à maîtriser les gestes moteurs qui seront mobilisés dans le dessin et l'écriture cursive, à prendre des repères dans l'espace de la feuille. » Dès lors, les instructions officielles présentent les activités graphiques comme un entraînement indispensable permettant aux enfants d'entrer ensuite correctement dans l'apprentissage de l'écriture. Deuxièmement, le graphisme apparaît dans le troisième grand domaine « *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques* », dans le sous-domaine « *S'exercer au graphisme décoratif* ». Il s'agit ici d'un aspect plus artistique et culturel du graphisme, qui a alors « *des fins créatives* ». Il est néanmoins indiqué que le graphisme décoratif met en jeu des compétences oculomotrices, puisqu'il est précisé que « *l'activité graphique conduite par l'enseignant entraîne à l'exécution de tracés volontaires, à une observation fine et à la discrimination de formes, développe la coordination entre l'oeil et la main ainsi qu'une habileté gestuelle diversifiée et adaptée.* ».

Ainsi, le graphisme aurait un double intérêt : il permettrait aux élèves d'acquérir progressivement les habiletés nécessaires à l'exercice de l'écriture, mais il intervient également dans une démarche créative. Le graphisme a donc pour objectif d'entraîner le regard et le geste, en développant des habiletés de perception visuo-spatiale et grapho-motrices, tout en ayant une visée esthétique. Cependant, si le graphisme représente une des activités graphiques mises en place à l'école maternelle, ce n'est pas le seul. En effet, le dessin en est un autre.

1.1.2. Le dessin

Tout comme le graphisme, le dessin est une activité motrice, liant le geste effectué et la trace laissée. Selon Suzy Cohen, dessiner, c'est « *exprimer graphiquement certaines propriétés de sa représentation mentale [et] exécuter des mouvements de la main dans l'intention de laisser une trace visible sur la feuille de papier.* ». En effet, le dessin est une activité graphique à part entière, à dominante symbolique. Alors que le graphisme n'est pas figuratif, le dessin est un « *moyen d'expression et de représentation* » (Eduscol), c'est-à-dire qu'il traduit une intention figurative, il représente quelque chose. Pour Danièle Dumont, les activités de dessin libre partagent le même domaine de compétence que les autres activités graphiques. Cependant, elles ne répondent ni au code de l'écriture, ni aux règles de mise en page données par le professeur.

Dans les programmes de la maternelle du 26 mars 2015, le dessin apparaît également dans deux domaines. Premièrement, le dessin fait son apparition dans le troisième grand domaine « *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques* », dans le sous-domaine « *Les productions plastiques et visuelles* » et fait l'objet d'un paragraphe entier. Il est indiqué que « *les enfants doivent disposer de temps pour dessiner librement, dans un espace aménagé où sont disponibles les outils et supports nécessaires.* » Les instructions nous demandent donc de laisser les élèves dessiner et encouragent les dessins libres, les expérimentations, afin d'accroître chez eux leur « *construction de soi* », à travers les activités artistiques. Le dessin a ici une fonction de langage plastique. Deuxièmement, le dessin est mentionné dans le cinquième grand domaine « *Explorer le monde* », à l'intérieur du sous-domaine « *Se repérer dans le temps et l'espace* », sous le titre « *L'espace : représenter l'espace* ». Il est ici question du repérage dans l'espace et de « *la relation des perceptions en trois dimensions et des codages en deux dimensions* ». Le dessin permet alors un passage aux représentations planes. En ce sens, il est une fonction symbolique permettant de se représenter le monde dans lequel nous vivons. Nous développerons ce postulat plus loin dans ce mémoire. D'autre part, les

programmes nous rappellent l'importance du dessin, comme permettant l'initiation des élèves au repérage et à l'orientation sur une page.

Ainsi, les programmes inscrivent le dessin comme une activité graphique présentant plusieurs intérêts. D'abord, une grande place est laissée à la liberté expressive. En outre, dessiner permettrait de renforcer le désir de représentation des élèves, leur construction de soi et de l'espace. Il s'agit donc d'un mode d'expression et de représentation. En ce sens, le dessin est un des premiers moyens de communication, puisqu'il permet à l'enfant d'exprimer ses pensées sur une surface plane. Progressivement, il va devoir acquérir d'autres modes de communication, dont l'écriture.

1.1.3. L'écriture

Danièle Dumont, dans son ouvrage *Le geste d'écriture* (2016), affirme que « *le geste d'écriture se définit (...) comme un ensemble de processus qui vont de la prise du crayon à la production d'un texte sur un support.* ». Il prend ainsi en compte la tenue de l'outil, la mise en œuvre du geste grapho-moteur, la trace laissée sur le support, et nécessite donc l'acquisition d'habiletés grapho-motrices. De plus, « *l'écriture est faite pour produire un sens partagé* », c'est-à-dire qu'elle a une symbolique, constituée par un langage codé. En effet, l'activité d'écriture nécessite la compréhension du code alphabétique, regroupant la compréhension de la formation de la lettre et celle de la relation graphophonologique. Liliane Lurçat, qui a défini les stades de développement grapho-moteur, précise que l'écriture constitue « *le substitut graphique du langage* », puisqu'elle permet d'exprimer ce que nous pensons par écrit. Elle nécessite donc une certaine réflexion pour que la trace laissée ait un sens.

Les programmes de la maternelle de 2015 insistent sur le rôle de l'école maternelle dans l'acquisition d'une « *culture commune de l'écrit* » par tous les élèves. Les textes officiels s'attachent à donner des éléments de progressivité et traitent du « comment » et de la pratique de l'écriture. Les activités d'écriture sont développées dans le premier grand domaine « *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* », dans le sous-domaine « *Commencer à écrire tout seul* ». Comme nous l'avons précédemment indiqué, les programmes s'attardent sur l'importance de s'entraîner à développer des habiletés grapho-motrices dès la Petite section, à travers les exercices graphiques. Mais, en écrivant, les élèves doivent comprendre qu'il s'agit de signes abstraits qui ne sont « *pas des dessins mais des lettres, c'est-à-dire d'éléments d'un code qui transcrit des sons.* ». La distinction entre le graphisme, le dessin et l'écriture est encore une fois très clairement faite.

Ces trois activités graphiques que sont le graphisme, le dessin et l'écriture mettent en jeu le geste graphique et peuvent parfois être regroupées en même temps dans les travaux d'élèves. Dans les trois cas, les élèves exécutent une trace avec un outil scripteur, en effectuant des gestes. Le dessin et l'écriture ont en plus une fonction symbolique. La maîtrise des gestes graphiques évolue au cours de la scolarité des enfants.

1.2. L'évolution graphique chez l'enfant

Nous l'avons vu, les programmes actuels de l'école maternelle insistent sur l'importance de développer chez les élèves des habiletés perceptivo-motrices grâce à la mise en place d'activités graphiques, avant la pratique de l'écriture à proprement parler. Mais ces habiletés ne s'acquièrent pas du jour au lendemain.

1.2.1. Le développement psycho-moteur de l'enfant

1.2.1.1. La motricité fine : repères développementaux

Le site de l'Académie de Dijon expose les repères développementaux de la motricité fine chez l'enfant. Voici un tableau récapitulatif, que nous proposons en nous basant sur les repères développementaux exposés sur ce site.

ÂGE	DÉVELOPPEMENT DE LA MOTRICITÉ FINE
0-3 mois	Le développement psychomoteur de l'enfant commence dès sa naissance. Jusqu'à trois mois, il explore, d'abord visuellement, puis en tendant le bras et en maintenant des objets placés dans la main. Il tient progressivement compte d'informations kinesthésiques pour faire varier sa prise.
3-12 mois	Le bébé devient acteur. Il dirige ses gestes vers un objet qui lui est montré. La vue guide sa préhension, et la saisie devient volontaire.
12 mois	La coordination oeil-main est optimale, et la préhension se fait en fonction de l'objet.
3 ans	La motricité fine commence véritablement à se développer. L'enfant empile des objets, feuillette un livre, manipule de la pâte à modeler pour former des boules ou des colombins, il commence à découper avec des ciseaux, visse et dévisse, apprend à boutonner son manteau et à manger seul en tenant sa fourchette.
4 ans	L'enfant développe une préhension mature de l'objet scripteur et son poignet commence à se dissocier de ses doigts. Il oppose son pouce à ses autres doigts. Il peut tracer des lignes horizontales et verticales, colorier à l'intérieur de formes simples, et découper sur un trait.
5 ans	La préhension de l'objet scripteur est mature, et la dissociation entre le poignet et les doigts est établie. L'enfant peut tracer des lignes en diagonale et suivre un contour simple. Il colorie à l'intérieur de formes plus complexes, plie un papier en deux en superposant les coins, et découpe des polygones.
6 ans	L'enfant oppose le pouce à ses autres doigts pour ses deux mains en même temps, il trace des contours et découpe sur un cercle.

Tableau 1: Repères développementaux de la motricité fine. Site de l'Académie de Dijon. (2012).

Ainsi, la motricité fine de l'enfant se développe tout au long de sa scolarité à l'école maternelle. L'apprentissage de comptines de jeux de doigts peut permettre de travailler la motricité fine. L'enseignant doit veiller au bon développement de ses habiletés motrices fines, en surveillant notamment sa posture et la manière dont il tient l'objet scripteur.

1.2.1.2. Évolution du maintien de l'outil scripteur

Au cours de son développement psycho-moteur, l'enfant acquiert également une prise fonctionnelle de l'outil scripteur. Le site de l'Académie de Dijon expose les stades du développement de cette prise. De douze à dix-huit mois environ, l'enfant a une prise palmaire de l'outil scripteur : le crayon est dans la paume et la main est fermée. Entre trois ans et demi et quatre ans, l'enfant développe une prise statique de l'objet, en pince tripode (à trois doigts) ou quadripode (à quatre doigts) : le crayon est stabilisé entre la pulpe du pouce et l'index et est posé sur le troisième doigt, voire le quatrième. La tenue n'est pas encore très ferme. De quatre ans et demi à six ans, l'enfant développe une prise dynamique. Le crayon est coincé entre la pulpe du pouce, le dessous de l'index à hauteur de la dernière phalange, et le côté du majeur au niveau de sa dernière articulation. Le pouce et le majeur pincent le crayon fermement.

Le site de l'Académie de Dijon propose cette figure pour résumer ce que nous venons de développer brièvement :

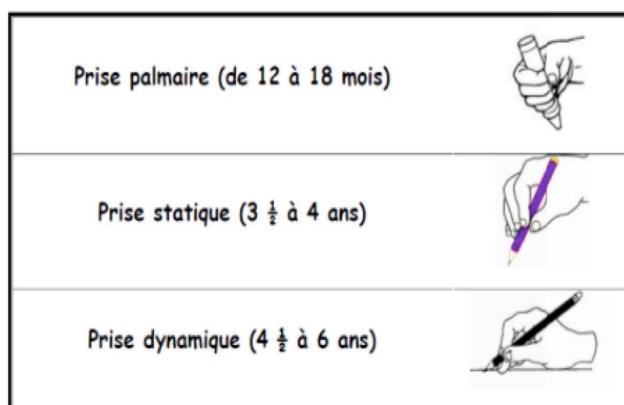


Figure 1: Le développement de la tenue de l'outil scripteur. Site de l'Académie de Dijon (2012).

Bien sûr, ces repères peuvent varier d'un enfant à l'autre, mais cette compétence d'une prise fonctionnelle de l'outil scripteur doit être installée dès la petite section.

1.2.2. Les stades du développement en graphisme

Dans son ouvrage *L'activité graphique à l'école maternelle* (1979), Liliane Lurçat souligne que « L'activité graphique est le résultat de liaisons interfonctionnelles qui s'établissent aux trois niveaux de l'activité, niveau moteur, niveau perceptif, niveau de la représentation. ». Elle définit donc trois niveaux de développement graphique :

- Le niveau moteur, qui se rapporte au geste, au mouvement.

- Le niveau perceptif, concernant le lien existant entre le mouvement et la trace produite. Ce lien se fait grâce à la coordination occulo-motrice.
- Le niveau représentatif, lorsque l'enfant donne un sens à sa production. Il y a intention, c'est le développement de l'accès à la symbolisation.

Liliane Lurçat dégage, dans ses ouvrages *Étude de l'acte graphique* (1974) et *L'activité graphique à l'école maternelle* (1979), trois stades de développement de l'acte graphique, qu'elle étudie suivant les trois niveaux préalablement exposés :

- Premier stade : « du gribouillage à la naissance des premières formes ».
- Deuxième stade : « la conscience de la forme ».
- Troisième stade : « la maîtrise du tracé ».

Ils sont définis en fonction de l'âge, même s'il est précisé qu'il existe une grande hétérogénéité dans l'accès à ces différents stades par l'enfant.

1.2.2.1. « Du gribouillage aux premières formes » : de 3 à 4 ans

À l'intérieur de ce stade, deux étapes sont distinguées.

La première est une étape qui correspond aux gribouillages. Au niveau moteur, le mouvement est impulsif et ample. L'enfant utilise ses deux mains et a une prise palmaire de l'outil scripteur, comme nous l'avons susmentionné. Au niveau perceptif, l'oeil suit la trace, qui est le résultat d'une projection du membre supérieur. L'espace graphique dépasse régulièrement le support et l'enfant effectue des mouvements à gauche et à droite par rapport à l'axe de son corps. Enfin, il n'y a pas de représentation, le gribouillage renvoie à un « *besoin fonctionnel* ». Dans cette première étape, certaines « *formes fortuites* » peuvent apparaître : traits, cercles, amorces de boucles.

La deuxième étape correspond à l'apparition des premières formes. Au niveau moteur, l'enfant commence à contrôler ses mouvements du bras. Il développe une prise statique en pince. Son tracé se fragmente, mais l'enfant n'est pas encore latéralisé. Au niveau perceptif, il commence à contrôler visuellement sa trace et celle-ci reste à l'intérieur du support graphique. Au niveau de la représentation, l'enfant donne une signification à sa production et nomme les formes. Les traces laissées sont plus précises : les traits sont plus longs, les cercles sont fermés, les impressions de mains, pieds, objets, etc sont maîtrisées.

1.2.2.2. « La conscience de la forme » : de 4 à 5 ans

Le deuxième stade peut être observé en fin de petite section jusqu'en moyenne section. Au niveau moteur, l'enfant maîtrise de plus en plus son geste et arrive à freiner son mouvement. Il acquiert une prise en pince de l'outil scripteur et le tracé est fragmenté. S'il n'est pas encore latéralisé, les gestes croisés se développent. Au niveau perceptif, il oriente ses traces, il reproduit des modèles et utilise l'ensemble de l'espace graphique. Au niveau de la représentation, il donne un sens à son activité et ses traces suivent une intention. Il suit un thème. À ce stade, l'enfant est capable de reproduire volontairement des formes : des traits parallèles, des croix, des boucles, des cercles concentriques, des spirales, etc et même des représentations de choses qui ne sont pas nécessairement présentes face à lui (soleil, bonhomme, maison...).

1.2.2.3. « La maîtrise du tracé » : de 5 à 6 ans

Le dernier stade peut être observé en grande section de maternelle. Au niveau moteur, le geste est maîtrisé et l'enfant acquiert une prise dynamique de l'outil scripteur. Cette motricité fine lui permet de réaliser des tracés de plus en plus petits et précis. En outre, la structuration de son schéma corporel lui permet de développer une latéralisation. Au niveau perceptif, il maîtrise son tracé, la répétition et la reproduction de modèles lui permettent d'automatiser ses gestes. Il choisit les trajectoires. Les formes sont riches et diverses, elles s'organisent : boucles, arceaux, spirales, étoiles, triangles, rectangles, etc. Au niveau de la représentation, l'enfant établit des relations entre ses différentes productions. Il arrive à distinguer les activités de graphisme, de dessin et d'écriture.

Ainsi, les élèves de cycle 1 développent des habiletés graphiques au cours de leur scolarité. Si au départ les tracés sont le résultats de gestes incontrôlés, ils s'améliorent et se précisent jusqu'à devenir des formes. Mais toute forme n'est pas dessin. En effet, nous l'avons dit, le dessin est une production graphique traduisant une intention figurative, ce qui n'est pas le cas des simples graphismes décoratifs. En ce sens, il est une des fonctions symboliques.

1.2.3. Le dessin, « signifiant » de la fonction symbolique

La construction du dessin de l'enfant à l'école maternelle suit les mêmes stades de développement graphique tels que définis par Liliane Lurçat. Simplement, le niveau de la représentation est important dans les dessins des élèves. Comme l'écrit Noëlle Bardot dans son ouvrage *Activités graphiques à l'école maternelle* (2003), « *Même si, au début, la lisibilité n'est pas évidente pour un observateur, l'enfant donne un sens précis à son dessin. Il organise des formes diverses pour traduire ce qu'il veut décrire.* » En dessinant, l'enfant concrétise une volonté de représentation. Pour Suzy Cohen, « *La motricité se met au service de modèles internes* ». Dès lors, le dessin, en plus d'être une activité grapho-motrice, traduit les représentations mentales de l'élève. En ce sens, il est une des fonctions symboliques, telles que définies par Jean Piaget.

En effet, Jean Piaget, le psychologue à l'origine du constructivisme, définit quatre stades de développement cognitif de l'enfant, allant de sa naissance à l'adolescence. En maternelle, les élèves se situent dans le deuxième stade, c'est-à-dire le stade préopératoire. Jean Piaget et Bärbel Inhelder affirment, dans *La psychologie de l'enfant* (1966), que c'est durant cette période qu'émerge la fonction sémiotique ou symbolique. Cette fonction « *consiste à pouvoir représenter quelque chose (un "signifié" quelconque : objet, événement [...]) au moyen d'un "signifiant" différencié et ne servant qu'à cette représentation [...]* ». Ainsi, l'enfant commence à se représenter des choses dans sa tête, ce qui va se traduire par plusieurs conduites. Piaget et Inhelder en distinguent au moins cinq : « *l'imitation différée* », « *le jeu symbolique ou jeu de fiction* », le dessin, l'image mentale, et enfin le langage oral. Pour expliquer le développement du dessin comme fonction symbolique, ces deux auteurs reprennent les travaux de Georges-Henri Luquet, précurseur de l'étude des dessins de l'enfant. Ce dernier s'est intéressé à la question du réalisme du dessin de l'enfant par rapport au signifié choisi. Il a alors défini les phases par lesquelles passe le réalisme du dessin (cf. tableau 2 ci-dessous). Ces phases se caractérisent notamment en prenant en compte le développement

perceptivo-moteur de l'enfant.

Le fait que le dessin soit un signifiant de la fonction symbolique intervenant avant l'image mentale, a permis aux psychologues de fournir un travail d'interprétation des dessins des élèves.

ÂGE	PHASE	CARACTÉRISTIQUES
2-3 ans	Le « réalisme fortuit »	Phase de gribouillages, durant laquelle l'enfant donne une signification à son dessin a posteriori.
4-5 ans	Le « réalisme manqué »	L'enfant copie des éléments en les juxtaposant sur un support graphique, sans les coordonner : il y a « incapacité synthétique ». Exemple du « bonhomme-têtard » qui a une tête munie de traits pour les jambes, sans tronc.
6-7 ans	Le « réalisme intellectuel »	Le dessin représente « les attributs conceptuels du modèle », sans pour autant respecter la perspective.
8-9 ans	Le « réalisme visuel »	L'enfant tient en compte la question de la perspective et du point de vue.

Tableau 2: Les phases du réalisme du dessin de l'enfant, d'après Georges-Henri Luquet. (1927)

Dans son ouvrage *L'activité graphique à l'école maternelle* (1979), Liliane Lurçat écrit : « En petite section maternelle, l'étape franchie est essentielle : les enfants entrent dans une période idéographique qui succède au gribouillage et qui précède la différenciation entre les deux fonctions essentielles du graphisme , l'une en rapport avec l'image : le dessin, l'autre en rapport avec le signe : l'écriture. » Ainsi, Liliane Lurçat n'établit pas une nette distinction entre graphisme et dessin. Pour elle, le dessin est un graphisme, au même titre que l'écriture. Elle aborde d'ailleurs le niveau de la représentation pour le graphisme. Elle considère qu'au début de la scolarité de l'enfant, le dessin et l'écriture sont indistincts car la trace laissée traduit seulement un geste. Puis, avec l'apparition des premières formes et figurations, les deux activités graphiques se dissocient. Le dessin devient alors une activité figurative et décorative, une fonction symbolique, et l'écriture un apprentissage de signes codifiant la langue. Il s'agit maintenant de s'intéresser plus précisément au développement de l'écriture.

1.2.4. Le développement de l'écriture

Dès la moyenne section, les élèves apprennent à écrire en respectant le code alphabétique. Les premiers mots que les enfants écrivent sont généralement leur prénom et ceux de la famille. À partir de la grande section, ils produisent quelques écrits de manière autonome. Ils pratiquent d'abord l'écriture en capitales, pour arriver progressivement à la maîtrise de l'écriture cursive. Cependant, l'écriture cursive nécessite un entraînement et sa maîtrise ne se développe pas du jour au lendemain.

1.2.4.1. « L'évolution psychogénétique de l'écriture »

Psycholinguiste argentine, Emilia Ferreiro a fourni de nombreux travaux d'observation sur les écritures des enfants. Ces recherches ont permis aux enseignants de comprendre les processus d'écriture des élèves à partir de leurs traces et d'étudier et renforcer les stratégies des élèves. Dans son ouvrage *L'écriture avant la lettre* (2000), l'auteur distingue trois grandes périodes dans l'évolution de la conceptualisation de l'écrit, et définit quatre stades de l'« évolution psychogénétique » de l'écriture de l'enfant. Voici un tableau les présentant, construit en suivant le modèle d'Emilia Ferreiro :

NIVEAU DE DÉVELOPPEMENT	ÂGE	ÉVOLUTION DES CONCEPTUALISATIONS DEL'ÉCRIT	STADE DE « L'ÉVOLUTION PSYCHOGENETIQUE »
1.	Vers 4 ans	L'enfant recherche les caractéristiques permettant de différencier les marques graphiques non figuratives, des dessins, qui sont des marques graphiques figuratives. « À ce moment, l'écrit ne semble être défini que négativement : ce n'est pas du dessin. ».	<p>STADE PRÉ-SYLLABIQUE.</p> <p>L'enfant ne fait pas le lien entre ce qui est dit et ce qu'il écrit. Il prend plaisir à noircir la page avec des boucles, des gribouillages. La chercheuse montre que cela représente pour lui un écrit, et qu'il cherche à le signifier.</p> <p>Puis quelques lettres apparaissent. Les premières lettres que l'enfant va écrire sont les lettres de son prénom.</p>
2.		L'enfant essaye de différencier des enchaînements de lettres, en observant à la fois leur nombre et leurs caractéristiques.	Progressivement, il réalise qu'il y a des liens entre l'oral et l'écrit, mais il ne les identifie pas encore. L'enfant écrit les lettres qu'il connaît et il en crée de nouvelles. Il fait varier leur ordre. S'il n'a pas encore compris l'aspect phonétique, il imagine un lien entre l'écrit et les aspects sémantiques. Par exemple, il va penser que pour écrire le mot « train », il va avoir besoin de beaucoup de lettres car un train est long. Pour écrire le mot « éléphant », il va vouloir utiliser un grand espace graphique. Ce sont des automatismes qu'il avait lorsqu'il dessinait.
3.	Vers 5 ans	C'est la période correspondant à la phonétisation de l'écriture.	<p>STADE SYLLABIQUE.</p> <p>L'enfant réalise qu'il y a un lien entre ce qu'il écrit et ce qui est dit, mais il ne donne pas encore une valeur phonétique à la lettre, mais une valeur syllabique. Par exemple, pour écrire « cheval », il va écrire « chvl ».</p>
	Entre 5 et 6 ans		<p>STADE SYLLABICO-ALPHABÉTIQUE.</p> <p>L'enfant analyse le mot au niveau des syllabes et des phonèmes.</p>
	Vers 6 ans		<p>STADE ALPHABÉTIQUE</p> <p>L'enfant comprend que chaque graphie représente un phonème de la langue.</p>

Tableau 3: Les stades du développement de l'écriture. Daprès Emilia Ferreiro. (2000)

1.2.4.2. « La croissance de l'écriture »

Dans leur ouvrage *Du graphisme à l'écriture* (2015), Denise Chauvel et Isabelle Lagoueyte, établissent les étapes du développement de l'écriture à l'école maternelle. Voici un tableau présentant ces phases de développement, que nous avons réalisé à partir de leurs écrits :

ÂGE	PHASE	DESCRIPTION
De 3 à 4 ans	Intention d'écriture	L'enfant utilise l'espace graphique, mais il ne l'organise pas encore. Il effectue des tracés dans les deux sens de rotation, de manière consciente.
De 4 à 5 ans	Copie plus ou moins fidèle du modèle	L'enfant a acquis une habileté gestuelle. Il utilise ses cinq doigts individuellement. Il maîtrise les axes directionnels et réussit à copier des tracés de manière plus ou moins fidèle.
De 5 à 6 ans	Copie du modèle	L'enfant se rend compte de ses capacités et recopie des tracés de manière fidèle. Un décalage spatial se réalise par rapport au modèle. Ce dernier devient une représentation mentale.
À partir de 6 ans	Systematisation de l'écriture	L'enfant commence à apprendre chaque lettre de l'alphabet de manière systématique. Il a toutes les capacités motrices pour aller au-delà des difficultés des tracés et des liaisons.
Vers 11 ans	Écriture personnalisée	L'écriture est maîtrisée et se personnalise progressivement.

Tableau 4: L'évolution de l'écriture au primaire. D'après Denise Chauvel et Isabelle Lagoueyte (2015).

La croissance de l'écriture continue ensuite en élémentaire et au secondaire. Dans leur ouvrage *L'écriture de l'enfant, I. l'évolution de l'écriture et ses difficultés* (1964), Julian de Ajuriaguerra, Marguerite Auzias et Anne Denner distinguent trois stades d'évolution de l'écriture, à partir de 5 ans. Ces étapes se définissent « par rapport à [un] idéal calligraphique » proposé par l'école, de la maternelle jusqu'au collège. Il y a d'abord la phase pré-calligraphique, puis la phase calligraphique infantile et enfin la phase post-calligraphique. Voici un tableau présentant ces trois périodes, que nous avons réalisé à partir des recherches de ces trois auteurs :

ÂGE	PHASE	DESCRIPTION
De 5-6 ans à 8-9 ans	La phase pré-calligraphique	L'enfant n'est pas capable « de respecter les exigences que font peser sur lui les normes calligraphiques ». Au niveau moteur, on observe une « incapacité motrice » de l'enfant. Cependant, le buste et la tête se redressent progressivement. Au niveau perceptif, l'enfant ajuste mal son geste dans sa trajectoire. Il contrôle mal la dimension et l'inclinaison des lettres. Les lignes ne sont pas droites, et les marges sont irrégulières.
De 10 ans à 12 ans	La phase calligraphique infantile	« L'enfant produit, à quelques modifications de proportions près, les formes de lettres imposées par la calligraphie ». Au niveau moteur, l'enfant maîtrise la tenue et le guidage de l'outil scripteur. Sa posture devient plus souple. Les mouvements s'automatisent progressivement. Puis, vers 11 ans, le style d'écriture se personnalise. Au niveau perceptif, le tracé est plus fluide, les lignes sont droites, et les marges ménagées. L'enfant maîtrise la liaison des lettres.
Après 12-13 ans	La phase post-calligraphique	Le style d'écriture devient personnel et s'éloigne des normes calligraphiques scolaires. L'exigence de vitesse pour la prise de notes entraîne des transformations dans la formation des lettres et des liaisons. L'expression écrite permet alors d'exprimer certains aspects de la personnalité de l'individu.

Tableau 5: Les trois phases de la croissance de l'écriture. D'après Julian de Ajuriaguerra, et al. (1964)

L'enfant apprend donc progressivement à distinguer le dessin de l'écriture. Néanmoins, il existe un lien entre les trois activités graphiques.

2. Le lien entre graphisme, dessin, et écriture

Les chercheurs se sont attachés à définir le lien pouvant exister entre ces trois activités graphiques, et notamment entre le dessin et l'écriture. Si certains estiment que le développement de ce lien est implicite, d'autres pensent qu'il doit faire l'objet d'un apprentissage explicite.

2.1. Le développement du lien implicite entre les actes graphiques

Selon Noëlle Bardot, « Tracer, dessiner sont des activités à distinguer de l'écriture proprement dite qui renvoie au langage. Cependant, les compétences perceptives motrices et visuelles exercées dans le cadre d'une démarche d'exploration graphique facilitent évidemment la maîtrise des tracés de l'écriture ». Dès lors, pour certains auteurs, un lien implicite existerait entre le graphisme, le dessin et l'écriture. Il y aurait alors une continuité entre ces trois activités, et il ne serait pas nécessaire d'explicitier les liens entre celles-ci pour que l'enfant puisse accéder à l'écriture.

Pour Liliane Lurçat, les activités de dessin préparent à l'apprentissage de l'écriture. Elle définit néanmoins deux types d'activités de dessin. Il y a d'abord les activités libres et spontanées durant lesquelles le choix des thèmes et des couleurs est laissé à l'élève. Il y a ensuite les activités de dessin dirigé au cours desquelles

l'enseignant impose les thèmes et les couleurs. Ce dernier genre d'activités constitue selon elle des exercices préparatoires à l'écriture, pouvant commencer dès la petite section. Elle affirme alors que « *les étapes [que l'enfant] franchit vont de la production d'un graphisme non contrôlé au moment de l'entrée en petite section, à un certain niveau d'acquisition de l'écriture et à la possibilité de dessiner des formes variées (...)* ».

En reproduisant des modèles, en s'appropriant l'espace graphique et en organisant les formes entre elles, l'élève acquiert progressivement des automatismes qui lui serviront lorsqu'il apprendra à écrire. Ainsi, les activités de dessin dirigé permettraient d'anticiper les gestes formels de l'écriture. Elle ajoute qu'« *il faudrait que la pédagogie préparatoire à l'écriture soit rigoureuse, et qu'elle respecte l'ordre de difficulté des modèles. Avant d'utiliser des lettres et des mots, on doit travailler avec des courbes. On devrait d'ailleurs entraîner les enfants à reproduire la trajectoire de courbes géométriques avant d'aborder l'écriture.* ». Pour illustrer ses propos, elle donne l'exemple de l'étude progressive des propriétés des boucles, qui servira ensuite à l'élève lors de l'apprentissage du tracé de certaines lettres. Avant d'apprendre à écrire, l'élève doit s'entraîner avec des exercices graphiques, qui seront de plus en plus complexes. Pour elle, « *le geste amène à la forme et au sens* ».

Cependant, certains auteurs estiment que le lien entre les actes graphiques doit faire l'objet d'une explicitation de la part des enseignants.

2.2. L'explicitation du lien entre les actes graphiques

Pour Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, le graphisme, l'écriture et le dessin sont des activités graphiques complémentaires mais ayant des finalités distinctes. Le transfert décrit par Liliane Lurçat ne serait pas toujours évident. C'est pourquoi elle écrit, dans son ouvrage *Apprendre à écrire de la PS à la GS* (2014), que « *l'écriture n'est pas en filiation directe avec les exercices graphiques (...)* On apprend à écrire en écrivant et non en déguisant les lettres en dessins. » Elle s'attache alors à définir clairement chacune des activités graphiques. Dans son article *À quoi servent les exercices graphiques ?*, paru dans la revue *Repères* (2002-2003), elle fournit le schéma suivant :

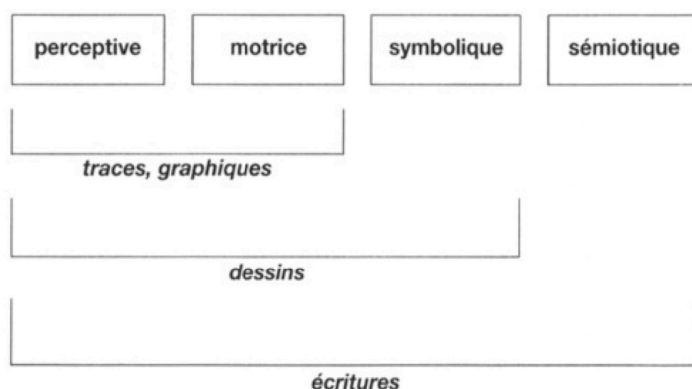


Figure 2: Types de fonctions sollicitées selon la nature des activités graphiques d'après Marie-Thérèse Zerbato-Poudou. (2002-2003).

Il est important de noter que Marie-Thérèse Zerbato-Poudou n'est pas en complète opposition avec les travaux de Liliane Lurçat. Comme cette dernière, elle considère que les exercices de graphisme et de dessin participent au développement du guidage de l'action et de la discrimination visuelle essentiels à toute activité grapho-motrice. Cependant, elle critique l'idée de mettre en place des activités de dessin avec pour seule consigne de reproduire un modèle, dans l'idée qu'ensuite cela servira aux élèves lorsqu'ils apprendront à écrire. Elle considère que le fait de répéter plusieurs fois un geste n'entraînera pas nécessairement un transfert des habiletés graphiques lors des activités d'écriture. Elle dénonce « *le règne des "pré-requis"* », qui déplace l'approche du code et de la signification en dehors du contexte d'écriture. Dès lors, elle estime que le dessin est une activité à part entière, tout comme le graphisme. L'écriture devra ensuite faire l'objet d'un apprentissage offrant aux élèves « *une culture de l'écrit* ». En ce sens, selon Emilia Ferreiro, l'élève doit avant tout comprendre le fonctionnement du système d'écriture pour apprendre à écrire. L'important n'est pas l'apprentissage de la forme, mais la compréhension du système alphabétique. Pour elle, la production d'écrit relève donc en grande partie du niveau cognitif, et l'entrée dans l'écrit est avant tout un travail progressif d'appropriation. L'enfant découvre progressivement un système arbitraire, dans lequel il n'y a pas de relation entre la longueur du message oral et la longueur de la chaîne écrite. Puis l'enfant apprend progressivement à différencier le dessin de l'écriture. Emilia Ferreiro explique cette distinction dans son ouvrage *L'écriture avant la lettre* (2000) : « *Quand on dessine, on se place dans le domaine de l'iconique ; les formes des graphismes sont pertinentes parce qu'elles reproduisent la forme des objets. Quand on écrit, on se place en dehors de l'iconique ; les formes des graphismes ne reproduisent pas le contour des objets.* ». Dès lors, pour Emilia Ferreiro et Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, il faut associer la trace à la fonction de l'écrit, c'est-à-dire au sens.

Ainsi, certains chercheurs considèrent qu'il existe un lien implicite entre les activités de dessin et celles d'écriture, puisque ce sont des activités grapho-motrices. Marie-Thérèse Zerbato-Poudou et Emilia Ferreiro vont plus loin et précisent que ce sont des activités ayant des points communs mais des finalités différentes. Elles nécessitent donc de faire l'objet d'un apprentissage explicite. Le professeur doit prendre en compte ce lien pour adapter son enseignement. D'ailleurs, les programmes de 2015 demandent aux enseignants de ne « *jamais isoler les trois composantes de l'écriture : la composante sémantique (le sens de qui est écrit), la composante symbolique (le code alphabétique) et la composante motrice (la dextérité graphique).* ». L'Education nationale semble donc en accord avec une explicitation du lien entre ces trois composantes, favorisant l'installation de l'écrit.

3. Les perspectives pédagogiques

Selon Noëlle Bardot, dans son ouvrage *Activités graphiques à l'école maternelle* (2003), « *l'activité graphique prend sa source dans le mouvement, effectué d'abord par tout le bras puis par la main grâce à la flexibilité du poignet* ». L'activité graphique met en jeu l'épaule, le coude et le poignet, en plus de demander une certaine maîtrise plus fine de la main et des doigts. Afin de pouvoir situer l'élève dans son niveau de développement, il convient de définir quelques repères.

3.1. Le choix de l'outil scripteur et la posture

3.1.1. Le choix d'outils scripteurs adaptés aux élèves

Marie-Thérèse Zerbato-Poudou insiste sur l'importance du choix des outils lors des activités de graphisme et de dessin. En effet, si elle estime que celles-ci ne constituent pas un pré-requis à l'apprentissage de l'écriture, elle précise qu'elles peuvent néanmoins faire naître de mauvaises habitudes au niveau de la tenue de l'outil scripteur. L'enseignant doit donc choisir un outil fonctionnel, ergonomique, et adapté aux capacités de préhension de ses élèves. Elle préconise l'usage de craies grasses, de pastels ou de crayons triangulaires, qui nécessitent une plus grande résistance sur la feuille. A contrario, tout comme Liliane Lurçat, elle déconseille fortement l'usage exclusif des feutres, qui seraient selon elle plus difficiles à maintenir pour des doigts de petits enfants. Le corps des feutres étant lisse et glissant, leur usage engendrerait chez certains enfants des tenues non conformes. L'enseignant doit mettre en place des activités variées qui aideront l'élève à développer sa motricité fine et sa force musculaire. La pâte à modeler est par exemple, une activité phare pour cela.

3.1.2. Le choix des dispositions spatiales pour varier les postures

D'autre part, en maternelle, il est conseillé de varier les dispositions spatiales lors des activités graphiques. Dans *Construire le geste graphique* (2015), Marie-Thérèse Zerbato-Poudou et Florence Gruninger affirment qu'en Petite section, il faut « *favoriser différentes dispositions spatiales : verticale (sur un mur), oblique (sur un chevalet) ou toute autre posture permettant de rompre avec l'habituelle tenue « scolaire » (ne pas être assis face à une table mais, par exemple, debout devant la table, face au tableau, accroupi sur le sol, etc.). Toutes ces positions permettent un travail différent des articulations : épaule, coude, poignet.* » En effet, comme nous l'avons vu précédemment, il est important de faire travailler l'ensemble du bras pour développer les habiletés motrices nécessaires aux activités graphiques, telle que l'écriture plus tard. Pour cela, elles vantent les intérêts à mettre en place une piste graphique en classe, c'est-à-dire une grande surface à placer sur un mur ou un chevalet, au sol ou sur une grande table. Cette piste graphique permettrait à l'enfant de ne pas avoir à rester longtemps dans la même position, mais au contraire de pouvoir être debout, de s'accroupir, de s'allonger sur le sol. Placée un peu plus haut qu'un élève, elle permettrait de ne pas contraindre la gestuelle, en n'empêchant pas l'amplitude du geste. Elle laisse également la possibilité aux élèves de travailler ensemble et ainsi de développer des compétences sociales. Enfin, elle souligne que l'enseignant doit particulièrement faire attention aux élèves gauchers, en lui fournissant un matériel adapté. D'ailleurs, le site de l'Académie de Dijon propose aux professeurs des écoles un protocole permettant un bon positionnement de l'élève face à la feuille, pour un enfant droitier ou gaucher. Dans les deux cas, les bras sont posés sur la table, les pieds posés au sol, le dos est droit et le torse est appuyé sur la table. Pour un droitier, la feuille est inclinée plus ou moins légèrement vers la gauche. Pour un gaucher, l'inclinaison de la feuille est plus marquée et se fait vers la droite. La main qui ne tient pas l'objet scripteur doit tenir la feuille. Cette posture suppose l'acquisition d'un minimum de force musculaire pour assurer le maintien de l'objet scripteur. La maîtrise de celui-ci n'est pas innée et évolue.

Progressivement, l'enseignant de cycle 1 met donc en place des dispositions plus « classiques », où

l'enfant est assis sur une chaise devant une table, avec sa propre feuille. À partir de là, il faudra veiller à ce que l'enfant n'adopte pas une mauvaise position, qui pourrait entraîner des difficultés de motricité fine. Une posture inadéquate pourrait causer des tensions, voire des crampes. En plus de faire attention au choix des outils et supports qu'il propose à ses élèves, le professeur doit rendre son enseignement plus explicite.

3.2. L'explicitation aux élèves

« *L'enseignant rend lisibles les exigences de la situation scolaire par des mises en situations et des explications qui permettent aux enfants – et à leurs parents - de les identifier et de se les approprier.* ». Par cette formule, les programmes actuels de la maternelle affirment clairement la volonté de l'Education nationale de fournir aux élèves un enseignement explicite, ayant un sens. Il devient important pour les élèves de découvrir pourquoi ils réalisent telle tâche, dans quel objectif, et de leur fournir les critères sur lesquels ils seront évalués. Il s'agit de donner un but et d'éveiller la curiosité permettant ensuite d'entrer dans les apprentissages.

Nous l'avons dit, les textes officiels font une distinction entre le graphisme, le dessin, et l'écriture. Cependant, le document d'accompagnement « *Le graphisme à l'école maternelle* » précise que « *des activités de graphisme ou de dessin peuvent renvoyer implicitement à des caractéristiques de l'écriture (...) Leur transfert dans l'écriture ne se réalisera que moyennant un réinvestissement successif d'activité en activité jusqu'à ce que le lien avec l'écriture puisse émerger et être explicité. Le transfert ne peut pas être spontané.* ». Ainsi, pour qu'un transfert des habiletés acquises lors des activités de dessin puissent être transférées lors des activités d'écriture, il faut que l'enseignant explicite aux élèves le lien existant entre ces deux activités graphiques. Lors des activités de dessin dirigé, il faudrait donc expliquer aux élèves que ce qu'ils apprennent pourra leur servir plus tard lorsqu'ils apprendront à écrire.

Dans *L'activité graphique à l'école maternelle* (1979), Liliane Lurçat évoque le rôle de l'influence scolaire dans « *la multiplication et la diversification des réalisations* » des élèves. De plus, les auteurs réaffirment l'importance de l'explicitation et de la verbalisation lors des activités de dessin. Pour Noëlle Bardot, « *la verbalisation joue ici un rôle fondamental. Elle guide le geste en utilisant les termes adéquats, favorise l'expression de l'intention, du projet en donnant du sens à la réalisation, incite à expliquer ce qui est perçu au niveau du mouvement, au niveau de la compréhension ; enfin, elle encourage.* ». De même, Marie-Thérèse Zerbato-Poudou explique, dans son article *À quoi servent les exercices graphiques ?* (2002-2003), qu'il est très important de verbaliser les critères de réussite et les critères de réalisation de la tâche, car cela permettrait de motiver l'enfant dans son appropriation de l'activité graphique. En effet, en verbalisant l'objectif et les critères de réussite, l'enseignant modifie le rapport à l'évaluation, et lui donne un but, tout en lui donnant les moyens de l'atteindre. Cela crée alors un climat plus serein, stimulant les apprentissages.

La verbalisation explicite des activités s'avère donc essentielle pour éduquer le geste, le différencier de la trace graphique, pour permettre ensuite de les associer consciemment. En demandant aux élèves de décrire leurs gestes et en leur expliquant qu'ils pourront leur être utiles lors de l'apprentissage de l'écriture, l'enseignant les aide pour ensuite réinvestir ce qu'ils ont appris.

4. Objectifs de recherche

Face à ces apports théoriques, nous rechercherons en quoi l'activité graphique du dessin est un pré-requis à l'activité graphique d'écriture en maternelle.

Pour cela, notre première hypothèse suggère que la construction du dessin serait un pré-requis nécessaire au développement de l'écriture. Il s'agira de mettre en place des activités quasi-quotidiennes de dessins dans ma classe de petite section, comme le préconisait notamment Liliane Lurçat.

Notre seconde hypothèse aborde l'explicitation auprès des élèves du lien l'activité graphique du dessin et celui de l'écriture, permettant une meilleure compréhension des principes d'écriture et donc son apprentissage.

MISE EN PLACE PRATIQUE EN CLASSE

Afin de pouvoir tester nos hypothèses, j'ai mis en place dans ma classe plusieurs activités de dessin libre ou dirigé. Après avoir présenté les séances ainsi que la méthodologie de recueil d'informations, j'analyserai les résultats obtenus.

1. Méthodologie

Dès que j'ai su que je voulais traiter de ce sujet pour mon mémoire, j'ai décidé de mettre en place des séances de dessins dans ma classe de petite section. Celle-ci se compose de 25 élèves, dont l'âge moyen est d'environ 3 ans et demi.

À partir de la moitié du mois de septembre, ma binôme et moi avons notamment mis à disposition de chaque élève un cahier de dessin libre. Pour chaque séance, je me suis attachée à dater les travaux afin de pouvoir suivre leurs évolutions. Cela entre dans le cadre des instructions officielles du B.O. du 26 mars 2015 : « *Les ébauches ou les premiers dessins sont conservés pour favoriser des comparaisons dans la durée et aider chaque enfant à percevoir ses progrès.* »

Mes observations se sont étalées sur une période de sept mois, de septembre à avril..

1.1. Présentation des séances

Afin de répondre à nos hypothèses, j'ai organisé des séances quasi-quotidiennes de dessin libre, dans le but d'analyser le développement graphique de mes élèves. J'ai également mis en place deux séances de dessin dirigé. L'une s'est déroulée sans que j'explique l'utilité du dessin. L'autre s'est effectuée après que j'ai expliqué aux élèves l'objectif des séances de dessin ainsi que mes critères d'évaluation.

1.1.1. Les séances quasi-quotidiennes de dessin libre

Dès la rentrée de septembre, les élèves ont eu la possibilité de dessiner librement sur divers supports et avec différents outils. Nous avons par exemple laissé de grandes feuilles blanches sur un chevalet, avec à disposition des élèves des craies grasses et des crayons de couleur. Suivant les conseils de Marie-Thérèse Zerbato-Poudou et de Liliane Lurçat, nous n'avons pas mis les feutres tout de suite à disposition des élèves, attendant qu'ils s'approprient dans un premier temps des outils nécessitant une plus forte résistance sur la feuille. Nous avons introduit les feutres à partir du mois de novembre. À partir de la deuxième moitié de septembre, nous avons mis en circulation les cahiers de dessin libre. Chaque jour, à l'accueil ou à la fin des ateliers, les élèves pouvaient prendre leur cahier et dessiner, d'abord avec des craies grasses et des crayons de couleur, puis avec des feutres. Le choix de l'outil et du thème étaient libres. Aussi, il s'agissait véritablement d'activités de graphismes libres et spontanées, au sens qu'en donne Liliane Lurçat.

En parallèle de ces activités libres, nous avons mis en place avec ma binôme des séances de graphisme, en s'inspirant des travaux de Marie-Thérèse Zerbato-Poudou. Durant ces séances, nous avons varié les supports, les dispositions spatiales, et les matériels (piste graphique sur chevalet ou exercices sur table, graphismes dans de la farine ou à la peinture, etc). Nous avons laissé les élèves expérimenter. Ils ont pu, par exemple, faire des emprunts avec de la peinture, tracer des lignes avec des feutres ou de l'encre, etc. Ces activités suivaient une progression établie au début de l'année. Durant la première période, nous avons travaillé autour du rond. Au cours de la deuxième période, nous avons abordé les lignes verticales. La troisième période abordait les lignes horizontales et le quadrillage. Pendant la quatrième période, nous avons abordé les lignes obliques. (*cf. Annexe 2 : exemples de productions réalisées durant des activités de graphisme*).

Enfin, il faut noter que tous les jours, les élèves faisaient travailler leur motricité fine avec des ateliers de pâte à modeler, des activités autonomes inspirées de la pédagogie Montessori (transvaser de la semoule, attraper des noix avec une pince, jeu de laçage, etc) ainsi que des jeux de doigts (« Toc, toc, toc monsieur » pouce ou « Deux petits bonshommes » par exemple).

1.1.2. Les séances ponctuelles de dessin dirigé

En plus de ces moments durant lesquels les élèves étaient libres de dessiner dans leur cahier ou sur la piste graphique, j'ai réfléchi à la mise en place d'activités dirigées de dessin. Cela faisait suite à ma lecture des travaux de Liliane Lurçat, qui considère ce type d'activités graphiques comme étant des exercices préparatoires à l'apprentissage de l'écriture. Dès lors, j'ai préparé pour chaque enfant un cahier de dessin dirigé. À l'intérieur, j'y ai collé des fiches détaillant les étapes pour dessiner un modèle de dessin. J'ai trouvé ces fiches sur le site internet www.pour-enfants.fr (*cf. Annexe 4 : modèles de dessin dirigé*).

Pour la première séance, qui s'est déroulée le 11 janvier, j'ai choisi le modèle du soleil. En effet, ce dessin est formé principalement de cercles et de traits rectilignes. De plus, nous avons beaucoup travaillé à partir de ces graphismes depuis la deuxième période. Nous étions d'ailleurs dans une phase de consolidation des apprentissages en graphisme, puisque nous les mettions en jeu dans un projet à partir de l'album *Roule galette*. La principale difficulté résidait dans le traçage des rayons, puisque ce sont des lignes obliques qui partent du centre du soleil et qui se situent tout au tour de celui-ci, avec des intervalles réguliers entre chaque trait.

Pour la deuxième séance, qui s'est déroulée le 13 avril, j'ai choisi le modèle du poisson. Ce dessin est beaucoup plus complexe que le premier. J'ai fait ce choix afin de respecter les progressions d'apprentissage choisies au début de l'année. En outre, cela nous permettait de travailler la fonction symbolique puisque nous étions en plein dans la période du poisson d'avril. Il s'agissait donc de proposer une représentation possible de ce concept. Le corps du poisson est une ellipse et sa queue est un triangle. Je savais que cette forme pouvait poser des difficultés aux élèves, puisque nous ne l'avions pas encore étudiée. L'intérieur du corps était décoré de traits verticaux et nécessitait un coloriage en algorithme.

Chaque modèle sélectionné était détaillé en six étapes, ce qui est beaucoup pour des élèves de petite section. Il fallait en plus comprendre que les étapes se lisent de gauche à droite et de haut en bas. Je savais que les élèves n'allaient pas réussir à le saisir tout seuls. Dès lors, durant les séances, j'ai laissé une grande place à la verbalisation de chaque étape du modèle et j'ai effectué une démonstration. Ce travail en étapes suit les indications de Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, qui insiste sur l'importance d'apprendre aux élèves à « *observer et décrire pour leur permettre ensuite d'anticiper et organiser [leurs] actions, les hiérarchiser.* ». Les dessins ont été réalisés au feutre. En effet, je ne voulais pas trop accumuler les difficultés. L'objectif était, pour moi, que les élèves arrivent à repérer les étapes et reproduisent des gestes. Si j'avais laissé des craies ou des crayons de couleur, les élèves auraient dû faire attention à bien appuyer sur leur feuille, ce qui aurait pu mettre en échec certains d'entre eux.

Ces deux séances se sont déroulées sensiblement de la même façon (cf. *Annexe 5 : fiche de préparation de la première séance*). D'abord, j'ai présenté le modèle aux élèves en leur demandant ce qu'ils voyaient et ce que cela représentait. Puis, je leur ai fait verbaliser les formes composant le modèle et les étapes. J'ai effectué une démonstration sur une ardoise, que les élèves suivaient. Ensuite, certains élèves ont voulu continuer à s'entraîner sur l'ardoise, avant de passer au cahier. Le choix de l'ardoise a fait l'objet d'une réflexion de ma part. Cependant, le fait que les traces soient effaçables semble avoir joué un rôle qui manque de confiance en eux. En effet, ils n'avaient plus peur de « mal faire » ou de se « tromper ». Toutefois, il y avait une différence entre les deux séances. Au début de la seconde séance, j'ai explicité aux élèves le lien pouvant exister entre le dessin et l'apprentissage de l'écriture. Je leur ai expliqué que la position à adopter était importante, de même que la manière de tenir le crayon. En outre, je leur ai fait remarquer que certaines formes se retrouvaient dans le dessin et dans l'écriture, d'où l'importance d'apprendre à réaliser les bons gestes. J'avais déjà eu l'occasion de l'expliquer au cours de la troisième période, après la séance sur le dessin du soleil. Durant les séances de dessin libre, je leur ai expliqué pourquoi j'insistais notamment sur la tenue du crayon et leur positionnement. Enfin, je leur ai indiqué qu'ils devront aussi respecter un modèle quand ils apprendront plus tard à écrire.

1.2. Présentation des méthodes d'observation

Dans un souci de clarté, et à cause notamment des contraintes de temps, j'ai fait le choix de concentrer mes observations sur le travail de deux enfants, sur les 25 vus en classe.

Au début de l'année scolaire, j'ai effectué une évaluation diagnostique pour connaître le niveau graphique de chacun de mes élèves. Cette évaluation a été faite d'après la réalisation du dessin du bonhomme

de septembre. Chaque élève avait pour consigne de dessiner un bonhomme (cf. *Annexe 3 : les bonshommes de septembre des 2 élèves*). Mon évaluation prenait alors en compte la posture de l'élève, la manière dont il tenait l'outil scripteur, ainsi que sa production finale. Suite à cette évaluation, j'ai sélectionné deux élèves ayant des niveaux très différents. Le premier élève, que j'appellerai « élève B. » semblait avoir un niveau graphique plus avancé. En effet, il avait une tenue « en pince » de l'outil scripteur et son bonhomme possédait deux bras et deux jambes. Le second élève, que j'appellerai « élève N. » semblait avoir plus de difficultés. Il me semble important de préciser que le premier élève est né en janvier, alors que le second est de fin d'année : ils ont une différence de plus de neuf mois, ce qui peut expliquer ce décalage de niveaux.

Au cours des séances de dessin libre, je prenais soin de noter ce que je pouvais observer. Je me suis particulièrement concentrée sur les deux élèves choisis, mais j'ai quand même pris note de quelques observations sur le reste de la classe. De plus, je feuilletais tous les vendredis les cahiers de dessins de élèves pour pouvoir dater leurs traces. Je m'appuierai sur ces notes et les diverses productions des élèves pour vérifier mes hypothèses, en lien avec les apports théoriques.

Pour les séances dirigées, j'ai fait le choix de créer une grille d'observations (cf. *Annexe 8 : grilles d'observations*). Cette grille a rendu possible la comparaison des résultats obtenus au cours de ces deux séances. J'ai ainsi pu situer le niveau des deux élèves parmi les stades de développement graphique définis par Liliane Lurçat. Par le biais de cette grille, je voulais vérifier le rôle de l'explicitation de l'utilité du dessin pour un meilleur apprentissage de l'écrit. En effet, entre la première séance du 11 janvier sur le soleil, et celle du 13 avril sur le modèle du poisson, j'ai pris le temps d'expliquer aux élèves pourquoi je leur faisais faire des dessins. Je leur ai annoncé que ces séances leur serviraient lorsqu'ils apprendraient à écrire. Je leur ai expliqué l'importance de bien tenir son crayon, et comment bien se positionner.

Grâce à cette grille, j'ai ainsi pu noter ce que j'observais pour chacun des deux élèves, au cours des deux séances. J'ai observé d'abord leur positionnement : assis sur la chaise, debout, les pieds sous les fesses ou par terre, etc. J'ai ensuite noté la main qu'ils utilisaient ainsi que la manière dont ils tenaient leur feutre. J'ai aussi pris en compte la tenue du support graphique, les gestes moteurs et l'utilisation de l'espace graphique. J'ai observé en outre leur attitude, l'attention volontaire et le soin qu'ils apportaient à l'activité. Enfin, j'ai noté leur manière d'observer et si le modèle était respecté. J'ai pris soin de prendre en photographie leur production finale.

2. Analyse des résultats

N'étant présente dans la classe que deux jours et demi par semaine, je n'ai analysé que les travaux dont j'avais pu observer moi-même la réalisation et que j'avais datés. D'autre part, les premières traces réalisées sur la piste graphique, les premiers gribouillages, ont été réutilisés ensuite par ma binôme, notamment pour le fond du bonhomme de septembre et pour les porte-manteaux (cf. *Annexe 3 : les bonshommes de septembre*). Aussi, je n'analyserai ici que les traces laissées depuis le début de l'année dans les cahiers de dessin.

2.1. Analyse après observation des séances de dessin libre

En observant, durant ces sept mois, les élèves au cours des séances de dessin libre, ainsi que leurs traces, j'ai constaté une évolution. Cette évolution s'est faite au niveau de leurs habiletés perceptivo-motrices, mais aussi au niveau du développement de la fonction symbolique. Cependant, ces évolutions ne se sont pas produites au même moment pour chaque élève. (cf. Annexes 6 et 7 : tableaux retraçant l'évolution des traces laissées par les élèves b. et n. dans leur cahier de dessin).

2.1.1. Analyse des dessins de l'élève N.

Au début de l'année, l'élève N. se situait manifestement dans la première étape du stade « *du gribouillage aux premières formes* », telle que définie par Liliane Lurçat. Ses traces laissées au cours de la première période sont des gribouillages (cf. Annexe 6 : trace en date du 14/09/2017). Au niveau moteur, j'ai pu observer qu'il produisait des mouvements amples, en raison d'une tenue palmaire de l'outil scripteur. D'ailleurs, il utilisait simultanément ses deux mains. Au cours d'une même séance, le crayon voyageait d'une main à l'autre. Il avait beaucoup de mal à s'asseoir sur sa chaise et restait debout devant la table. Au niveau perceptif, il projetait le bras de façon énergique, ce qui produisait une trace. Celle-ci dépassait souvent la feuille, et je retrouvais des coups de craie sur la table. Liliane Lurçat explique qu'à ce stade, le contrôle visuel n'est pas encore automatique, ce qui explique que l'élève n'arrive pas à limiter l'espace graphique à l'espace de la feuille. Il repassait plusieurs fois sur les traces qu'il avait déjà laissées, les superposait en changeant entre temps de couleur. Au niveau de la représentation, l'élève voulait juste prendre plaisir à laisser une trace sur son cahier, sans que celle-ci ne représente quoi que ce soit. Il me semble intéressant de noter qu'il ne restait jamais très longtemps à l'activité de dessin.

Progressivement, j'ai pu constater dans ses traces l'apparition de quelques formes fortuites, telles que des lignes tortueuses ou des tourbillons (cf. Annexe 6 : trace en date du 28/09/2017). En outre, Il semblait donc évoluer vers la deuxième étape du stade « *Du gribouillage aux premières formes* ».

Après les vacances de La Toussaint, j'ai commencé à reprendre la tenue de l'outil scripteur des élèves. Dès que je voyais un élève avoir une tenue palmaire, je lui montrais comment faire la pince, en utilisant l'expression « tes doigts doivent ressembler aux jambes de la grenouille ». En outre, durant cette deuxième période, nous avons travaillé en graphisme sur le rond. Au mois de novembre, l'élève N. semblait être entré dans le deuxième stade du développement graphique, c'est-à-dire le stade de « *la conscience de la forme* ». En effet, en discutant avec lui durant les séances de dessin libre, j'ai remarqué qu'il essayait de tracer des ronds (cf. Annexe 6 : trace en date du 23/11/2017). Au niveau de la représentation, il commençait donc à donner une signification à ses dessins. Au niveau moteur, l'élève avait toujours une prise palmaire, mais l'outil semblait rester dans la main droite. Une fois que je reprenais sa tenue, il gardait une tenue tripode mais celle-ci se faisait du bout des doigts et loin de la mine. Aussi, le crayon n'était pas bien équilibré et les traces n'étaient pas appuyées sur le papier. Les gestes étaient moins impulsifs et plus précis. Au niveau perceptif, la trace se limitait à l'espace de la feuille. Il avait toutefois encore du mal à contrôler ses points de départ et d'arrivée, et avait donc du mal à tracer des ronds fermés.

La troisième période (à partir du mois de janvier) a marqué le début de notre travail sur le projet

Roule galette et a vu la mise en place de notre séance de dessin dirigé d'après le modèle du soleil. Aussi, l'élève N. a continué à vouloir tracer des ronds, mais aussi des traits. Suite à la séance sur le soleil, il a même tenté de reproduire le dessin de mémoire (cf. *Annexe 6 : trace en date du 02/02/2018*). Cela semble démontrer l'émergence de la fonction symbolique au sens Piagétien du terme. En effet, l'élève a voulu représenter une chose qui n'était pas physiquement présente devant ses yeux. Il a dû pour ça fournir un travail de mémorisation. Cependant, son « *incapacité synthétique* » a fait que le dessin, pour les yeux d'un adulte, ne ressemble pas à un soleil. C'est l'étape du « *réalisme manqué* », définis par G.-H. Luquet. Au niveau moteur, l'élève a commencé à développer de lui-même une prise statique quadripode. Ses gestes étaient de plus en plus précis. Cependant, la main restait éloignée de la mine, ce qui fait que le tracé était « tremblant ». Il restait plus longtemps à dessiner et s'asseyait sur sa chaise. Au niveau perceptif, l'élève occupait l'espace de la page.

C'est au cours de la quatrième période (à partir du mars) que j'ai constaté une réelle amélioration dans la tenue de l'outil scripteur et dans sa position. L'élève a développé, suite à mes reprises systématiques, une tenue statique « tripode », même s'il lui arrivait encore de placer sa main assez éloignée de la mine. De même, il a commencé à adopter une position « conforme » aux normes scolaires. Ces tracés étaient de plus en plus nets (cf. *Annexe 6 : trace en date du 16/03/2018*). Au niveau de la représentation, il a continué à vouloir représenter de plus en plus de choses : tantôt un chat, tantôt un bonhomme (cf. *Annexe 6 : trace en date du 12/04/2018*), restant dans l'étape du « *réalisme manqué* ». Il a réussi à tracer des ronds fermés, ce qui était jusqu'ici difficile pour lui. Il restait désormais beaucoup plus longtemps à l'activité, ce qui montre une évolution dans ses capacités de concentration.

2.1.2. Analyse des dessins de l'élève B.

Au début de l'année, l'élève B. semblait se situer dans le premier stade de la première étape de développement graphique, c'est-à-dire le stade « *du gribouillage aux premières formes* ». Les traces laissées au cours de la première période sont des gribouillages (cf. *Annexe 7 : trace en date du 14/09/2017*). Au niveau moteur, il produisait de grands mouvements rapides. Il avait une tenue palmaire de l'outil scripteur, mais n'utilisait que sa main droite. Il restait assis devant sa table. Au niveau perceptif, il projetait également le bras de façon énergique, mais la trace restait dans l'espace de la feuille. Au niveau de la représentation, l'élève me montrait ses gribouillages en leur donnant une signification. En cela, il se situait dans l'étape du « *réalisme fortuit* ». Progressivement, quelques formes sont apparues, c'est l'entrée dans la deuxième étape du premier stade (cf. *Annexe 7 : trace en date du 28/09/2017*).

Durant la deuxième période, l'élève a multiplié les essais graphiques, en réalisant notamment des contours de sa main gauche (cf. *Annexe 7 : trace en date du 09/11/2017*). Il est entré dans le stade de « *la conscience de la forme* ». Au niveau moteur, ses gestes se sont ralentis et précisés. Il utilisait de plus en plus des mouvements du poignet. Suite à mes reprises, il a développé une tenue statique tripode, près de la mine. Au niveau de la perception, l'élève a commencé à maîtriser ses tracés, réalisant même des graphismes que nous n'avions pas encore vus, comme les lignes brisées (cf. *Annexe 7 : trace en date du 14/12/2017*). La fonction symbolique a véritablement émergé durant la période de Noël, puisque l'élève a dessiné plusieurs sapins de Noël.

Durant la troisième période, l'élève a fait attention à avoir une prise dynamique tripode de l'outil scripteur. Il était d'ailleurs très content de me le faire remarquer. Il avait en outre une position « conforme » aux normes scolaires. Quelques jours après la séance de dessin dirigé sur le soleil, l'élève a essayé de reproduire de mémoire le modèle (cf. *Annexe 7 : trace en date du 26/01/2018*).

Enfin, durant la quatrième période, l'élève a dessiné de plus en plus avec l'intention de représenter quelque chose. Durant cette période, nous avons travaillé sur la reconnaissance des lettres du prénom (cf. *Annexe 10 : fiche de séquence sur le prénom*). De lui-même, l'élève a commencé à vouloir les tracer et à essayer d'écrire son prénom (cf. *Annexe 7 : trace en date du 02/03/2018*), entrant dans l'écriture.

Parallèlement à ces séances spontanées, j'ai analysé les deux séances de dessin dirigé.

2.2. Analyse après observation des séances de dessin dirigé

La première séance s'est déroulée durant la troisième période. L'élève N. et l'élève B. semblaient être entrés dans le deuxième stade de développement graphique, c'est-à-dire le stade de la conscience de la forme. Toutefois, les deux élèves ne se situaient pas au même niveau au sein de ce stade.

Au cours de la première séance, l'élève B. avait une posture « conforme » et une prise dynamique tripode du feutre. Sa main gauche tenait le cahier, ses gestes étaient précis, ses mouvements contrôlés et son regard suivait sa trace. Il était concentré, a su verbaliser les étapes et les reproduire pour réaliser un dessin proche du modèle. Ce n'était pas le cas de l'élève N, qui avait de plus grandes difficultés, tant au niveau de la motricité fine, des compétences grapho-motrices, que de la concentration. L'évolution entre les deux séances est beaucoup plus marquée pour cet élève. Il est passé d'une position debout à une position assise conforme. En outre, il est passé d'une prise statique quadripode à une prise « en pince ». Cependant, sa prise n'était pas ferme, ce qui fait que les tracés étaient « tremblants ». Ses gestes étaient plus précis, il freinait ses mouvements et faisait attention à ce que le support ne bouge pas en le tenant avec l'autre main. Il a réalisé un dessin proche du modèle. Au cours de la seconde activité, j'ai pu observer une meilleure concentration de la part de cet élève. Il est clair qu'entre les deux séances, il a développé des habiletés perceptivo-motrices et graphiques. Après l'explicitation du lien entre la construction du dessin et l'écriture, l'élève n'a pas manifesté de curiosité particulière pour le traçage de lettres. Cependant, il a fait plus attention à sa position et à sa prise de l'outil scripteur, et a tenté de reproduire de mémoire le dessin du soleil (cf. *Annexe 6 : trace en date du 02/02/2018*).

En ce qui concerne l'élève B., j'ai senti qu'il était curieux quand j'ai explicité le lien entre le dessin et l'apprentissage de l'écriture. Tout au long de la séance, il m'appelait pour me faire remarquer qu'il remplissait les critères de réussite que j'avais énoncés (tenue du feutre, position assise avec le dos droit, l'autre main tenant le cahier, soin apporté, etc.). Il a réalisé un dessin proche du modèle, parvenant même à le reproduire de façon symétrique (cf. *Annexe 8 : deuxième grille d'observation*). Mais ce qui m'a marqué, c'est ce qui s'est passé à la suite de cette explicitation. Tous les jours, il essayait de reproduire de mémoire les dessins qu'on avait travaillés (cf. *Annexe 7 : trace en date du 26/01/2018*). Puis, autour de ses dessins l'élève essayait d'écrire son prénom (cf. *Annexe 7 : trace en date du 02/03/2018*). Il avait associé ce qu'il avait appris lors des exercices de dessins et de graphisme à la formation des lettres. Pour le T, il a repéré que c'est « un trait couché et un trait debout juste en dessous ». Pour la lettre B, il m'a expliqué qu'il s'agissait d'« un trait

debout et deux ronds collés ».

Cette curiosité pour l'écrit s'est aussi manifestée chez d'autres élèves de la classe.

2.3. Analyse après observations complémentaires

En effectuant mes observations au cours de ces sept mois, j'ai réalisé combien les traces de tous les élèves évoluaient, que ce soit au niveau moteur, perceptif, ou de la représentation.

Au début de l'année, tous les élèves ou presque avaient une prise palmaire de l'outil scripteur, puis ils ont progressivement adopté une meilleure tenue. De même, leurs gestes sont devenus plus précis et leurs mouvements moins impulsifs. Ils ont développé une meilleure gestion de l'espace graphique. Par ailleurs, leurs dessins se sont enrichis. Si au départ, les activités de dessins leur permettaient de s'exprimer en laissant une trace qui ne représentait rien et correspondait à un besoin fonctionnel, la fonction symbolique a véritablement émergé. Les élèves se sont mis à vouloir dessiner des bonshommes, des animaux, sans avoir de modèle (*cf. Annexe 9 : dessins d'élèves*). Enfin, durant les séances de dessin libre, quatre élèves ont commencé à essayer de produire leurs premiers écrits, en voulant écrire leur prénom. Durant la quatrième période, nous avons commencé un travail de reconnaissance des lettres le constituant. C'est à ce moment que ces élèves ont manifesté leur envie d'écrire (*cf. Annexe 11 : essais d'écriture*). Ces essais ont commencé après l'explicitation du lien entre le dessin et l'écriture. Cependant, je ne sais pas si j'aurais observé ces premiers écrits avec cette seule explicitation, sans qu'elle ne se fasse en parallèle de la séquence sur le prénom. Il me semble que les élèves ont su distinguer les dessins des lettres une fois que nous avons fait plusieurs séances de discrimination des lettres du prénom (*cf. Annexe 10 : fiche de séquence sur le prénom*). Aussi, les activités graphiques de la quatrième période se sont faites en même temps que cette toute première approche du code alphabétique. Cela semble corroborer les recherches d'Emilia Ferreiro, pour qui la trace est moins importante que de connaître la fonction de l'écrit. Néanmoins, les élèves se sont appuyés sur leurs connaissances en dessin et en graphisme pour s'aider à former les lettres : le E, par exemple est décrit par les élèves comme étant « *un trait debout et trois traits couchés* ».

CONCLUSION

S'interroger sur le lien entre la construction du dessin et le développement du langage écrit en petite section de maternelle est délicat. En effet, durant cette première année de cycle 1, les élèves ne réalisent pas d'exercices d'écriture à proprement parlé. Selon les programmes, ces derniers ne sont mis en place qu'à partir de la moyenne section. Il serait donc utile de continuer nos observations dans des classes de moyenne et de grande sections de maternelle, afin de pouvoir ensuite faire un travail d'analyse de la progression sur l'ensemble du cycle 1. Ceci nous permettrait de rendre compte de manière efficace de l'évolution graphique des élèves et de l'éventuel transfert de certains automatismes. Toutefois, le travail de recherche que j'ai effectué apporte quelques éléments de réponses quant à la problématique initialement posée.

D'abord, il semble que le dessin joue un rôle important dans le développement perceptivo-moteur de

l'enfant. Ce rôle est d'ailleurs réaffirmé dans les programmes de la maternelle. Les activités graphiques y sont présentées comme revêtant deux objectifs : « *éduquer l'oeil et éduquer la main* ». Le dessin, comme le graphisme, permet de faire évoluer le geste de l'élève, en lui permettant de passer de mouvements vifs et spontanés à un certain contrôle, avec l'acquisition au fil du temps d'habiletés visuelles et motrices. Aussi, l'apprentissage de l'écriture sera rendu moins difficile grâce aux habitudes prises. Mais réduire le dessin à une activité préparatoire à l'acquisition du langage écrit serait faux. S'il peut apporter une aide, il ne constitue pas une fin en soi.

Ensuite, il apparaît que l'explicitation aux élèves du lien entre le dessin et l'apprentissage de l'écriture permet une meilleure concentration de leur part, puisqu'il leur apporte un élément de motivation. Ainsi, les élèves comprennent, par exemple, pourquoi l'enseignant insiste sur la tenue du crayon. Ils réalisent que certains gestes peuvent être faits pour tracer une figure géométrique, un dessin ou une lettre. De plus, la mise en valeur du dessin et la verbalisation invitent les élèves à observer leurs traces pour ensuite réinvestir certains gestes. Cependant, cette seule explicitation ne suffit pas. Elle doit s'accompagner d'un travail particulier sur l'étude de la langue et du code alphabétique. L'enseignant ne doit donc pas privilégier la forme au geste, ou au sens.

Ce travail de recherche m'a permis de faire progresser mes élèves en graphisme. Cette progression n'a été possible qu'après avoir analysé certains « comportements graphiques », à partir des stades de développement définis par Liliane Lurçat. J'ai alors pu adapter les activités et mon étayage. Je compte continuer les séances de dessin dirigé, qui ont beaucoup plu aux élèves et qui leur permettent d'acquérir un petit répertoire de modèles. Je travaillerai dans le futur avec des crayons de couleur, pour permettre d'avantage de travailler le développement musculaire. J'aimerais également mettre en place davantage d'activités permettant aux élèves d'explorer librement des possibilités graphiques.

Enfin, j'ai réalisé que le dessin permet à l'élève de développer sa fonction symbolique. Alain Lieury affirme dans ce sens, dans le *Manuel visuel de psychologie pour l'enseignant* (2010), que « *Le dessin est un mode d'expression privilégié du jeune enfant et rend compte de sa progression psycho-motrice (qualité du graphisme), intellectuelle et affective, puisque l'enfant y projette sa façon d'être au monde, en y exprimant son vécu intérieur avec tous les conflits vécus et les angoisses non dites.* ». Par le biais du dessin, l'élève est libre de s'exprimer et de représenter ce qu'il veut. En cela, il constitue un premier message écrit, un moyen de transmettre ou agir sur autrui. Ce message peut alors constituer un support pour permettre le développement du langage oral.

BIBLIOGRAPHIE

- *Bulletin officiel spécial*, n° 2, 26 mars 2015.
- Ajuriaguerra (de), J., & Auzias, M., & Denner, A., *L'écriture à l'école, I. l'évolution de l'écriture et ses difficultés*, Paris, Delachaux et Niestlé Éditeurs, 1964, 286 p.
- Bardot, N., *Activités graphiques à l'école maternelle*, Besançon, Scérén CRDP Franche-Comté, 2003, 83 p.
- Brigaudiot, M., *Langage et école maternelle*, Paris, Hatier, 2015, 255 p.
- Buttignol, S., & Soler, V. *Dans quelle mesure les stades du développement définis par Liliane Lurçat concernant l'acte graphique sont-ils généralisables et opératoires ?*, Education, 2012. <dumas- 00797915>
- Cambon, J., & Lurcat, L., « Comment prépare-t-on l'acquisition de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle ? », *Revue française de pédagogie*, n°54, janvier-février-mars 1981, pp. 7-23.
- Chauvel, D., & Lagoueyte, I., *Du graphisme à l'écriture*, Paris, Retz, 2015, 143 p.
- Cohen, S., *Le dessin, langage de l'enfant*, Paris, L'Harmattan, 2012, 122 p.
- Dumont, D., *Le geste d'écriture*, Paris, Hatier, 2016, 285 p.
- Ferrand, M.-F., & Faury, C., *Cheminements graphiques*, Lyon, Scérén CRDP de l'Académie de Lyon, 2008, 95 p.
- Ferreiro, E., *L'écriture avant la lettre*, Paris, Hachette Éducation, 2000, 256 p.
- Ghesquière, R., *Le graphisme à l'école maternelle : entre découvertes et expérimentations*, Education, 2016. <dumas-01537164>
- Lurçat, L., *Études de l'acte graphique*, Paris, Mouton, 1974, 215 p.
- Lurçat, L., *L'activité graphique à l'école maternelle*, Paris, Les Éditions ESF, 1979, 150 p.
- Lurcat, L., « Le graphisme et l'écriture chez l'enfant », *Revue française de pédagogie*, n°65, octobre-décembre 1983, pp. 7-18.
- Vermeulen, V, *Du dessin à l'écriture : comment appréhender l'écriture par le dessin au cycle 1*, Education, 2012. <dumas-00742720>
- Zerbato-Poudou, M.-T., « À quoi servent les exercices graphiques ? », *Repères*, n°26-27, 2002-2003, pp. 61-71.
- Piaget, J., & Inhelder, B., *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, 1966, 158 p.
- Zerbato-Poudou, M.-T., *Apprendre à écrire de la PS à la GS*, Paris, Retz, 2014, 175 p.
- Zerbato-Poudou, M.-T., & Gruninger, F., *Construire le geste graphique*, Paris, Retz, 2015, 55 p.

SITOGRAPHIE

- Académie d'Orléans-Tours, « Écriture spontanée en maternelle : encodage », *Site de l'Académie d'Orléans-Tours*, 2016, http://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/ia18/images/maternelle/documents/formation/NvxPrg/A2/Vsiteecritureenmaternelle2016.pdf (consulté le 22/04/2018).
- Marc, Claude, *pour-enfants.fr*, en ligne : <http://www.pour-enfants.fr/jeux-vacances/jeux-vacances.htm> (consulté le 26/04/2018).
- Ministère de l'Éducation Nationale, « Programmes, ressources et évaluation évaluation pour le cycle 1: Graphisme et écriture », *Eduscol*, 2015, en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid91998/graphisme-ecriture.html> (consulté le : 22/04/2018).
- Région académique Bourgogne-Franche-Comté, « Du geste à l'écriture », *Site de l'Académie de Dijon*, 2012, en ligne : http://ia71.ac-dijon.fr/macon-nord/www/file/anim_peda/graphisme/gest_ecriture_developpement_enfant.pdf (consulté le 22/04/2018).

ANNEXES

Annexe 1: tableau de présentation des activités graphiques

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecriture/43/1/ress_c1_graphisme_graphisme_456431.pdf

Activités graphiques

Dessin	Graphisme	Écriture
Dominante symbolique	Dominante fonctionnelle (perceptivo-motrice)	Dominante sémiotique
Moyen d'expression et de représentation.	Étude, reproduction et production de lignes, motifs, et formes, exploration d'organisations spatiales, pour construire des habiletés perceptives et motrices.	Reproduction puis production de mots, de textes selon les codes et les règles de la langue écrite, pour produire du sens et communiquer.
C'est l'activité expressive enfantine par excellence, elle s'appuie sur la production de traits qui s'organisent pour traduire des intentions.	C'est d'abord une habileté grapho-motrice globale qu'il s'agit de développer pour aider les enfants à passer du geste spontané au geste volontaire puis maîtrisé pour tracer toute forme qu'il aura anticipée. Cette activité n'a pas pour objectif spécifique de former la main de l'enfant à l'écriture.	L'écriture est une activité culturelle, issue d'un héritage historique qui a pour visée la production de sens.
L'école encourage les dessins libres spontanés, qui renforcent chez l'enfant la construction de soi, le développement de la personnalité. Le dessin est souvent une activité ludique et motrice, mais qui construit le rapport entre le geste et la trace. Il a également une fonction de langage, il est langage plastique.	Ces activités utilisent des enchaînements de lignes simples, rectilignes ou courbes, continues ou brisées, qui se structurent parfois en motifs et jouent sur la répétition, l'alternance, les rythmes ou les multiples facettes de la symétrie. Les arts visuels, les arts décoratifs, les objets du patrimoine choisis pour leur richesse graphique, sont des ressources à privilégier. Les répertoires de motifs contribuent à renforcer les références collectives.	L'écriture nécessite un apprentissage spécifique et il revient à l'enseignant de mettre en place de réelles situations d'enseignement de l'écriture. L'élève aura à s'approprier une technique ainsi qu'un objet linguistique aux enjeux scolaires et sociaux. C'est un système qui fait partie du système plus vaste de la langue écrite, laquelle inclut la lecture. Lecture et écriture partagent des éléments d'un même code.
Des activités de graphisme ou de dessin peuvent renvoyer implicitement à des caractéristiques de l'écriture. Elles peuvent concerner des formes, mais aussi des contingences spatiales : rythmes d'espacements, horizontalité de la ligne etc. Leur transfert dans l'écriture ne se réalisera que moyennant un réinvestissement successif d'activité en activité jusqu'à ce que le lien avec l'écriture puisse émerger et être explicité. Le transfert ne peut pas être spontané. Dans tous les cas, les situations d'apprentissage doivent s'inscrire dans un vécu culturel commun et sont préférables aux exercices formels proposés sous forme de fiches.		

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Ressources maternelle - Graphisme et écriture
Le graphisme à l'école maternelle

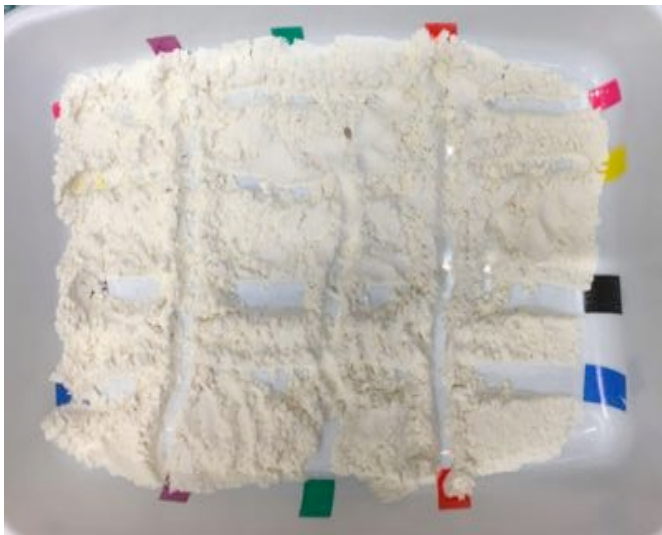
<http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle>

5

Annexe 2 : exemples de productions réalisées durant des activités de graphisme



Graphismes sur piste graphique (collectif) – Période 3.



Manipulation de farine et de pâte à modeler : tracer un quadrillage – Période 3.



Graphisme avec peinture et fourchette : tracer un quadrillage – Période 3.



Graphisme au crayon et à l'encre : tracer des traits verticaux – Période 4.



Annexe 3 : les bonshommes de septembre des élèves B. et N.



ELEVE B., AGE : 3 ANS ET 8 MOIS.

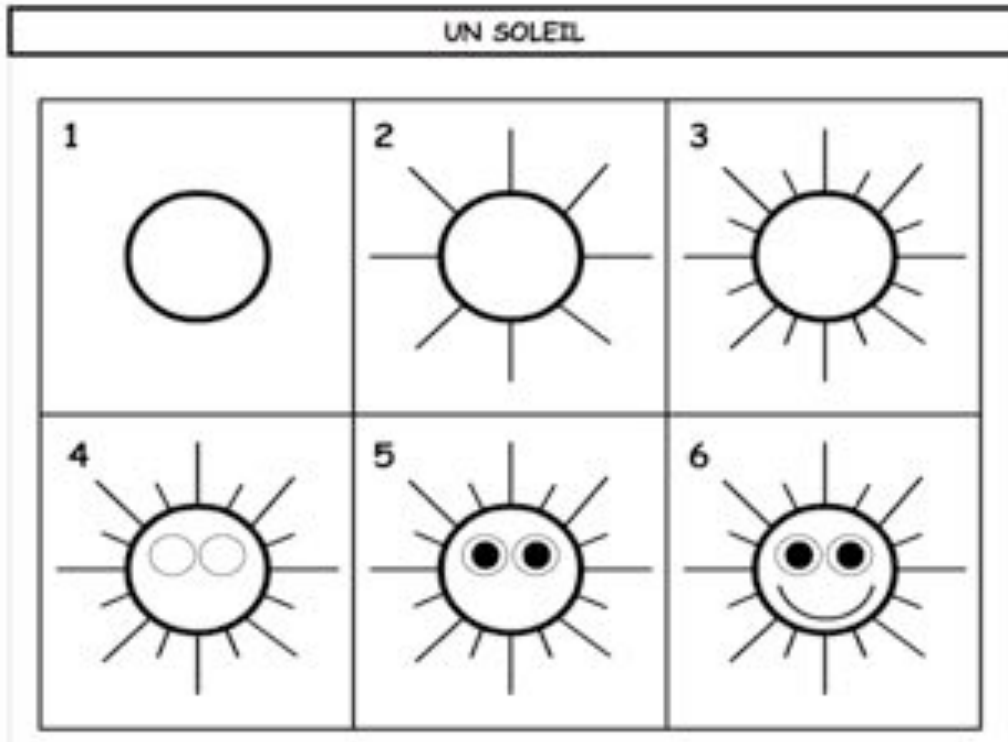


ELEVE N., AGE : 2 ANS ET 11 MOIS.

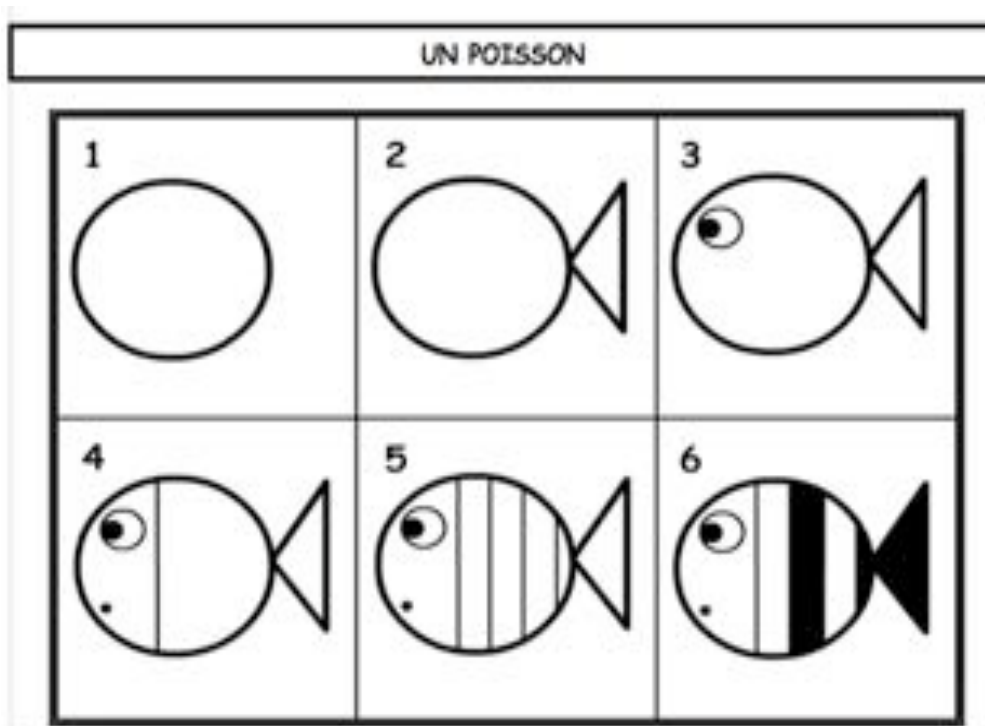
Annexe 4 : modèles de dessin

Ces modèles ont été trouvés sur le site www.pour-enfants.fr

MODÈLE DU SOLEIL UTILISÉ POUR LA SÉANCE DU 11 JANVIER 2018 :



MODÈLE DU POISSON UTILISÉ POUR LA SÉANCE DU 13 AVRIL 2018 :



Annexe 5 : fiche de préparation de la première séance de dessin dirigé

Titre de la séquence :		dessin dirigé (observations mémoire).		Niveau :	PS
Titre de la séance :		Le dessin du soleil.		Date :	
Domaine :	Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques.	Matière :	Dessiner.	Durée :	15 -25 min.
Prérequis :	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir laissé des traces dans son cahier de dessin en utilisant divers outils scripteurs. • Avoir utilisé des feutres pour dessiner. • Savoir tracer des ronds et des traits. 				
Objectif :	<ul style="list-style-type: none"> • Pratiquer le dessin pour représenter ou illustrer, en étant fidèle à un modèle. 				
Compétences :	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser son geste pour dessiner. • Se repérer dans l'espace de la page. • Tenir correctement un outil scripteur (en pince). • Repérer et verbaliser des étapes à suivre. 				
Matériel :	<ul style="list-style-type: none"> - Cahiers de dessin dirigé avec la fiche du dessin du soleil collée sur la première page. - Feutres. - Ardoises et feutres velleda. 	Mots-clés :	Dessin, soleil, modèle, rond, traits, lignes, étapes.		

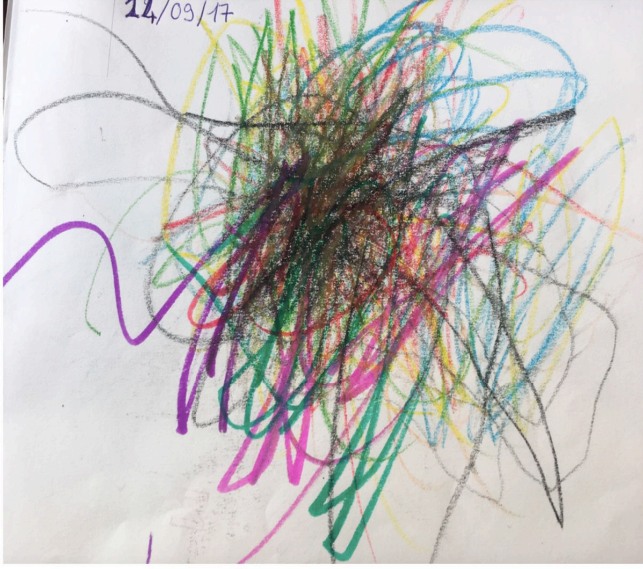
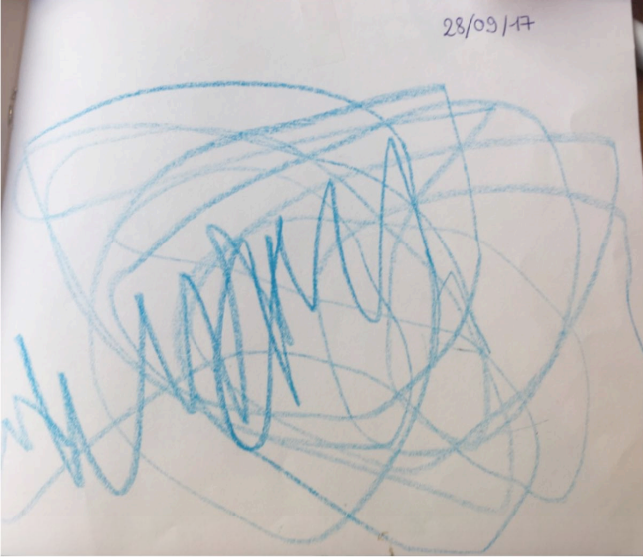
Temps	Modalités	Déroulement
2 min.	ATELIER DE 5 ÉLÈVES.	<p><u>Présentation du modèle.</u></p> <p>Consigne : « <i>Vous allez apprendre à réaliser un nouveau dessin. Je vous ai préparé un modèle avec des étapes à suivre dans l'ordre pour pouvoir le reproduire.</i> »</p> <p>Montrer le modèle. Question : « <i>Qu'est-ce que ça représente ?</i> ».</p>
5 min.	ATELIER DE 5 ÉLÈVES.	<p><u>Verbalisation par les élèves des formes composant le modèle.</u></p> <p>Questions : « <i>Qu'est-ce que vous voyez ? Quelles sont les formes que vous reconnaissez ? Que représentent-elles ? Quelle est la première étape ? La deuxième ? Etc. Les traits autour du rond représentent quoi ?</i> ».</p>
5 min.	ATELIER DE 5 ÉLÈVES.	<p><u>Démonstration par le PE.</u></p> <p>Les élèves verbalisent à nouveau les étapes une par une. Je leur montre les gestes pour dessiner chaque forme. Les élèves suivent et font la même chose en même temps sur leur ardoise.</p>
5 min.	ATELIER DE 5 ÉLÈVES.	<p><u>Entraînements, si besoin.</u></p> <p>Si les élèves le désirent, les laisser s'entraîner sur l'ardoise avant de dessiner dans le cahier → traces effaçables, donc erreur plus facile à gérer émotionnellement.</p>
5 min.	ATELIER DE 5 ÉLÈVES.	<p><u>Dessin dans le cahier.</u></p> <p>Les enfant réalisent autant de dessins de soleil qu'ils le veulent, en prenant soin de respecter le modèle.</p>
Évaluation :		
<ul style="list-style-type: none"> - L'élève reconnaît quelques formes. - L'élève suit les étapes dans l'ordre. 		

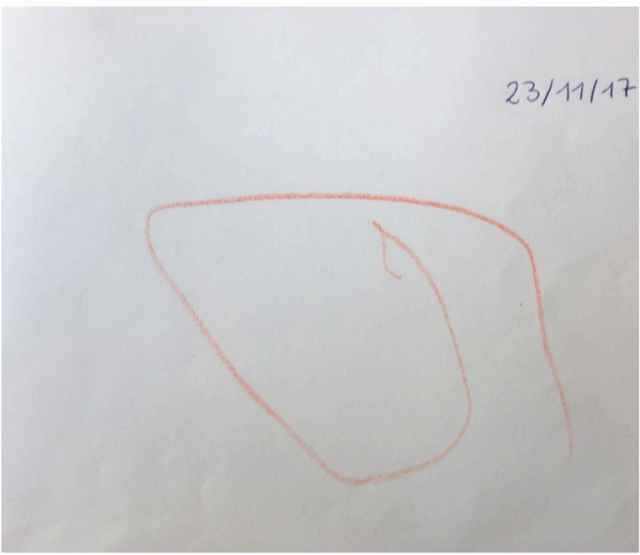
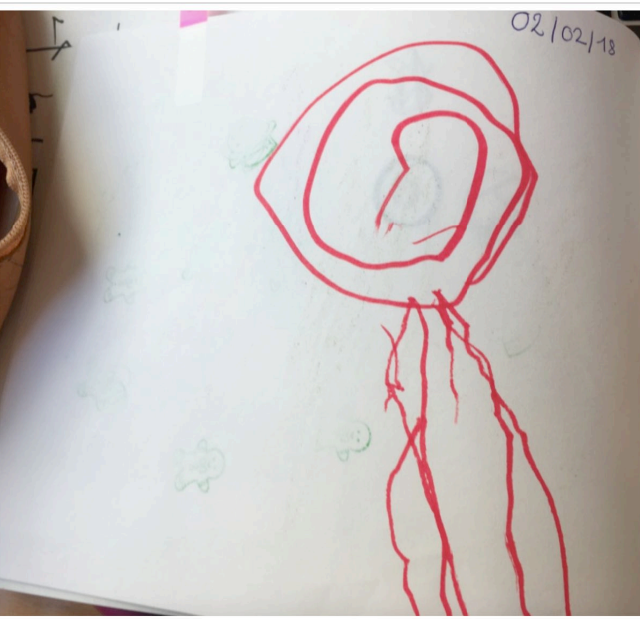
- L'élève tient correctement son feutre.
- L'élève maîtrise ses gestes pour tracer le dessin.
- L'élève localise son dessin dans l'espace de la page.



Bilan :

- Bonne séance dans l'ensemble.
- Certains élèves se sont bloqués dès le début en disant qu'ils ne savaient pas faire → Contrôle des émotions difficile. Fort étayage de ma part et attention particulière avec encouragements pour chaque étape.
- Les élèves ont tout de suite su, dans l'ensemble, repérer et verbaliser les formes qu'ils reconnaissaient.
- Tenue de l'outil scripteur encore problématique pour quelques élèves → motricité fine à travailler, particulièrement la pince. Un élève a encore une tenue palmaire.
- Faire une deuxième séance plus tard dans l'année (prochaine période). Augmenter la difficulté ? Cette séance se déroulera de la même façon, mais ajouter une phase au début. Rappeler aux élèves le lien existant entre le dessin et l'écriture et les critères d'évaluation (posture, tenue de l'outil, gestes précis, etc.). → Grille d'observation pour le mémoire.



Annexe 6 : tableau retraçant l'évolution des traces laissées par l'élève N. dans son cahier de dessin.


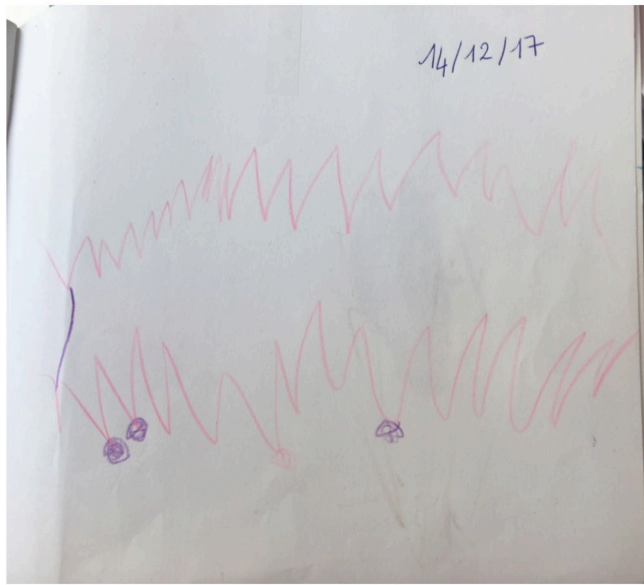

DATE	ÂGE DE L'ÉLÈVE	TRACE	OUTIL UTILISÉ ET DESCRIPTION
14/09/17	2 ANS ET 11 MOIS		<p>Craie grasse de plusieurs couleurs.</p> <p>Gribouillages ayant dépassé l'espace de la feuille. Les coups de feutre ont été ajoutés plus tard dans l'année.</p> <p>1er stade de développement graphique, étape 1 (d'après les stades définis par Liliane Lurçat).</p>
28/09/17	2 ANS ET 11 MOIS		<p>Crayon de couleur bleu.</p> <p>Tourbillons. Lignes tortueuses.</p> <p>1er stade de développement graphique, étape 2.</p>

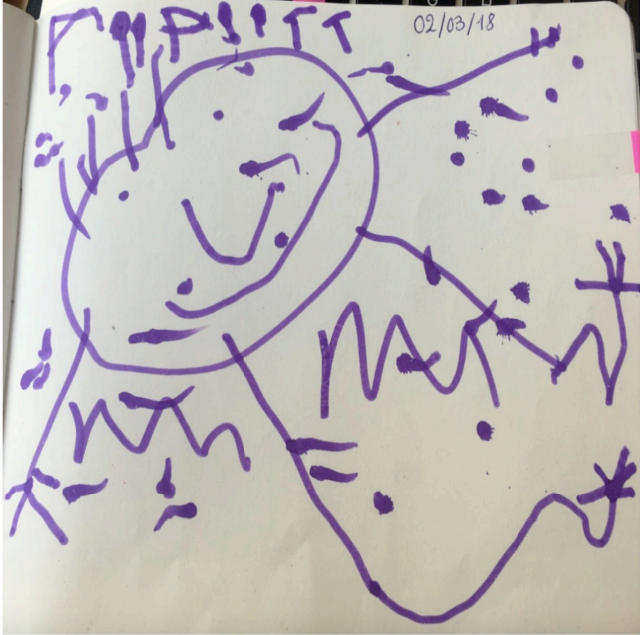
23/11/17	3 ANS ET 1 MOIS		<p>Crayon de couleur orange.</p> <p>Spirale.</p> <p>Intention de l'élève : dessiner un rond.</p> <p>2ème stade de développement graphique.</p>
02/02/18	3 ANS ET 4 MOIS		<p>Feutre triangulaire rouge.</p> <p>Spirale et traits verticaux.</p> <p>Intention de l'élève : dessiner un soleil.</p> <p>2ème stade de développement graphique.</p>

16/03/18	3 ANS ET 5 MOIS		<p>Feutre triangulaire rouge.</p> <p>Rond plus ou moins fermé, traits verticaux et horizontaux.</p> <p>Intention de l'élève : dessiner un chat. Il a une tête, un corps et des pattes.</p> <p>2ème stade de développement graphique.</p>
12/04/18	3 ANS ET 6 MOIS		<p>Feutre triangulaire vert.</p> <p>Intention de l'élève : dessiner un bonhomme. Le bonhomme a une tête et un corps, des bras et des jambes qui partent de la tête, et des pieds.</p> <p>2ème stade de développement graphique.</p>

Annexe 7 : tableau retraçant l'évolution des traces laissées par l'élève B. dans son cahier de dessin.

DATE	ÂGE DE L'ÉLÈVE	TRACE	DESCRIPTION
14/09/17	3 ANS ET 8 MOIS		<p>Crayons de plusieurs couleurs.</p> <p>Gribouillages. Tourbillons, traits.</p> <p>1er stade de développement graphique, étape 1 (d'après les stades définis par Liliane Lurçat).</p>
28/09/17	3 ANS ET 8 MOIS		<p>Crayons de plusieurs couleurs.</p> <p>Ellipse et gribouillages.</p> <p>Entrée dans le 2ème stade de développement graphique.</p>

09/11/17	3 ANS ET 10 MOIS		<p>Feutres rose et violet.</p> <p>Ligne brisée.</p> <p>Contour de la main.</p> <p>2ème stade de développement graphique.</p>
14/12/17	3 ANS ET 11 MOIS		<p>Crayons de couleurs rose et violet.</p> <p>Lignes brisées et ronds pleins.</p> <p>Intention de l'élève : dessiner un sapin de Noël.</p> <p>2ème stade de développement graphique.</p>
26/01/18	4 ANS ET 0 MOIS		<p>Crayons de plusieurs couleurs.</p> <p>Rond et traits obliques.</p> <p>Intention de l'élève : dessiner un soleil.</p> <p>Lettres tamponnées ajoutées plus tard.</p> <p>2ème stade de développement graphique.</p>

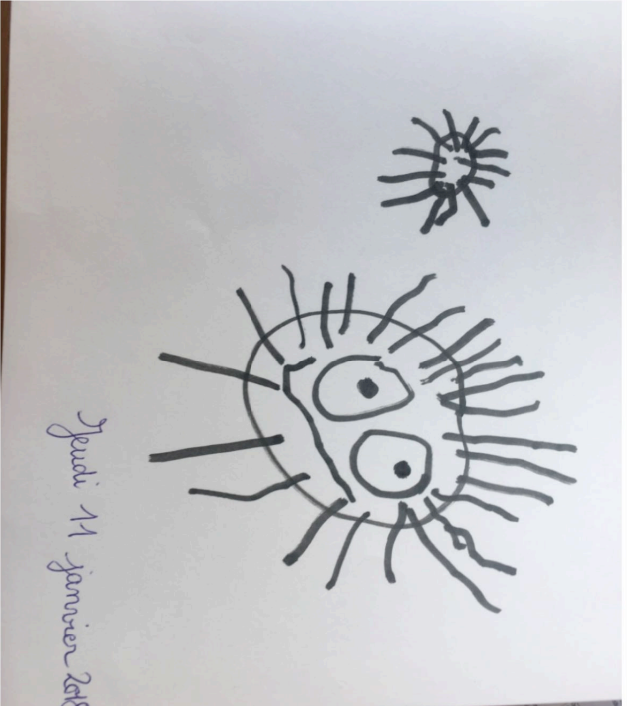
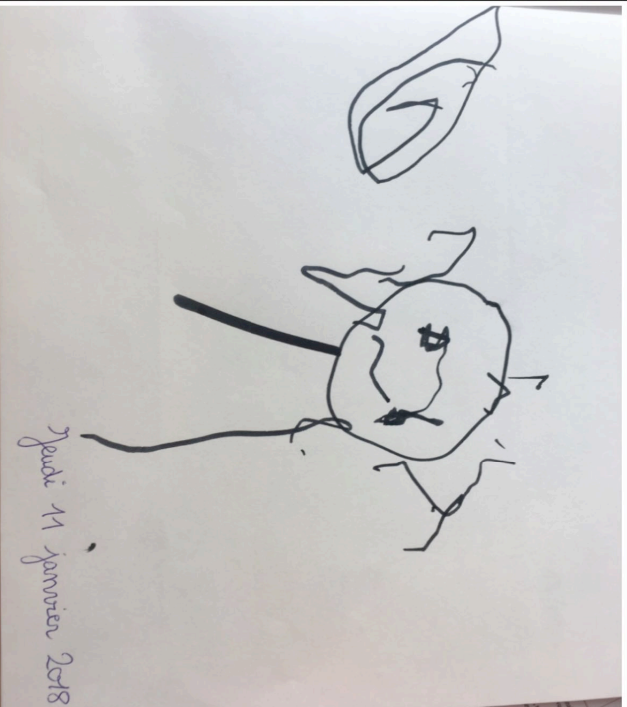
02/03/18	4 ANS ET 2 MOIS		<p>Feutre violet.</p> <p>Intention de l'élève : dessiner un bonhomme sous la pluie. Celui-ci a un visage, des bras et des jambes qui partent de la tête, des cheveux, des mains et des pieds.</p> <p>L'élève a tenté d'écrire les lettres de son prénom en haut à gauche.</p> <p>2ème stade de développement graphique et entrée dans l'écriture.</p>
----------	--------------------	--	---

Annexe 8 : grilles d'observations

Séance de dessin dirigé du jeudi 11 janvier 2018 : le soleil

Avant explicitation de l'utilité du dessin auprès des élèves.

	ÉLÈVE B.	ÉLÈVE N.
ÂGE DE L'ÉLÈVE	- 4 ans et 0 mois.	- 3 ans et 3 mois.
POSITION	- Assis sur une chaise, pieds posés à plat par terre, dos droit, torse appuyé contre le rebord de la table. - Posture « conforme » aux normes scolaires.	- Assis au bord de sa chaise, dos droit. Puis debout devant la table.
MAIN UTILISÉE	- Main droite.	- Main droite.
TENUE DE L'OUTIL SCRIPTEUR	- Prise dynamique tripode « en pince ». - Tenue ferme, près de la mine.	- Prise statique quadripode. - Tenue « molle », main éloignée de la mine.
TENUE DU SUPPORT GRAPHIQUE	- La main gauche repose sur le cahier, elle semble tenir le support. - Le cahier est positionné horizontalement face à l'élève, il n'est pas incliné.	- La main gauche est posée sur la table, elle ne maintient pas le cahier. - Le cahier est incliné vers la gauche.
GESTE MOTEUR ET UTILISATION DE L'ESPACE GRAPHIQUE.	- Gestes maîtrisés et précis pour réaliser des formes rondes et des lignes droites. - Contrôle des mouvements, contrôle des points de départ et d'arrivée. Regard suivant le geste. - La mine appuie fermement sur le support. - Mouvements localisés dans l'espace graphique. - Dessin plutôt centré dans l'espace de la feuille.	- Gestes hésitants, pas de freinage des mouvements. - Le regard ne suit pas toujours le geste. Parfois, l'élève lève les yeux pour me regarder, tout en continuant d'effectuer des tracés. - La mine n'appuie pas fermement sur le support. - Mouvements localisés dans l'espace graphique. - Dessin plutôt centré dans l'espace de la feuille.
ATTITUDE, APPLICATION, ATTENTION VOLONTAIRE, SOIN	- Ne parle pas pendant qu'il dessine. M'appelle quand il a fini pour me montrer son dessin. - Semble concentré. - Commence par tracer un petit rond puis se rend compte tout seul qu'il n'aura pas la place à l'intérieur pour les yeux et la bouche (dessin de gauche). Recommence en traçant un plus gros rond (dessin de droite). - A la volonté de dessiner un soleil → fonction symbolique.	- Au début de l'activité, l'élève ne veut pas dessiner. Il me dit qu'il ne sait pas faire. Puis après encouragements de ma part, il décide d'essayer. - Je dois lui expliquer quelle est la première étape. - Commence par tracer une sorte de spirale dans la volonté de tracer un rond (à gauche de la feuille). Puis je lui dis de réessayer en faisant attention à fermer son rond. Je lui montre le geste et il s'entraîne sur l'ardoise. Après plusieurs essais, il trace un rond sur son cahier. - L'élève avait hâte que l'activité finisse.
OBSERVATION ET RESPECT DU MODÈLE	- L'élève a verbalisé avec les autres ce qu'il voyait sur le modèle et a compris comment il fonctionnait, c'est-à-dire par étapes. - L'élève a repéré toutes les étapes de réalisation du	- Très fort étayage de ma part. - N'a su verbaliser ni les formes composant le modèle, ni les étapes. - À chaque étape, c'est moi qui l'informait de ce qu'il

	<p>dessin. Il les a suivies une par une.</p> <p>- La production finale est semblable au modèle, il s'agit d'un soleil.</p>	<p>devait faire ensuite.</p> <p>- La production finale est plus ou moins semblable au modèle, même s'il pourrait aussi s'agir d'un bonhomme.</p>
<p>PRODUCTION DE L'ÉLÈVE</p>		
<p>COMMENTAIRES</p>	<p>- Traits épais.</p>	<p>- Comme l'élève affirmait qu'il ne savait pas faire et qu'il ne voulait pas faire l'activité, je lui ai proposé de faire le premier trait « ensemble ». Le trait noir plus épais a été réalisé par moi. Le reste a été fait de la main seule de l'élève.</p> <p>- Traits fins.</p>

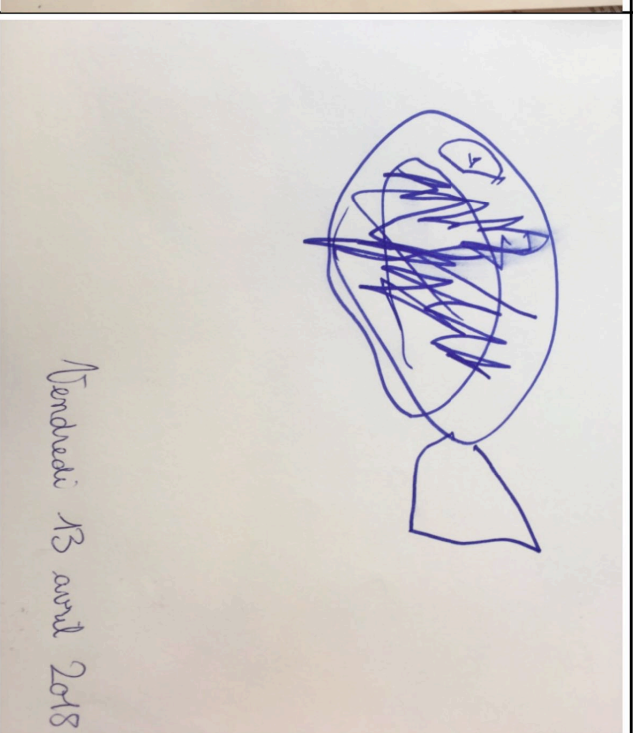
Séance de dessin dirigé du vendredi 13 avril 2018 : Le poisson.

Après explication de l'utilité du dessin auprès des élèves.

	ÉLÈVE B.	ÉLÈVE N.
ÂGE DE L'ÉLÈVE	- 4 ans et 3 mois.	- 3 ans et 6 mois.
POSITION	- Assis sur une chaise, pieds posés à plat par terre, dos droit, torse appuyé contre le rebord de la table. - Posture « conforme » aux normes scolaires.	- Assis sur une chaise, pieds posés à plat par terre, dos droit, torse appuyé contre le rebord de la table. - Posture « conforme » aux normes scolaires.
MAIN UTILISÉE	- Main droite.	- Main droite.
TENUE DE L'OUTIL SCRIPTEUR	- Prise dynamique tripode « en pince ». - Tenue ferme, près de la mine.	- Prise statique tripode « en pince ». - Tenue « molle », près de la mine au début de l'activité, puis éloignée de la mine.
TENUE DU SUPPORT GRAPHIQUE	- La main gauche repose sur le cahier, elle semble tenir le support. - Le cahier est positionné horizontalement face à l'élève, il n'est pas incliné.	- La main gauche repose sur le cahier, elle semble tenir le support. - Le cahier est incliné vers la gauche.
GESTE MOTEUR ET UTILISATION DE L'ESPACE GRAPHIQUE	- Gestes maîtrisés et précis pour réaliser des formes rondes et des lignes droites. - Contrôle des mouvements, contrôle des points de départ et d'arrivée. Regard suivant le geste. - La mine appuie fermement sur le support. - Mouvements localisés dans l'espace graphique. - Colorie à l'intérieur de deux traits parallèles. - Dessins plutôt centrés dans l'espace de la feuille.	- Gestes plus maîtrisés, freinage des mouvements. - Difficulté à tracer à rond. - Le regard suit le geste. L'élève arrête de tracer quand il lève les yeux vers moi pour me demander de l'aide. - La mine n'appuie pas fermement sur le support. - Mouvements localisés dans l'espace graphique. - Au moment de colorier à l'intérieur du poisson, gestes plus amples et moins maîtrisés. - Dessin plutôt centré dans l'espace de la feuille.
ATTITUDE, APPLICATION, ATTENTION VOLONTAIRE, SOIN	- Epreuve des difficultés pour tracer la queue, qui a une forme de triangle. Je lui montre le geste puis, après entraînement, réussit à tracer la queue. - Semble concentré. - M'appelle quand il a fini pour me montrer son dessin. - À la volonté de dessiner un poisson → fonction symbolique.	- Epreuve des difficultés pour tracer la queue, qui a une forme de triangle. Je lui montre le geste puis, après entraînement, réussit à tracer la queue. - Semble vouloir bien faire, demande à être rassuré. - M'appelle quand il a fini pour me montrer son dessin. - A la volonté de dessiner un poisson → fonction symbolique. - N'a pas voulu faire un deuxième essai.
OBSERVATION ET RESPECT DU MODÈLE	- L'élève a verbalisé avec les autres ce qu'il voyait sur le modèle et a compris comment il fonctionnait, c'est-à-dire par étapes. - L'élève a repéré toutes les étapes de réalisation du dessin. Il les a suivies une par une.	- Avec étayage, l'élève a su verbaliser les formes qu'il reconnaissait et les étapes à suivre. - Me demande confirmation entre chaque étape. - Production semblable au modèle, il s'agit d'un poisson.

- La production finale est semblable au modèle, il s'agit d'un soleil.

PRODUCTION DE L'ÉLÈVE



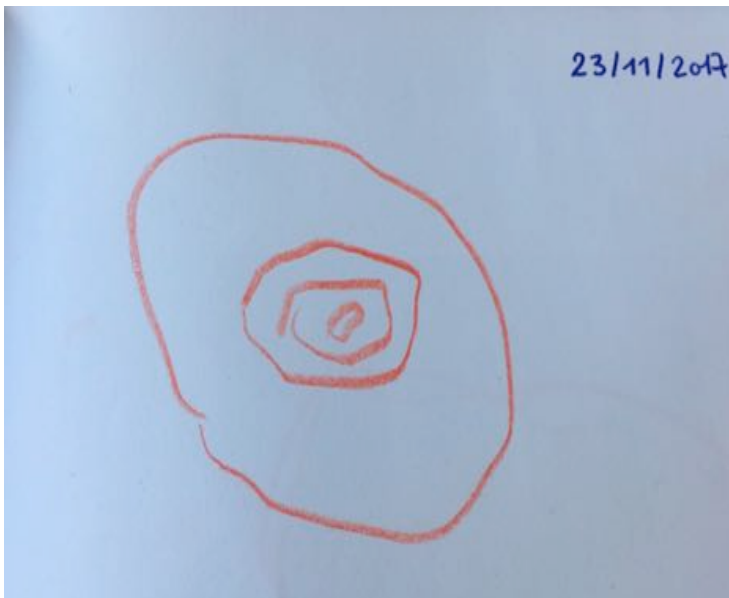
COMMENTAIRES

- Premier essai à droite. La queue a été réalisée avec mon étayage. Pas d'étayage pour le second essai en bas à gauche.
- Production en « symétrie axiale » par rapport au modèle : le poisson semble nager dans le sens contraire du modèle. La queue est à gauche par rapport au corps, alors qu'elle est à droite sur le modèle.
- Traits épais.

Annexe 9 : dessins d'élèves



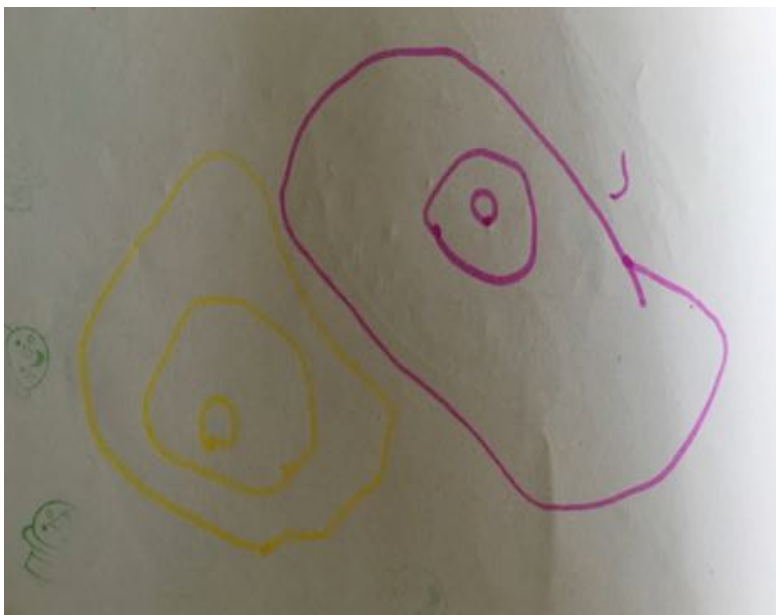
ÉLÈVE E., 3 ANS ET 3 MOIS



ÉLÈVE E., 3 ANS ET 5 MOIS



ÉLÈVE E., 3 ANS ET 9 MOIS



ÉLÈVE S., 3 ANS ET 6 MOIS

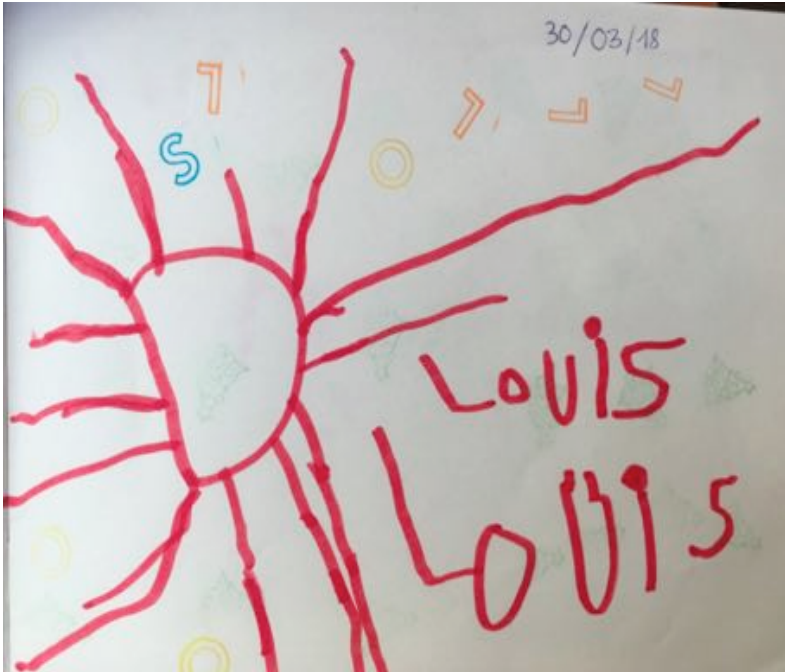


ÉLÈVE S., 3 ANS ET 8 MOIS

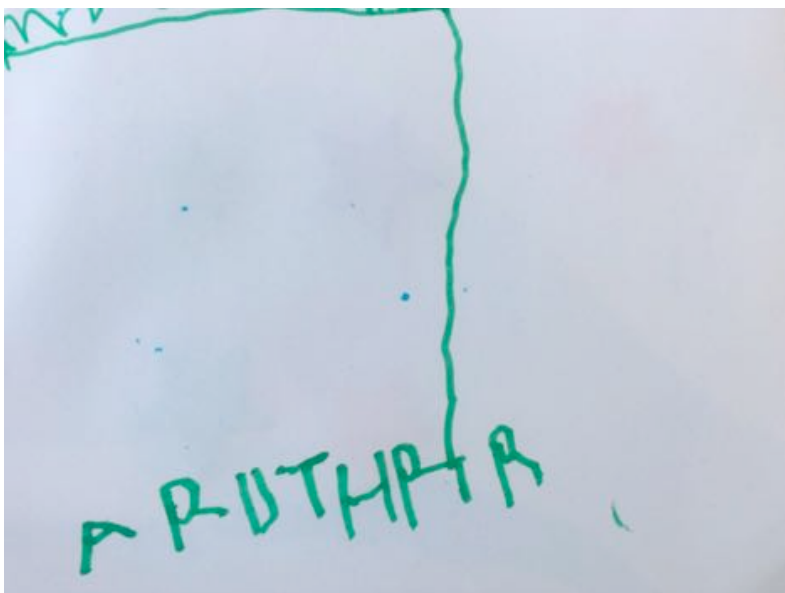
Annexe 10 : fiche de séquence sur le prénom

Cycle	1	Niveau	P.S.	Domaine	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.		
Nombre de séances	5			Objectif	Reconnaître les lettres de l'alphabet : nommer son initiale. Reconstituer son prénom à l'aide d'un modèle.		
Séances	<u>Fiche effaçable : le prénom (évaluation diagnostique).</u>		<u>Rituel des prénoms au tableau.</u>		<u>Fiche : le prénom (évaluation formative).</u>		
Date	Vendredi 9 mars 2018.		A partir du Jeudi 15 mars 2018.		Vendredi 16 mars 2018.		
Durée prévue	10-15 min (atelier dirigé).		15-20 min (collectif).		10-15 min (atelier dirigé).		
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> - Fiches prénoms des élèves sous pochettes plastiques. - Feutres ardoises. - Chiffons. - Cartes initiales aimantées. 		<ul style="list-style-type: none"> - Etiquettes aimantées des prénoms des élèves. - Cartes initiales aimantées. 		<ul style="list-style-type: none"> - Fiches prénoms des élèves. - Feutres. - Lettres adhésives. - Modèles des prénoms des élèves. - Barquettes. 		
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître son prénom en capitales d'imprimerie. - Prendre conscience que des lettres associées forment une unité de sens. - Reconnaître les lettres de l'alphabet : nommer son initiale. 		<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître son prénom en capitales d'imprimerie. - Reconnaître les lettres de l'alphabet : nommer son initiale. 		<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître son prénom en capitales d'imprimerie. - Reconnaître les lettres de l'alphabet : nommer son initiale. - Reconposer son prénom à l'aide d'un modèle. 		
Déroulement	<p>Préalablement, afficher les lettres initiales au tableau. Présenter la fiche d'activité glissée sous pochette plastique. <u>Consigne</u> : « <i>Entourez chaque lettre de votre prénom. Repérez l'initiale en la coloriant. Nommez l'initiale</i> ».</p> <p>Demander aux élèves d'aller chercher au tableau leur initiale.</p>		<p>Montrer aux élèves les étiquettes une par une. L'élève qui reconnaît son prénom se lève et va amanner son étiquette en face de son initiale au tableau.</p>		<p>Même séance que celle du 9 mars, mais cette fois-ci la fiche n'est pas effaçable.</p> <p>Présentation des modèles, l'élève doit retrouver son prénom. Demander comment il fait pour le reconnaître. Demander de nommer son initiale. <u>Consigne</u> : « <i>Remettez les lettres de votre prénom dans le bon ordre, comme sur le modèle</i> ».</p> <p>Au début, les élèves peuvent superposer les lettres sur le modèle. Ensuite, leur demander de recomposer leur prénom à côté du modèle.</p> <p>Faire la même chose avec le modèle en noir et blanc.</p>		
Remédiation	<p><u>Différenciation</u> : Pour ceux qui ont du mal à reconnaître leur initiale, ne pas éloigner le modèle, mais disposer les initiales sur la table.</p> <p>Noter les procédures des élèves et les travail final de chacun.</p>		<p>A refaire quotidiennement durant la période.</p>		<p><u>Différenciation</u> : Pour les élèves qui ont des facilités, les mettre dans un groupe avec un élève ayant la même initiale (si possible). Pour les autres, faire des groupes avec des initiales différentes.</p>		
					<p><u>Collage des lettres de son prénom à l'aide d'un modèle (relation d'ordre).</u></p> <p>Vendredi 23 mars 2018.</p> <p>15-20 min (atelier dirigé)</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 feuille par élève. - Lettres adhésives. - Modèles des prénoms des élèves. - Barquettes. <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître son prénom en capitales d'imprimerie. - Reconnaître les lettres de l'alphabet : nommer son initiale. - Reconposer son prénom à l'aide d'un modèle. - Exercer sa motricité fine. <p>Montrer comment une lettre se colle. Chaque élève colle ses lettres une par une.</p>		

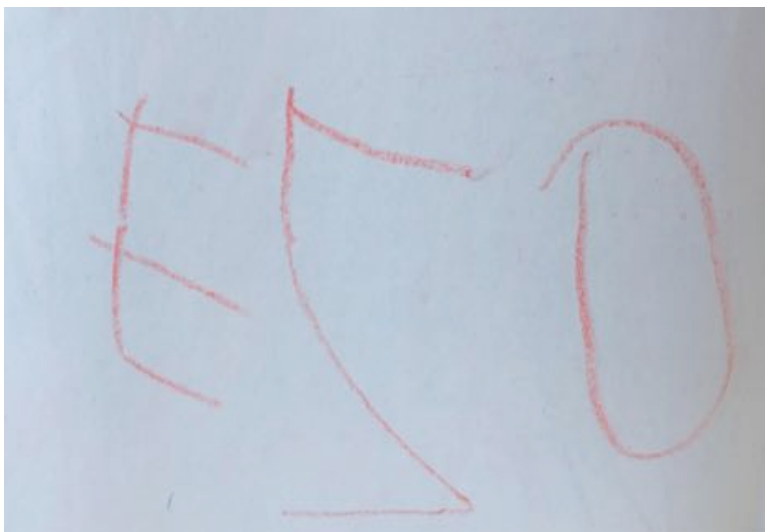
Annexe 11 : essais d'écriture



ÉLÈVE L., 3 ANS ET 11 MOIS



ÉLÈVE A., 4 ANS ET 0 MOIS



ÉLÈVE E., 3 ANS ET 10 MOIS

Résumé (Français)

Les activités grapho-motrices de graphisme, de dessin et d'écriture tiennent une place importante à l'école maternelle. En nous fondant sur les études menées notamment sur le développement de l'activité graphique au cycle 1, nous nous interrogerons sur le lien existant entre le dessin et l'écriture à l'école maternelle. En particulier, nous tenterons de savoir en quoi l'acte graphique du dessin constitue un pré-requis à l'acte graphique de l'écriture. Nous nous appuyerons sur nos observations menées dans notre classe de petite section et quelques travaux d'élèves afin d'identifier la relation entre le dessin et l'écriture. Enfin, nous examinerons le rôle que joue l'explicitation aux élèves de ce lien sur leurs apprentissages.

Résumé (Anglais)

Graphics, drawing and writing activities have an important place in kindergarten. Based on the studies conducted in particular on the development of graphic activity in cycle 1, we will examine the link between drawing and writing in kindergarten. In particular, we will try to know in what way the graphic act of the drawing constitutes a prerequisite to the graphic act of the writing. We will draw on our observations in our first grade class and some student work to identify the link between drawing and writing. Finally, we will examine the role played by the explanation to students of this link on their learning.