



HAL
open science

Le geste d'écriture et l'apprentissage des lettres en maternelle

Jeanne Laurent, Morgane Janus

► **To cite this version:**

Jeanne Laurent, Morgane Janus. Le geste d'écriture et l'apprentissage des lettres en maternelle. Education. 2021. dumas-03275113

HAL Id: dumas-03275113

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03275113>

Submitted on 30 Jun 2021

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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Le geste d'écriture et l'apprentissage des lettres en maternelle

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Jeanne LAURENT et Morgane JANUS

le 26 mai 2021

en présence de la commission de soutenance composée de :

Aurélie Lainé, directeur de mémoire

Sybille Cazer, membre de la commission

Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Nous souhaitons tout d'abord remercier Madame Aurélie Lainé, notre directrice de mémoire, pour son accompagnement, son suivi, ses conseils tout au long de nos deux années de master.

Enfin, nous remercions nos collègues enseignantes, nos binômes de classe, qui nous ont conseillées et ont réussi à adapter leurs pratiques à notre méthodologie de recherche.

Table des matières

Remerciements	2
Introduction.....	4
1. Cadre théorique.....	5
1.1. Introduction	5
1.2. Définitions	6
1.2.1 Aperçu historique et évolution de l'écriture	6
1.2.2. Caractéristiques de l'apprentissage de l'écriture	8
1.3. La reconnaissance des lettres	9
1.4. Le geste d'écriture.....	10
1.4.1 Le geste d'écriture selon les textes officiels.....	10
1.4.2. Les étapes de l'apprentissage jusqu'à l'écriture cursive.....	11
1.4.3 Posture et rôle du corps	13
1.4.4 Les difficultés de l'apprentissage du geste d'écriture	14
1.5. L'enseignement du geste d'écriture.....	16
1.5.1. Méthodes.....	16
1.5.2. Outils	18
1.6. Problématique.....	20
2. Méthodologie de la recherche	21
2.1 Participants	21
2.2. Outils méthodologiques.....	22
2.3. Matériels	23
2.4 Déroulement de l'étude	25
3. Présentation et analyse des résultats	26
3.1. Moyenne section groupe 1	27
3.2. Moyenne section groupe 2	29
3.3. Grande section	31
3.4. Profils d'élèves particuliers	33
3.5. Bilan de l'analyse.....	34
4. Discussion	34
Bibliographie.....	38
Annexes.....	42
Annexe 1 : Planches de dénominations et de reconnaissance des lettres :.....	42
Annexe 2 - Fiche de séquence :	43
Annexe 3 – Tableaux des résultats :	47
Annexe 4 – Fiche autonomie élève.....	53

Introduction

Pour comprendre le monde et développer des compétences nouvelles, les enfants ont besoin de manipuler. Le programme de l'école maternelle stipule que « l'équipe pédagogique aménage l'école [...] afin d'offrir aux enfants un univers qui [...] multiplie les occasions d'expériences sensorielles, motrices, relationnelles, cognitives en sécurité. » (MENE2018712A - Annexe, 2020, p.3). En première année de master, nous voulions nous intéresser à cette notion de manipulation, de gestes, d'utilisation du corps dans les apprentissages. Le point de départ de notre recherche était le geste d'écriture. Grâce à nos lectures et à notre arrivée en M2 dans une classe de maternelle, de TPS-PS-MS pour Jeanne Laurent et de MS-GS pour Morgane Janus, nous avons dirigé notre étude sur l'apprentissage moteur du geste d'écriture en lien avec la reconnaissance et la dénomination des lettres de l'alphabet. Afin de correspondre aux attendus de fin de cycle, il était d'abord important de travailler la reconnaissance des lettres de l'alphabet, en capitales d'imprimerie avec les élèves de Moyenne Section. Selon les textes officiels, la connaissance des lettres en capitales d'imprimeries vise à préparer les élèves à l'écriture au clavier, les lettres scriptes permettent l'apprentissage de la lecture et les lettres cursives permettent aux élèves de travailler l'écriture manuscrite (L'écriture à l'école maternelle, 2015, p.7).

Les textes officiels indiquant que « l'écriture en capitales [...] ne fait pas l'objet d'un enseignement systématique » (MENE2018712A - Annexe, 2020, p.11), nous voulions tout de même voir comment l'apprentissage moteur du geste d'écriture (avec différents supports et différentes matières) pouvait améliorer la reconnaissance et la dénomination des lettres de l'alphabet pour nos élèves, telle est notre problématique.

De plus, la thématique « connaître le nom des lettres et le son qu'elles produisent » fait partie des attendus des évaluations nationales de CP demandés par le ministère de l'Education nationale et de la jeunesse, afin de mieux distinguer les acquis des élèves en CP, et de continuer à accompagner les élèves vers l'apprentissage des savoirs fondamentaux et la réussite scolaire (Résultats des évaluations de mi-CP, 2021).

Dans une première partie, nous aborderons le cadre théorique. Après avoir défini les termes de notre recherche, nous développerons les conséquences qu'entraînent la reconnaissance et la dénomination des lettres sur la scolarité ainsi que les aspects de l'apprentissage de l'écriture et du geste associé. Nous poursuivrons sur l'enseignement de ce geste d'écriture qui requiert certaines méthodes et certains outils. Suite à ce cadre théorique, nous exposerons la démarche méthodologique où seront présentés les participants, les outils et le matériel qui ont été utilisés et le déroulement de l'étude avec les modalités d'évaluation. Nous conclurons en analysant nos résultats afin de répondre à notre problématique et de valider ou non notre hypothèse. Nous pourrions également présenter les apports et les limites de notre méthodologie de recherche.

1. Cadre théorique

1.1. Introduction

La place de l'écriture dans la scolarité des élèves est importante : "apprendre à écrire, c'est réaliser un long parcours qui débute à l'école maternelle et se prolonge tout au long du cycle des apprentissages fondamentaux" (La mise en œuvre de l'enseignement de l'écriture cursive, 2018, p.1). Cependant, l'écriture est complexe et requiert de la part des élèves une graphie et une attention particulière puisque l'écriture adoptée dans les écoles demande que les lettres soient liées entre elles.

Il s'avère donc qu'avoir un geste graphique adapté et correct est un objectif essentiel tout au long de la scolarité. Ce qui est présenté par la suite a pour but de comprendre les différentes caractéristiques de l'apprentissage de l'écriture et la place du geste d'écriture dans les programmes de l'enseignement primaire. Seront présentés ensuite l'évolution du geste, les éléments aidant ce dernier et les difficultés auxquelles les élèves peuvent être confrontés. Finalement, on verra les méthodes et outils que mettent en place les enseignants pour accompagner l'apprentissage de l'écriture.

1.2. Définitions

“L’écriture est une activité soutenue par le langage, la combinaison codée d’un système de signes. Par l’organisation de données linguistiques, sa fonction est de conserver et de communiquer” : c’est ainsi qu’est qualifiée l’écriture dans les documents d’accompagnement Eduscol (L’écriture à l’école maternelle, 2015, p.4). Comme écrit plus haut, seulement un des sens de ce terme polysémique est développé. On ne traitera pas l’écriture créatrice ni la production d’écrit mais les aspects de l’écriture liés au geste graphique. L’écriture est associée à deux dimensions, qui sont la dimension statique et la dimension dynamique, c’est-à-dire, respectivement, la forme et la trajectoire. De plus, cette activité est liée à trois composantes : la composante sémantique, la composante orthographique et la composante motrice. Dumont indique que cette dernière est composée d’une motricité fine pour le “mouvement des effecteurs” et d’une motricité générale pour les “éléments constitutifs des formes” (2016, cité dans La mise en œuvre de l’enseignement de l’écriture cursive, 2018, p.1).

1.2.1 Aperçu historique et évolution de l’écriture

L’écriture la plus ancienne et reconnue comme telle est l’écriture sumérienne. Née au quatrième millénaire avant Jésus-Christ, elle permet de conserver les traces des échanges entre marchands. Ce système d’écriture est composé d’idéogrammes et de pictogrammes représentant un objet, puis un concept et enfin les sons de la langue (Dumont, 2014). En ce qui concerne les hiéroglyphes, ils se composent de trois catégories de signes ou dessins : les phonogrammes, les idéogrammes et les déterminatifs (indiquant la classe du mot). Leur écriture est complexe. L’écriture hiéroglyphique puis démotique la remplacent en devenant de plus en plus cursive (Dumont, 2014). Vers le 1er millénaire, les Phéniciens inventent un alphabet de 22 lettres exclusivement composé de consonnes qui est ensuite adopté par les Grecs avec l’introduction de voyelles et par les Étrusques pour l’alphabet latin (Dumont, 2014).

L’écriture a évolué tout au long de l’Histoire. L’onziale, écriture calligraphiée, a pris son origine dans l’écriture romaine, et n’admet aucun espace entre les mots. Au IXe siècle, la caroline suit en espacement les mots, ce qui facilite la lisibilité. Au XVIe

siècle, en France, l'écriture est simplifiée et on écrit en liant autant que possible les lettres. (Dumont, 2014).

Cette écriture changeante est accompagnée par différents objets. D'abord le support, qui permet le stockage d'informations, est multiple : "des pierres, des papyrus, des parchemins, des livres, des dictionnaires, des encyclopédies, des disques durs, des clouds" (Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP, 2019, p.14). Pendant l'Antiquité, on utilise une tablette de bois et un calame (roseau). Au Moyen-Age, la tablette est agrémentée d'une poignée pour être plus pratique. Au XIIIe siècle, on peut écrire sur du papier et le calame est remplacé par la plume. Au XIXe siècle, l'ardoise est utilisée avec un crayon composé d'argile et de graphite. En 1880, la plume métallique est utilisée dans les écoles et à partir de 1972, on admet officiellement le stylo à bille (Dancel, 2011).

A partir du XVIIIe siècle, des Écoles chrétiennes de Jean-Baptiste de La Salle découpent l'apprentissage de l'écriture en six différentes étapes :

- Apprendre à placer ses doigts sur un petit bâton où des encoches donnent la bonne position des trois doigts, et à garder son corps le plus droit qu'il est possible.
- Faire des bâtons et des ronds avec une plume taillée par le maître.
- Tracer des lignes de 5 lettres (c o i f m) jugées aptes à servir de base pour toutes les autres ; utilisation d'un papier ligné glissé sous la feuille du cahier pour apprendre à écrire droit.
- Tracer les autres lettres avec pleins et déliés et apprendre à tailler sa plume seul.
- Respecter la proportion des lettres, écrire aisément en gros caractères.
- Maîtriser trois types d'écritures et l'orthographe à travers trois types d'exercices : copie, rédaction de textes et dictées. (Dancel, 2011, p.127-128)

Jusqu'au XIXe siècle, plusieurs modèles d'écriture scolaire sont présents. Les écritures penchées "à l'anglaise" (Dancel, 2011, p.129) sont appréciées par les enseignants mais certaines personnes du domaine médical émettent des critiques concernant les maux de dos qu'elles peuvent engendrer avec l'association des tables non adaptées.

1.2.2. Caractéristiques de l'apprentissage de l'écriture

L'apprentissage de l'écriture requiert certaines compétences sensorimotrices, linguistiques, cognitives et attentionnelles (Bara et al., 2013) qui sont travaillées tout au long du cycle 1 et au début du cycle 2. Ces compétences basées sur les deux dimensions de l'écriture, la forme et la trajectoire, sont d'une part la connaissance des lettres avec la reconnaissance visuelle des lettres, l'apprentissage du nom de celles-ci et l'association de la vision, de l'audition et du toucher, et de l'autre part le sens du tracé. La connaissance des lettres est en lien avec la dimension statique de l'écriture et permet d'identifier les trois composantes de la lettre : la forme, le son et le nom (Bara et al., 2013). Quant au sens du tracé, il correspond à la trajectoire. Par ailleurs, l'apprentissage de l'écriture passe par les capitales et les minuscules cursives. Ces compétences peuvent être travaillées pour de l'éveil et de la découverte à travers de l'observation d'écrits commentés par l'adulte en petite section par exemple, par le copiage et l'encodage de mots simples et connus en moyenne section et par le copiage de mots connus en cursive avec l'écriture de nouveaux mots au moyen de la phonologie en grande section (L'écriture à l'école maternelle, 2015).

Parmi les trois niveaux d'analyse de l'écriture qui sont la production de textes, la production de mots et la production de lettres (Bara et Gentaz, 2010), plusieurs composantes caractéristiques de l'activité d'écriture sont importantes. La fluidité (présence de peu de pauses), la lisibilité, la tenue du crayon, la forme et la taille des lettres, la rapidité, la posture, l'épaisseur du trait, le sens de l'écriture (Baraud et al., 2018), l'alignement de gauche à droite (L'écriture à l'école maternelle, 2015) sont des composantes de l'écriture. Par ailleurs la forme des lettres prend en compte les ronds, les boucles, les ponts, les ligatures (traits d'attaque et de sortie), les réglures, les œillets (La forme des lettres, 2015). Les composantes notées ci-dessus ne sont pas les seules. Il y a aussi le profil de vitesse, la durée du mouvement, le nombre de levers de crayon ou encore la pression (Bara et Gentaz, 2010) qui sont des composantes moins "classiques". On parlera plus précisément du geste graphique ensuite mais on peut désormais, grâce à ces composantes, faire un lien avec celui-ci puisqu'il est caractérisé par certains éléments : le contrôle de la trajectoire conditionnant la forme et le contrôle de la pression influent sur le déplacement (Baraud

et al., 2018). Le graphisme prend donc en compte en plus de la direction et de la forme - les deux dimensions de l'écriture - la pression.

1.3. La reconnaissance des lettres

Connaître le nom des lettres donne de bonnes dispositions pour apprendre à lire et à écrire (Foulin et Pacton, 2006). Biot-Chevrier, Ecalle et Magnan utilisent même l'expression de "pilier de la littératie" (2008, p.23) pour qualifier la connaissance du nom des lettres. La littératie est définie par l'OCDE en tant qu'« aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (OCDE, 2000, p.10).

Reconnaître les lettres a donc plusieurs conséquences sur l'écriture et la lecture. Plusieurs recherches en ont indiqué les avantages. On remarque que les élèves qui ont "une plus forte maîtrise des lettres apprennent à lire plus vite et mieux que les autres" (Foulin et Pacton, 2006, p.31). En se basant sur leur connaissance du nom des lettres, les prélecteurs utilisent le son de ces dernières. Par ailleurs, cette stratégie peut seulement avoir lieu quand le nom des lettres permet la prononciation du mot (Foulin et Pacton, 2006). La connaissance des phonèmes par le biais de celle du nom des lettres facilite l'entrée dans l'apprentissage de l'écrit.

Selon Foulin et Pacton (2006), l'apprentissage du son des lettres serait favorisé par la structure phonologique régulière des noms de lettres ainsi que la relation phonologique entre le nom et le son des lettres. La connaissance du nom des lettres aurait aussi une influence bénéfique sur le développement de la conscience phonémique et l'établissement des relations lettres-sons, deux items essentiels des activités de lecture et d'écriture.

De plus, afin d'améliorer la transition entre l'école maternelle et l'école primaire, des études ont démontré que la connaissance des lettres était influencée par la nature des dispositifs pédagogiques (Prévost et Morin, 2015, p.44).

1.4. Le geste d'écriture

Le geste d'écriture tient une place importante dans l'apprentissage de l'écriture ainsi que dans les textes officiels et celui-ci passe par différentes étapes avant d'arriver à l'écriture cursive. Même si son apprentissage se place en majorité en maternelle, il est enseigné en cycle 2 et perfectionné en cycle 3.

1.4.1 Le geste d'écriture selon les textes officiels

Cet apprentissage du geste d'écriture est travaillé sur toute la scolarité de l'élève, mais plus spécifiquement en maternelle. Il est perfectionné au cycle 2 et prend place sous forme de remédiation en cycle 3. Les compétences et composantes de l'activité d'écriture ont une place importante dans les programmes de l'enseignement en lien étroit avec l'oral dans les débuts.

Les enfants, entre trois et quatre ans, sont sensibilisés aux formes de l'écrit grâce à la langue orale et à la manipulation d'objets pour leur permettre d'avoir leur première rencontre avec l'écrit (L'écriture à l'école maternelle, 2015). Entre quatre et cinq ans, il y a une participation à la transformation de l'oral en écrit avec les trois types d'écriture (du prénom généralement) et différents supports. Un essai d'écriture en associant une graphie avec un son permet des premières tentatives d'écriture de mots. Ces tentatives d'écriture doivent être encouragées et provoquées. Ces apprentissages graphiques doivent avoir lieu tous les jours en prenant en compte le développement des élèves (L'écriture à l'école maternelle, 2015). Entre cinq et six ans, il est recommandé que les élèves arrivent à distinguer les différents écrits, les correspondances capitales - lettres scriptes et à copier des mots en cursive pour qu'ils maîtrisent progressivement le geste d'écriture avec la reconnaissance, le respect et la reproduction de formes, de trajectoires, de l'alignement gauche-droite (L'écriture à l'école maternelle, 2015).

Une progressivité en lien avec la maternelle est visible en classe préparatoire : les élèves doivent "respecte(r) les normes de l'écriture cursive", "calligraphie(r) de façon lisible et avec aisance dans l'enchaînement des lettres" et "trace(r) quelques majuscules en usage dans la classe" (Repères pour la lecture et l'écriture, 2017, p.2). Par la suite, les élèves doivent avoir recours à une maîtrise du geste différente avec l'écriture des majuscules (L'apprentissage de l'écriture au cycle 2, 2018). L'écriture au

cycle 3 correspond à de l'entraînement, de l'automatisation, du gain en qualité et en rapidité : "la pratique de l'écriture doit être quotidienne, les situations d'écriture variées, en lien avec les lectures, la conduite des projets et les besoins des disciplines" (MENE1820169A – Annexe 2, 2018, p.7). L'enseignant doit aider à améliorer la qualité d'écriture de certains élèves. En effet, Danièle Dumont (2014) insiste sur cette prise de conscience qui est importante pour les élèves de cycle 3 car certains ont pris de mauvaises habitudes sur le sens de rotation, sur la précision des hauteurs ou descentes entre les différentes lettres, leur dimension.

1.4.2. Les étapes de l'apprentissage jusqu'à l'écriture cursive

Le geste d'écriture engage de nombreux processus intellectuels tels que la perception visuelle - impliquant le guidage et la prise d'indice (Lurçat, 1979 cité dans Le graphisme à l'école maternelle, 2015) ; le geste et le contrôle kinesthésique, l'anticipation, la latéralité et la maturation neuromotrice et psychologique. La maîtrise du geste d'écriture est témoignée par la capacité à former des lettres et à les enchaîner de manière lisible et fluide, en écriture cursive (Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP, 2019).

Tout d'abord, les élèves doivent pouvoir faire la différence entre le dessin et l'écriture en passant par des activités graphiques. Ils doivent être conscients que les lettres, à la différence du dessin, "ne représentent pas la forme d'un objet auquel elles renvoient" (Bara et Gentaz, 2010, p.132). En dessinant, les enfants font des courbes et utilisent des couleurs, alors que l'écriture est linéaire (Bara et Gentaz, 2010). Bien sûr, le dessin est encouragé à l'école car il est vecteur de développement personnel chez les enfants, mais invite aussi à construire chez eux le rapport entre le geste et la trace. Progressivement, la différence entre dessin et écriture se clarifie : d'après une recherche, les élèves les distingueraient clairement à l'âge de six ans (Bara et Gentaz, 2010). Même si ces deux systèmes doivent se distinguer, les apprentissages graphiques sont nécessaires pour la maîtrise d'activités grapho-motrices et pour aider les enfants à passer d'un geste totalement spontané à une intention et une maîtrise du tracé. Elles permettent aussi d'acquérir régularité, vitesse et fluidité et de développer des automatismes chez les élèves. Une bonne maîtrise des gestes graphiques est une condition nécessaire pour l'apprentissage du code, car elle permet

de libérer les ressources de mémoire et d'attention nécessaire (Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP, 2019).

Après le dessin, la "préécriture" débute. Les enfants entre trois et quatre ans commencent à écrire leurs premières lettres en utilisant les règles de production motrice du dessin. C'est durant cette étape que les élèves vont apprendre à tenir correctement leur crayon et à tracer les lettres dans le bon sens (Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP, 2019). Vers cinq ans, ces lettres correspondent aux sons associés (Bara et Gentaz, 2010), ils doivent écrire "comme ils entendent le son" (L'écriture à l'école maternelle, 2015, p.11). Les règles de production motrice sont associées à différents facteurs comme les aspects cognitifs (direction gauche-droite), le type de forme, les contraintes biomécaniques et la singularité de l'enfant gaucher ou droitier (Bara et Gentaz, 2010). Il est recommandé de commencer à travailler sur l'écriture des lettres avec des mots que l'élève peut avoir envie d'écrire, qui sont en lien avec son environnement pour que le sujet éprouve de l'intérêt, à commencer par les prénoms. Il est bien de débiter par le travail sur les capitales d'imprimerie afin que les élèves puissent suivre un modèle (L'écriture à l'école maternelle, 2015). Au début de l'apprentissage, l'attention des enfants est entièrement orientée vers le tracé des lettres dont ils apprennent la forme. Les lettres sont tracées une à une, trait par trait, et l'accent est mis sur la maîtrise de la forme et sur le respect du modèle proposé. Les lettres sont en général de grande taille et on observe des cassures dans les traits et des tremblements (Bara et Gentaz, 2010).

Lorsque les élèves sont suffisamment à l'aise avec l'écriture en capitale d'imprimerie, la dernière étape est l'écriture alphabétique cursive, qui implique une succession de déplacements de l'outil scripteur formant des lignes plus ou moins courbes (Baraud et al., 2018). Les étapes de l'apprentissage jusqu'à l'écriture cursive s'étalent durant les trois années du cycle 1. La découverte des trois types de graphies (capitale d'imprimerie, scripte et cursive) ainsi que les compétences liées à la motricité fine provoquent l'évolution de l'écriture chez les élèves. Durant ces trois années, l'élève devra apprendre à tracer les lettres d'un seul élan, et sans faire de rupture. Les points, les barres et les accents seront ajoutés à la fin du tracé. Cet apprentissage se doit d'être rigoureux et structuré (La mise en œuvre de l'enseignement de l'écriture cursive, 2018). Les tracés des élèves évoluent au fur et à mesure des années, tant sur

le plan qualitatif (lisibilité et forme des lettres) que sur le plan quantitatif (rapidité). L'amélioration de la fluidité des mouvements serait donc basée sur la réduction de l'utilisation de feedbacks sensoriels ainsi que sur la maîtrise du ductus des lettres améliorant aussi la lisibilité. Ensuite, entre sept et neuf ans, la taille du tracé, sa durée et le nombre de pauses diminuent progressivement. Puis entre neuf et dix ans, la vitesse de production augmente accompagnée d'un déclin temporaire de la précision et de la qualité de la trace produite, expliquée par la personnalisation de l'écriture de l'élève (Bara et Gentaz, 2010).

1.4.3 Posture et rôle du corps

Même s'ils ne seront pas observés durant l'étude, nous avons pleinement conscience que ces observables sont essentiels à l'apprentissage de l'écriture. Ainsi, en tant qu'enseignante, nous gardons donc à l'esprit l'importance du corps et de la préhension de l'outil lors de l'activité d'écriture, et c'est pourquoi nous avons veillé à ce que nos élèves gardent une posture correcte, tout au long de l'étude mais bien entendu lors de toutes les activités d'écriture.

Dans l'étude sur les méthodes d'apprentissage de l'écriture de Baraud, Bril et Acioly-Regnier (2018), plusieurs enseignants de GS et CP ont insisté sur l'importance d'une progression durant l'apprentissage partant du corps tout entier, ce qui manifeste l'aspect primordial de la posture et le rôle du corps dans l'apprentissage de l'écriture à l'école maternelle. Cette posture se doit d'être la suivante : pieds à plat au sol, cuisses reposant sur l'assise et fesses au fond de la chaise, buste légèrement incliné sur la table et main sous la ligne d'écriture. Certains élèves de maternelle ont tendance à positionner les deux avant-bras sur la table, ce qui freine le mouvement du poignet : cette position doit être corrigée. La main qui reste libre doit servir à tenir le support d'écriture et à garder le corps en équilibre. D'autres bloquent le bras contre le corps ou écartent les coudes. La meilleure position, c'est-à-dire la plus économique, correspond au placement de "la main dans l'axe de l'avant-bras [...] (qui) fait glisser légèrement l'avant-bras vers la droite au fil de l'écriture" (Dumont, 2014, p.76).

Concernant la tenue de l'outil scripteur, les habitudes de préhension doivent être corrigées dès la petite section car il sera difficile de les rectifier plus tard. Le crayon doit être bloqué entre le pouce et la première phalange du majeur, l'index reposant sur

le crayon. Cette position libère alors les phalanges et réduit l'effort musculaire. La mauvaise tenue du stylo impacte directement la main, le bras et l'épaule : des douleurs peuvent se faire ressentir. Une bonne tenue de l'outil scripteur a une répercussion sur la qualité et l'aspect de l'écriture ; la dimension et l'espacement des lettres peuvent être alors améliorés (Dumont, 2014). Il est recommandé d'utiliser des crayons de papier un peu gras, au corps triangulaire et des stylos billes avec grip et butée, qui aident la préhension du crayon. On peut aussi varier les outils et proposer des ateliers d'écriture avec des porte-mines, porte-plumes, calames, pinceaux chinois, etc. Pour aider les élèves à saisir correctement leur outil, il est possible de mettre en place des jeux de doigts et de mains afin d'assouplir les articulations. Le bon positionnement du support est aussi important pour le confort des élèves. Celui-ci doit être légèrement incliné vers la gauche ou la droite, pour se trouver dans l'axe de l'avant-bras. Ainsi, la main est positionnée dans le prolongement de l'avant-bras, ce qui permet de garder les muscles du bras au repos. Le coude doit rester dégagé pour permettre les mouvements dus à l'écriture.

Cet engagement du corps dans l'apprentissage est matérialisé par l'amplitude du mouvement, qui diminue avec les années, passant du tableau à l'ardoise, puis à la feuille blanche et pour finir avec des lignes de plus en plus fines (Baraud et al., 2018). Certains enseignants utilisent aussi des outils sensoriels comme des bacs de semoule ou de la pâte à modeler. En effet, les explorations sensorielles en classe de maternelle - que ce soit avec la main ou avec tout le corps, avec des lettres en relief ou en creux - améliorent la mémorisation et la reconnaissance des lettres, l'association lettre/son mais aussi le sens du tracé et sa fluidité. Les résultats du test effectué dans le cadre de l'article de Bara et al. (2013) démontrent que la reconnaissance des lettres est améliorée par un apprentissage moteur et que le sens d'écriture est en moyenne mieux respecté quand les lettres ont été étudiées en motricité. On peut donc en conclure que le mouvement est "un facteur déterminant pour les apprentissages" (Bara et al., 2013, p.7).

1.4.4 Les difficultés de l'apprentissage du geste d'écriture

Bien que l'enseignement du geste d'écriture commence dès la petite section et continue tout au long de la scolarité d'un élève, il est nécessaire de garder à l'esprit que cela reste une tâche complexe pour les élèves et que tous n'évoluent pas à la

même vitesse. Comme nous avons pu le voir précédemment, l'apprentissage de l'écriture implique la mise en œuvre de nombreux processus cognitifs au même moment et l'élève qui apprend à écrire risque la surcharge cognitive. Dans ce cas, la prise en compte des difficultés de chaque élève est indispensable. Les composantes caractéristiques de l'activité d'écriture estimées les plus importantes et difficiles par les enseignants sont la tenue du crayon et le sens du tracé. Les élèves de GS et de CP doivent porter leur attention en priorité sur ces deux composantes. La taille des lettres et la lisibilité de l'écriture sont ensuite évaluées comme assez difficiles. Le reste des composantes caractéristiques de l'activité d'écriture (fluidité, régularité, organisation de l'espace, esthétique et rapidité) sont considérées comme moins prioritaires à ce stade de l'apprentissage (Baraud et al., 2018).

Par exemple, la crispation de certains élèves sur leur outil scripteur peut être signe d'inquiétude et d'hésitation, de difficultés de préhension ou de l'utilisation d'un outil mal adapté. La mauvaise préhension de l'outil scripteur pourrait avoir des conséquences sur le sens du tracé, l'organisation de l'espace et la fluidité du geste d'écriture de l'élève. Il serait donc nécessaire de s'intéresser aux origines de cette crispation par une observation détaillée pour ensuite présenter des réflexions et étayages nécessaires à la rectification de cette difficulté. Si un élève se retrouve mal à l'aise avec un outil, on peut alors de manière exceptionnelle le laisser avec sa propre technique. Selon Eduscol "un enfant qui a envie d'écrire ne devrait pas se lasser ou se détourner de l'acte d'écriture à cause de la préhension de l'outil" (L'écriture à l'école maternelle, 2015, p.18).

De plus, il est important de connaître les lettres, groupes de lettres et mots qui posent problèmes aux élèves afin d'aménager au mieux leur enseignement. L'enquête effectuée par Baraud, Bril et Acioly-Regnier (2018) renseigne sur les principales difficultés que rencontrent les élèves au cours de leur apprentissage. Par exemple, les lettres [f], [k] et [z] sont particulièrement compliquées à écrire en raison de la combinaison de petites et grandes boucles qui impliquent une forte rotation de la main. Également, les couples de lettres commençant par [b] ou [r] sont une source de difficultés pour les élèves, car toujours en lien avec la rotation. Ainsi, des mots comme "septembre", "octobre" ou "novembre" sont difficiles car ils impliquent le [br], mais aussi

les mots “zèbre”, “arbre” ou “bras”. A l’inverse, cette étude montre que la longueur des mots n’implique pas de difficulté particulière.

Les différents types de remédiation proposés par cette enquête sont bien entendu l’entraînement, la répétition et l’accompagnement personnalisé des élèves ou encore la vigilance accrue dès la petite section sur la posture et la tenue du crayon. Mais la méthode que les enseignants tendraient à mettre en avant serait tout simplement de laisser le temps aux élèves et de ne pas aller trop vite. Il faut “attendre que les doigts soient habiles” (Baraud et al., 2018, p.84). Ainsi, face aux élèves en difficulté avec le geste d’écriture, les enseignants n’adopteraient pas de dispositifs particuliers mais au contraire, renforceraient leurs méthodes habituelles par un plus grand temps d’accompagnement et d’entraînement.

1.5. L’enseignement du geste d’écriture

La liberté pédagogique des enseignants décrite dans les programmes d’enseignements implique une pluralité des méthodes et des pratiques enseignantes concernant l’apprentissage de l’écriture. Pour aider les élèves à tracer les lettres, les enseignants utilisent différentes techniques.

1.5.1. Méthodes

De manière générale et dans un premier temps, l’enseignant a tout intérêt à évaluer ses élèves en début d’année afin de situer le niveau de compétence de chacun dans le but de tenir en compte de leurs besoins. Ensuite, durant chacune des leçons d’écriture et tout au long de leur apprentissage, l’enseignant veillera à ce que les élèves soient dans de bonnes conditions pour entreprendre cet apprentissage (retour au calme, posture correcte, matériel en bon état, etc.) car il demande un effort qui monopolise toutes les capacités de l’élève. Ainsi, il n’excédera pas 20 minutes et cycle 1 & 2 et 30 minutes par séance pour le cycle 3, quotidiennement. L’enseignement de l’activité d’écriture doit témoigner d’une préparation et d’une organisation réfléchie, elle ne peut pas être une activité autonome, la présence et l’étayage de l’enseignant est nécessaire. Le schéma type conseillé par Eduscol (Comment conduire une séance

d'écriture ?, 2018) est le suivant : la lettre, le mot ou la phrase sont présentés par l'enseignant, puis écrits en décrivant la forme. Les élèves doivent alors la/le reproduire sur différents supports (imaginaire, ardoise, cahier, etc.), l'adaptation des supports et des tâches est à définir en fonction du niveau de maîtrise, après observation des élèves en action. Il est nécessaire de repérer les difficultés et progrès de chaque élève grâce aux traces produites, et de mettre en place une différenciation sous forme de groupes de niveaux ou d'activités différenciées (Comment conduire une séance d'écriture ?, 2018).

L'apprentissage de l'écriture implique que les élèves maîtrisent le geste d'écriture, le tracé de toutes les lettres en écriture cursive, l'écriture minuscule et majuscule, mais aussi la correspondance entre cursive et scripte, afin de faciliter l'apprentissage de la lecture au CP. Mettre les enfants en situation problème face à de l'écriture permet aux jeunes enfants d'accéder à la lecture. Ainsi, ils peuvent dissocier le nom, le mot écrit de l'objet qu'il représente pour se centrer sur le son. Lorsqu'un élève est capable d'écrire des mots sans hésitation, il sera alors capable de les déchiffrer (Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP, 2019).

Il s'agit aussi de développer la perception visuelle des lettres et leur mémorisation en écrivant systématiquement le mot modèle sous les yeux des élèves. Baraud et al. (2018) indiquent qu'un enseignement explicite combinant des informations sur la forme du tracé et sur la direction du mouvement associé à sa réalisation serait plus efficace que l'explication seule ou la démonstration seule. La portée de l'entraînement est donc augmentée par son association avec les instructions verbales sur le tracé et la dynamique de la trajectoire. Pour le développement de la motricité en termes de capacités de coordination visuomotrices, on peut demander à l'élève de juger ses propres productions, et sur quels points celles-ci se rapprochent du modèle. Les situations au cours desquelles les élèves donnent à l'enseignant des instructions pour écrire (dictée à l'adulte) sont intéressantes et fructueuses. L'enseignant peut brouter les syllabes, nommer les lettres, évoquer leurs formes, etc. La mise en mot des actions crée une mise à distance qui rend service à l'observation et à la prise de conscience du geste par les enfants (L'écriture à l'école maternelle, 2015). Ainsi, renforcer les liens entre compétences perceptives et motrices améliore la mémorisation des lettres. Bara & Gentaz (2010) et Baraud et al (2018) révèlent

qu'utiliser l'exploration visuohaptique et multisensorielle améliore la perception de la lettre et du geste moteur et est plus efficace qu'un entraînement uniquement visuel.

Par ailleurs, on remarque qu'en posant des problèmes d'écriture aux élèves et en leur permettant d'oser, de se tromper, d'essayer et de recommencer, on favorise le cheminement personnel des premières traces vers une écriture normée (L'écriture à l'école maternelle, 2015). De même, ces situations problèmes créent un milieu de travail porteur de sens par l'organisation de l'espace, le choix des activités didactiques et pédagogiques, le mode de communication, la mise à disposition de matériel et d'opportunités d'action et le contexte créé qui influencent donc le processus d'apprentissage.

Cependant, il existe de nombreuses difficultés à cet enseignement, et ce malgré les méthodes employées. Elles se tiennent dans la production de la forme des lettres et leurs liaisons chez les élèves, mais aussi pour le respect du lignage, ainsi que sur la latéralité des élèves. Celle-ci n'est pas forcément homogène et un élève peut être droitier de la main mais gaucher de l'œil ou du pied. Il convient alors à l'enseignant de maternelle d'observer les élèves non seulement en situation d'écriture, mais aussi durant toutes sortes d'activités afin de prêter attention à la main que ceux-ci utilisent pour saisir un verre d'eau ou attraper des jouets par exemple. Les élèves gauchers nécessitent une attention permanente car malgré une société de plus en plus inclusive, la dextralité est toujours mondialement dominante. Ainsi, un enfant gaucher ne sera pas placé à la droite d'un droitier, son support sera incliné vers la droite plutôt qu'à gauche et l'enseignant veillera à l'aider tout particulièrement durant son apprentissage du geste graphique. La trajectoire de l'écriture allant de la gauche vers la droite, l'élève devra apprendre à pousser son outil scripteur quand les droitiers le tirent (Les préalables à l'apprentissage de l'écriture cursive, 2018).

1.5.2. Outils

Les enseignants ont à leur disposition un certain nombre d'outils qui peuvent les aider pour l'enseignement de l'écriture à l'école maternelle et élémentaire. Il est conseillé d'aménager son espace de travail en fonction du niveau de sa classe et du climat de celle-ci. Mais l'espace matériel peut aussi être d'ordre didactique et au service des apprentissages. Dans le cas de l'apprentissage de l'écriture en classe de

maternelle, il est recommandé de veiller à la disposition, à la hauteur et à l'orientation des tables, à la source de lumière de la classe et à la posture corporelle des apprenants. De plus, le désordre sur le plan de travail est à éviter. Cet aménagement de l'espace de travail va suggérer certaines formes de travail et attribue des activités à des espaces. Il favorise l'autonomie, la circulation, impose un certain ordre et codifie les usages. En outre, il est nécessaire de créer un espace dédié à l'écriture comprenant des tables avec les outils scripteurs et les différents types de papier mais aussi des ardoises, un tableau noir avec des craies ou même un ordinateur avec imprimante. Concernant l'outil scripteur, on note une préférence des enseignants pour le crayon à papier, alors que le stylo bille est très peu utilisé et que le stylo plume n'est pas conseillé pour les scripteurs débutants. Ces outils feront l'objet d'un apprentissage en cycle 2 et 3. "L'aménagement de la classe est au service des élèves et des apprentissages." (L'écriture à l'école maternelle, 2015, p.19).

Les affichages didactiques ont un grand rôle à jouer dans la construction du savoir par imprégnation visuelle et doivent répondre à une intention, doivent être organisées avec les élèves et leur être accessibles. Leur diversité, redondance et emplacement peuvent venir perturber l'apprentissage des élèves, ainsi que leur pérennité, qui est donc à questionner. Pour les affichages de la langue écrite, les incontournables sont l'affichage de l'alphabet sous les trois graphies différentes intégrées dans un lignage Seyès, les prénoms des élèves sous forme d'étiquettes, des repères dans le temps et des activités. Le processus de formation des lettres avec le détail du sens de l'écriture et du ductus des lettres ne doit pas être négligé. Les enseignants utilisent généralement, en plus des affichages dans la classe, des fiches et fichiers disponibles pour tous les élèves avec les lettres de l'alphabet et leurs particularités, afin de fournir des supports d'activités et des aides pour les élèves en difficultés (La mise en œuvre de l'enseignement de l'écriture cursive, 2018).

Le support d'écriture choisi par l'enseignant ne doit pas être aléatoire, il tient aussi un rôle important dans l'apprentissage. La taille de celui-ci doit évoluer en même temps que l'élève progresse. Dans un premier temps, l'ardoise et le tableau permettent à l'élève d'écrire gros, puis le support l'invitera à contrôler son geste afin de s'adapter à la diminution progressive de la taille de son support. Ainsi, on verra qu'à la fin de l'année de CE1 en moyenne, la taille cible de l'écriture atteint 2 mm d'interligne, correspondant aux réglures Seyès (Baraud et al., 2018).

La réglure caractéristique de la papeterie des écoles françaises est à l'origine du libraire Jean-Alexandre Seyès en 1892. Cette structure, guidant les élèves dans la formation des lettres majuscules et minuscules, consiste en des lignes horizontales espacées de 2 mm, et des lignes verticales tous les 8 mm. L'adoption des rayures Seyès permet aux élèves de faire la différence entre les hauteurs distinctes des lettres (Dumont, 2014). Ce support spécifique permet l'étude et la gestion de l'espace horizontal et vertical de l'écriture. Elle apprend aux élèves à maintenir l'horizontalité et à travailler la hauteur des lettres en fonction des interlignes. Les lignes verticales, quant à elles, invitent les élèves à repérer les espacements et à garder la verticalité de certaines lettres. Cette réglure particulière des cahiers Seyès aide ainsi les élèves à se repérer dans la page et à apprendre les proportions de l'écriture (Baraud et al., 2018).

1.6. Problématique

L'apprentissage de l'écriture à l'école maternelle est fondamental pour préparer les élèves au CP et au-delà, où "la maîtrise de l'écriture manuscrite facilite l'expression écrite, donne à l'élève plus de chances d'avoir de bons résultats scolaires et augmente l'estime de soi" (Baraud et al., 2018, p.77) et encourage l'apprentissage de la lecture. Il faut retenir que cet apprentissage se décompose en différentes caractéristiques et est très présent et détaillé dans les programmes de l'Éducation nationale. Il passe par plusieurs étapes avant d'arriver aux prémices de l'écriture cursive, comme le dessin et les premiers stades de préécriture. Par ailleurs, la reconnaissance des lettres de l'alphabet et la connaissance des correspondances entre les trois graphies font partie des attendus de fin de cycle 1.

Les résultats du test effectué dans le cadre de l'article de Bara et al. (2013) démontrent que la reconnaissance des lettres est améliorée par un apprentissage moteur et que le sens d'écriture est en moyenne mieux respecté quand les lettres ont été étudiées en motricité. On peut donc en conclure que le mouvement est "un facteur déterminant pour les apprentissages" (Bara et al., 2013, p.7).

Jean-Noël Foulin ajoute que l'identification des lettres "impose de discriminer les caractéristiques distinctives de chaque forme" donc que cela doit passer par

“répétitions des expériences d’exposition et de manipulation” (Foulin, 2018, p.137) pour une meilleure mémorisation.

Par ailleurs, l’article de Baraud et al. (2018) donne différents exemples de méthodes d’apprentissage moteur : parmi “les stratégies d’enseignement rapportées par les enseignants pour expliciter les propriétés du tracé d’une lettre” , certaines font partie de la “mobilisation corporelle et haptique de l’élève” : “(le) corps, (les) lettres en relief, pâte à modeler ou rugueuses, (les) tracés dans matériaux meubles” (Baraud et al., 2018, p.80).

A la lecture de cette présentation, nous nous proposons donc de poser la question suivante : Comment l’apprentissage moteur du geste d’écriture améliore-t-il la reconnaissance visuelle et l’apprentissage du nom des lettres ? Nous prenons en compte ces trois catégories : le corps, le tracé dans la matière et l’aide d’un inducteur (lettres en relief et pâte à modeler). Notre hypothèse principale est que l’apprentissage du geste d’écriture par ces trois catégories motrices permettrait une plus forte amélioration de la reconnaissance visuelle et de la dénomination des lettres.

2. Méthodologie de la recherche

2.1 Participants

La recherche est menée auprès de 26 élèves (dont 11 filles et 15 garçons) scolarisés en moyenne section (MS) et grande section (GS) de maternelle. Ces élèves font partie de deux écoles maternelles publiques : un groupe de 8 élèves de MS dans une école et un groupe de 7 élèves de MS et un autre de 11 élèves de GS dans une autre école.

Aucun des élèves ne présente de trouble avéré des apprentissages.

2.2. Outils méthodologiques

Pour cette recherche, deux évaluations sont prévues. La première est une évaluation diagnostique qui permet dans un premier temps d'estimer les besoins des élèves sur la reconnaissance et la dénomination des lettres et ensuite d'acquérir une base de travail pour rendre compte de l'étude. La seconde évaluation tiendra lieu d'évaluation sommative et prendra place à la fin de l'étude. Celle-ci fournit la possibilité de comparer les résultats des élèves et de valider ou non l'hypothèse.

Les deux évaluations se déroulent de la même manière. Le temps d'évaluation est individualisé. Chaque élève a devant lui une feuille où sont inscrites toutes les lettres¹. Celles-ci ne suivent pas l'ordre alphabétique pour que l'élève évite de s'appuyer sur la comptine de l'alphabet.

Dans un premier temps, l'enseignant se focalise sur la dénomination des lettres. Il montre chacune des lettres (dans l'ordre indiqué par la feuille) à l'élève avec le doigt et lui demande le nom. Dans un second temps, l'enseignant nomme chacune des lettres (dans le désordre) et demande à l'élève de la montrer pour pouvoir évaluer la reconnaissance visuelle.

Les lettres ont été choisies suite au croisement des résultats d'une évaluation (sur la reconnaissance et la dénomination des lettres de l'alphabet les moins connues en moyenne). Le travail de recherche se base sur quatre lettres différentes, selon le groupe d'élèves. Cette décision a été prise pour correspondre aux besoins des élèves concernés. Les lettres choisies pour le groupe de huit élèves de moyenne section appartenant à la première école sont les suivantes : *A – E – N – L*. En ce qui concerne le groupe de l'autre école, ce sont les lettres *E – R – Y – T* qui ont été choisies pour les moyennes sections et les lettres *i – l – s – t* pour les grandes sections, car les besoins étaient différents au sein de la même classe.

¹ Voir Annexe 1 – Planches de dénomination et de reconnaissance de lettres (capitales d'imprimerie pour MS et lettres cursives pour GS)

Pour les élèves de MS, ce sont les lettres en capitales d'imprimerie qui sont utilisées. Quant aux élèves de GS, les lettres cursives.

2.3. Matériels

Pour cette recherche, trois types de matériel sont utilisés, qui correspondent aux trois catégories motrices mentionnées précédemment. Les modèles de lettres capitales ou cursives utilisés seront totalement identiques pour les trois types de matériel pour chaque groupe.

L'utilisation de matière meuble tel que le sable et un sac sensoriel de gel coloré est le premier outil utilisé pour l'étude. Ces outils permettent aux élèves de tracer au doigt ou à l'aide d'un coton-tige, faisant office d'outil scripteur, les modèles de lettres. On veillera à la bonne préhension de l'outil. Les élèves pourront tracer dans le sable contenu dans une barquette d'environ 50x20x5cm, et sur des sacs de congélation contenant de la gelée constituée d'agar-agar, d'eau et de colorant. Ainsi, les élèves ont pu sentir du bout du doigt d'abord, puis avec la main entière le geste nécessaire à l'écriture des lettres.

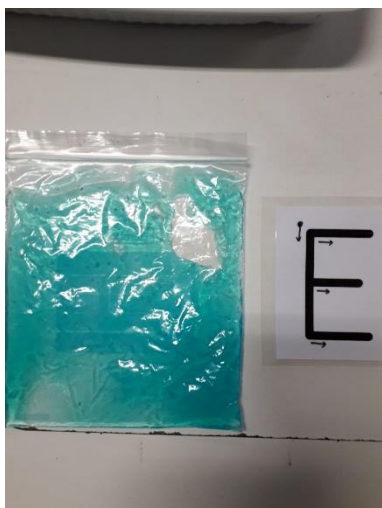


Image 1 - Sable et sac sensoriel

Le deuxième matériel utilisé lors de l'étude est la succession de supports papier plastifiés où le tracé de la lettre est inscrit en pointillé et la réduction progressive de ceux-ci. Les élèves tracent alors au crayon effaçable sur les pointillés. La réduction du format papier passe par 3 étapes : format A3, puis A4 et enfin A6.

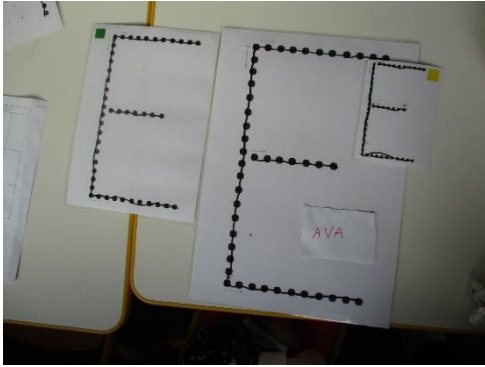


Image 2 - Trois formats de la lettre

Le troisième type de matériel utilisé réunit des lettres rugueuses et de la pâte à modeler. Les lettres rugueuses sont construites avec du papier de verre, dont le grain est fin. Les lettres sont collées sur des planchettes lisses de 18x12 cm environ pour que les élèves puissent distinguer correctement avec leur doigt la différence entre les deux matières et suivre le tracé de la lettre. Pour la pâte à modeler, les élèves ont à leur disposition la lettre en police identique à celle de la lettre rugueuse sur une feuille. Ils doivent créer des colombins pour former la lettre au-dessus du modèle. Ainsi, ils peuvent se rendre compte des caractéristiques de celle-ci : les arrondis, les boucles, les traits horizontaux et verticaux par exemple.



Image 3 - Lettre rugueuse et pâte à modeler

2.4 Déroulement de l'étude

Cette étude se déroule sur six semaines, avec quatre semaines pour la phase d'apprentissage et deux pour la phase des tests au début et à la fin. Chaque lettre est travaillée sur une semaine avec une séquence de deux séances².

La première séance est une séance d'observation de la lettre (environ 10 minutes). Les caractéristiques spécifiques de la lettre sont verbalisées avec l'enseignant. La place de la verbalisation a un rôle important pour la reconnaissance des lettres.

La seconde séance correspond à la manipulation du matériel méthodologique. Elle se déroule en trois temps d'ateliers répartis sur une même journée ou non. Au début de cette seconde séance, l'enseignant explique les ateliers en manipulant. Ces ateliers sont assez étayés pour que l'enseignant puisse avoir un regard sur la position du corps, du bras, des doigts et sur la préhension des outils. Il peut alors guider les élèves sur ces points importants.

L'atelier avec le sable et le sac sensoriel se déroule en plusieurs étapes. Les élèves doivent d'abord tracer la lettre sur le sac sensoriel avec le doigt et en plaçant le modèle de la lettre en dessous. Ensuite, ils tracent la lettre à l'aide du coton-tige et en plaçant le modèle à côté. La dernière étape est celle du sable : les élèves tracent la lettre à l'aide du coton-tige sans le modèle. Ils peuvent ainsi, lors de chaque étape, procéder à une auto-évaluation en vérifiant que leur tracé correspond à la lettre inscrite sur le modèle.

Le deuxième atelier, celui du travail sur grand format, se déroule en trois étapes progressives. Pour commencer, les élèves travaillent sur un support grand format (feuille blanche format A3) posé au sol, ce qui oblige les élèves à utiliser leur corps dans la globalité. Le travail de reconnaissance visuelle et l'apprentissage du nom des lettres se poursuit ensuite sur un support plus petit (feuille blanche format A4) afin de réduire la mobilisation au haut du corps (épaule, coude, poignet). Finalement, la dernière étape consiste à tracer les lettres sur un support très réduit (feuille blanche

² Voir Annexe 2 – Fiche de séquence

de format A6) obligeant les élèves à réduire aussi leur geste lors de l'écriture des lettres.

Le troisième atelier avec les lettres rugueuses et la pâte à modeler se déroule aussi en plusieurs étapes. Dans un premier temps, les élèves manipulent la lettre rugueuse. Grâce à la différence entre la texture lisse de la plaquette et la texture rugueuse due au papier de verre de la lettre, les élèves suivent le tracé de celle-ci, le départ étant indiqué par une flèche. Dans un second temps, les élèves utilisent la pâte à modeler avec le modèle de la lettre en créant et posant des colombins identiques à la forme de la lettre.

Après cette seconde séance, les élèves peuvent retrouver ce matériel lorsqu'ils ont fini l'activité demandée, sur un temps de manipulation en autonomie.

3. Présentation et analyse des résultats

Suite à ces ateliers et à l'évaluation sommative, nous avons pu comparer les résultats du premier test avec ceux du second pour chaque groupe.

En effet, les lettres travaillées étant différentes pour les trois groupes, nous avons décidé d'analyser séparément la situation pour chaque groupe. Cette analyse par groupe est aussi dû à la différence notable entre les deux groupes de Moyenne Section.

Nous avons analysé chaque aspect (reconnaissance et dénomination) au pré-test et au post-test. Nous avons pu alors observer une différence de progression entre les deux aspects évalués.

Nous commencerons par les MS du groupe 1, pour la dénomination et ensuite pour la reconnaissance. Nous ferons ensuite de même pour les MS du groupe 2 et finalement pour les GS.

Pour chaque aspect de l'étude, un tableau est joint et légendé comme suit : en jaune, la lettre est nommée ou reconnue (suivant le tableau) par l'élève au pré-test. En rouge, la lettre est nommée ou reconnue par l'élève au post-test. Les cases bleues représentent les lettres travaillées par le groupe.

Concernant les MS du groupe 2, il est important de noter que l'étude ayant eu lieu sur la période 3 de l'année scolaire, de nombreuses lettres ont déjà été travaillées par les

élèves auparavant. Ce fait peut donc expliquer le grand nombre d'élèves qui nomment et reconnaissent déjà un bon nombre de lettres.

3.1. Moyenne section groupe 1

Dénomination

Lors du pré-test, aucune lettre n'est nommée par tous les élèves du groupe. Les lettres nommées par plus de la moitié des élèves sont la lettre A (5/8) et la lettre O (6/8). 65 % des lettres sont nommées par deux élèves maximum. Parmi les huit élèves, deux savent nommer plus de la moitié des lettres, deux savent nommer six ou sept lettres et deux autres élèves nomment une lettre ou aucune d'elles. En ce qui concerne les lettres travaillées en plus de la lettre A, les lettres E, L et N sont respectivement nommées par trois, un et deux élèves.

Lors du post-test, une fois encore, aucune lettre n'est nommée par tous les élèves du groupe. La majorité des élèves nomment plus de lettres qu'au pré-test. Les élèves nomment entre aucune et sept lettres de plus qu'au pré-test. Trois élèves nomment trois fois plus de lettres. Deux élèves nomment plus de 75 % des lettres de l'alphabet, soit plus de 20. Les lettres nommées par plus de la moitié des élèves sont la lettre A (7/8), O (7/8), E (5/8), M (5/8) et N (5/8). La lettre A est nommée par sept élèves sur huit. Les lettres L et N sont nommées par trois élèves de plus qu'au pré-test, soit respectivement quatre et cinq sur huit. Et la lettre E est nommée par deux élèves de plus, soit cinq sur huit également. La lettre L est la moins nommée des quatre lettres travaillées mais celle où il y a une plus grande évolution.

MS groupe 1 – Dénomination :

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total de lettres au pré-test	Total de lettres au post-test			
Ava	■	■	■		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		16	21			
Coline	■	■	■		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■			■	■	■	■	■	■	■	■	■	3	11			
Romane	■	■	■		■	■				■	■	■	■	■	■			■	■	■	■	■	■				6	9			
Kyliana	■	■	■		■	■				■	■	■	■	■	■											■		2	6		
Léon	■	■			■	■						■	■	■	■									■		■		0	3		
Léo	■	■			■	■				■	■	■	■	■	■							■				■		7	10		
Loris	■	■	■		■	■		■		■	■	■	■	■	■			■	■	■	■	■					1	1			
Marcélino	■	■	■		■	■																									
Total des élèves nommant la lettre (pré-test / post-test)	5 / 7	7 / 1	2 / 2	2 / 0	0 / 3	3 / 5	1 / 3	0 / 1	1 / 2	2 / 2	2 / 4	2 / 3	3 / 4	1 / 4	4 / 5	2 / 5	6 / 7	1 / 1	0 / 1	1 / 0	2 / 3	3 / 4	3 / 3	1 / 3	3 / 2	1 / 3	0 / 3	2 / 4	1 / 1	1 / 1	3 / 3

Reconnaissance

Durant le pré-test, aucune lettre n'est reconnue par l'ensemble des élèves du groupe. La lettre la plus reconnue est la lettre O. 75 % des élèves la reconnaissent. 50 % des élèves reconnaissent plus de lettres qu'ils en nomment : de trois à six lettres en plus. Parmi les huit élèves, trois élèves reconnaissent dix lettres ou plus, deux élèves reconnaissent sept ou huit lettres et trois élèves reconnaissent trois lettres ou aucun d'elles. Les lettres travaillées sont reconnues par quatre élèves maximum. Ainsi, la lettre L est reconnue par 50 % des élèves, la lettre A par 37,5 % élèves, la lettre N par 25 % des élèves et la lettre E par 12,5 % des élèves.

De même, lors du post-test, aucune lettre n'est reconnue par tous les élèves du groupe. L'ensemble des élèves reconnaissent plus de lettres qu'au pré-test : entre une et douze lettres de plus. Un élève en reconnaît cinq fois plus. Les lettres reconnues par plus de 50 % des élèves sont les lettres E et O (7/8), les lettres A, L et S (6/8), les lettres H, K, W et Z (5/8). Les élèves reconnaissent plus de lettres qu'ils les nomment. En moyenne, ils nomment 10,4 lettres et en reconnaissent 13,1. En dehors de la lettre N, les lettres travaillées font partie des lettres reconnues par plus de la moitié des élèves du groupe. Deux fois plus d'élèves reconnaissent la lettre A. La lettre E est reconnue par six élèves de plus qu'au pré-test et les lettres L et N par deux de plus.

MS groupe 1 – Reconnaissance :

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total de lettres au pré-test	Total de lettres au post-test																											
Ava	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	13	23																											
Coline	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	16	23																											
Romane	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	3	15																											
Kyliana	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	10	14																											
Léon	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	8	11																											
Léo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	3	4																											
Loris	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	7	12																											
Marcélino	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	0	3																											
Total des élèves reconnaissant la lettre (pré-test / post-test)	3	6	0	4	2	4	0	2	1	7	2	3	3	1	3	5	3	3	4	2	4	3	5	4	2	4	3	5	4	6	7	1	3	1	3	3	4	4	6	3	2	2	4	3	3	3	5	2	3	0	3	1	5		

3.2. Moyenne section groupe 2

Dénomination

Avant le début de l'étude, tous les élèves nomment déjà au moins 17 lettres sur les 26 lettres de l'alphabet. Comme en témoigne le tableau de dénomination des lettres au pré test (voir Annexe 3 - tableau 5), six lettres sont nommées par tous les élèves, et onze lettres sont nommées par six élèves. Il n'y a aucune lettre qui n'est pas nommée par moins de quatre élèves. Ces lettres sont E, G, Q, R et Y. De manière générale, on peut dire que les élèves du groupe nomment entre 65 et 100% des lettres. Les lettres travaillées par ce groupe sont E, R, T et Y. Elles ne sont nommées que par quatre ou cinq élèves du groupe. Ce qui, pour la moyenne de l'ensemble des élèves est assez peu.

On remarque une très nette progression sur la dénomination des lettres après l'étude. 50% des lettres sont nommées par tous les élèves du groupe. Et seulement quatre lettres (D, G, V et Y) ne sont nommées que par cinq élèves. On peut noter tout de même que pour l'élève Lucas, 18 lettres étaient nommées lors du pré test et que seulement 17 sont nommées lors du post test. Concernant les lettres travaillées lors de l'étude, les lettres R et T sont désormais nommées par tous les élèves. La lettre E n'est pas nommée par seulement un élève et la lettre Y par deux élèves. Toutes les lettres ont cependant connu une progression.

MS groupe 2 – Dénomination

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total de lettres au pré-test	Total de lettres au post-test
Lucas	■	■	■	■	■			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	18	17
Paul	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	26	26
Lison	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	22	25
Léo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	22	25
Lucile	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	17	21
Tillyan	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	23	26
Clélya	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	20	25
Total des élèves nommant la lettre (pré-test / post-test)	7 / 7	6 / 6	6 / 6	7 / 6	5 / 4	6 / 6	6 / 6	4 / 5	6 / 6	7 / 7	7 / 7	6 / 7	7 / 7	6 / 7	6 / 6	6 / 6	4 / 4	6 / 4	7 / 5	7 / 5	7 / 6	7 / 5	5 / 5	7 / 6	6 / 4	5 / 7		

Reconnaissance

Lors du pré test, on peut remarquer que les élèves ont légèrement plus de difficulté à reconnaître les lettres qu'à les nommer. En effet, tous les élèves reconnaissent au moins 16 lettres, et neuf lettres sont reconnues par au moins six élèves. Il est important de dire que cinq élèves reconnaissent déjà 80% des lettres de l'alphabet. Il y a quatre lettres reconnues par seulement quatre élèves (G, R, T, Y). Les quatre lettres travaillées lors de l'étude ne sont reconnues que par quatre (R, T, Y) ou cinq (E) élèves. Lors du choix des lettres travaillées, la lettre E a été préférée à la lettre G pour sa récurrence dans la langue française et sa présence dans les prénoms des élèves.

Après l'étude, trois élèves sont capables de reconnaître toutes les lettres de l'alphabet. Plus de 50% des lettres sont reconnues par tous les élèves du groupe. Seulement trois lettres ne sont reconnues que par cinq élèves sur les sept élèves du groupe. On peut noter une belle progression chez l'élève Lucas, qui reconnaît désormais 20 lettres, pour 16 lors du pré test. On peut noter que l'élève Lucile reconnaît toujours 21 lettres, mais que les lettres non reconnues ne sont pas les mêmes que lors du pré test (E, Q, R, S et X au pré test, G, J, K, T et Z au post test). Cela peut être dû à une mauvaise concentration lors du post test ou à une aide extérieure lors du pré test. Les lettres travaillées sont maintenant connues par au moins cinq élèves (T). Les lettres E et R sont reconnues par six élèves et la lettre Y par tous les élèves du groupe. L'élève Léo est le seul élève à ne pas avoir reconnue la lettre R, et c'est d'ailleurs la seule lettre qu'il n'a pas reconnue.

MS groupe 2 - Reconnaissance

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total de lettres au pré-test	Total de lettres au post-test										
Lucas	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	16	20										
Paul	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	25	26										
Lison	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	22	26										
Léo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	18	25										
Lucile	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	21	21										
Tillyan	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	22	23										
Clélya	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	22	26										
Total des élèves reconnaissant la lettre (pré-test / post-test)	7	7	6	6	7	6	6	4	5	6	7	7	7	6	7	6	7	4	4	6	5	7	5	5	6	6	5	6	5	6	6	7	4	7	7	6		

3.3. Grande section

On peut signaler que cette étude a eu lieu en période 3 et que les GS du groupe 2 n'avaient pas encore commencé à travailler sur les lettres cursives à ce moment-là de l'année. Le travail a cependant commencé en même temps que l'étude, ce qui influe évidemment sur les résultats de cette étude.

Dénomination

Avant l'étude, seule la lettre A est nommée par les onze élèves du groupe. Tous les élèves nomment au moins une lettre. Les élèves Hugo et Alex nomment dix lettres. Il y a huit lettres qui ne sont nommées par aucun des élèves et neuf lettres par seulement un élève. Les lettres nommées par le plus d'élèves sont la lettre A (onze élèves), la lettre E (huit élèves), la lettre C (sept élèves) et la lettre M (six élèves). Les autres lettres de l'alphabet ne sont nommées que par trois élèves maximum (O, Q, T et W). Les lettres travaillées sont I, L, S et T. Elles ne sont nommées que par zéro, un ou trois élèves. Ces lettres ont été préférées aux lettres nommées par aucun élève en raison de leur récurrence dans les prénoms des élèves.

Lorsque l'on regarde le tableau de dénomination au post test pour ce groupe (voir Annexe 3 - tableau 10), il apparaît très clairement que les élèves ont très nettement progressé. Désormais, six élèves nomment au moins 60% des lettres de l'alphabet, dont trois élèves qui nomment presque 85%. Seuls deux élèves ne nomment que six lettres, dont un élève qui ne nommait que deux lettres lors du pré test. Toutes les lettres sont au moins nommées par un élève, et sept lettres sont maintenant nommées par au moins neuf élèves. Les lettres travaillées aussi connaissent une progression remarquable. Elles sont nommées par sept (S), huit (L), neuf (T) et dix (I) élèves.

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z	Total de lettres au pré-test	Total de lettres au post-test																						
Hugo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	10	22																						
Kelyân	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	6	22																						
Clara	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	4	13																						
Alex	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	10	24																						
Timéo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	2	6																						
Laëlan	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	1	16																						
Jade	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	3	16																						
Cloé	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	5	6																						
Swann	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	4	15																						
Léo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	6	16																						
Anaé	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	4	12																						
Total des élèves nommant la lettre (pré-test / post-test)	1 / 1	1 / 1	0 / 0	1 / 1	7 / 8	1 / 1	7 / 8	1 / 1	0 / 0	5 / 5	0 / 0	4 / 4	1 / 1	5 / 5	1 / 1	0 / 0	8 / 8	1 / 1	0 / 0	8 / 8	1 / 1	0 / 0	8 / 8	1 / 1	6 / 6	3 / 3	7 / 7	2 / 2	5 / 5	3 / 3	5 / 5	1 / 1	0 / 0	7 / 7	3 / 3	9 / 9	1 / 1	2 / 2	0 / 0	2 / 2	3 / 3	7 / 7	1 / 1	1 / 1	0 / 0	4 / 4	0 / 0	7 / 7		

Reconnaissance

Comme lors de la dénomination, seule la lettre A est reconnue par tous les élèves lors du pré-test. On peut noter aussi que les élèves rencontrent moins de difficultés à reconnaître les lettres qu'à les nommer. En effet, tous les élèves reconnaissent au moins trois lettres, dont trois élèves qui en reconnaissent dix ou plus. Seules les lettres V et Y ne sont reconnues par aucun élève. 65% des lettres sont reconnues par un, deux ou trois élèves. Les lettres travaillées lors de l'étude sont aussi plus reconnues que nommées par les élèves. Elles sont reconnues par un (S), deux (T), trois (L) ou quatre (I) élèves.

Comme pour le post-test sur la dénomination des lettres, l'ensemble des élèves reconnaît plus de lettres qu'au pré-test. Tous les élèves reconnaissent au moins dix lettres, dont huit élèves qui en reconnaissent plus de 60%. Toutes les lettres sont reconnues par au moins quatre élèves. Par ailleurs, treize lettres sont nommées par 80% des élèves. Les lettres travaillées lors de cette étude connaissent une progression aussi, mais moins homogène. En effet, les lettres I et L sont reconnues par neuf élèves et la lettre T par sept élèves. Cependant, la lettre S est reconnue par uniquement cinq élèves. Elle fait partie des lettres les moins reconnues lors de ce post-test. Tous les élèves ayant assisté à tous les ateliers sur cette lettre, et ces ateliers s'étant déroulés de la même manière que tous les autres, ce résultat ne trouve aucune explication.

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z	Total de lettres au pré-test	Total de lettres au post-test		
Hugo																											9	26		
Kelvin																												6	24	
Clara																												8	17	
Alex																												10	26	
Timéo																												4	10	
Laëlan																												5	13	
Jade																												6	19	
Cloé																												4	10	
Swann																												11	18	
Léo																												8	19	
Anaé																												10	20	
Total des élèves reconnaissant la lettre (pré-test / post-test)	1 / 1	1 / 1	5 / 8	1 / 0	6 / 9	1 / 1	8 / 1	4 / 1	7 / 4	9 / 9	1 / 3	8 / 3	9 / 6	9 / 3	9 / 9	1 / 2	9 / 1	7 / 1	3 / 1	5 / 2	7 / 2	7 / 0	4 / 5	1 / 0	3 / 1	1 / 0	7 / 2	9 / 9		

3.4. Profils d'élèves particuliers

Dans le groupe de MS 1, l'élève Marcelino n'a reconnu aucune lettre et en a nommé une lors du pré-test. Il a participé aux ateliers pour les quatre lettres. Lors du post-test, il reconnaît et nomme la lettre A. Il reconnaît également les lettres P et V. Travaillant sur son prénom en parallèle de cette séquence, l'élève a été confronté plus régulièrement à la lettre A, ce qui pourrait expliquer ce résultat. Pourtant les lettres E et N font également partie de son prénom. En ce qui concerne les lettres P et V, le résultat n'a pas trouvé d'explication. Cet élève n'était pas encore entré dans l'écrit lors du pré-test. Et lors du post-test, selon les résultats, les difficultés sont similaires.

Dans le groupe de MS 2, se trouve l'élève Paul. Cet élève est particulièrement performant lors des apprentissages. Cela apparaît très clairement sur les tableaux des pré-tests, car il est le seul élève à nommer toutes les lettres de l'alphabet et à en reconnaître 25/26. L'étude a cependant permis de le faire progresser au même titre que les autres élèves, car Paul reconnaît et nomme désormais toutes les lettres de l'alphabet.

Concernant le groupe de GS, on peut focaliser l'analyse sur deux élèves, Laëlan et Timéo. Ces deux élèves connaissent des difficultés concernant la reconnaissance et la dénomination des lettres capitales et scriptes. Ces deux élèves ont pu participer aux activités pédagogiques complémentaires, Laëlan dès le mois de novembre et

Timéo à partir de Janvier. Cependant, on remarque une différence dans leur progression. Aux post-tests, Laëlan est désormais capable de nommer 16 lettres et en reconnaître 13. La progression de Timéo est notable mais moins flagrante, ce qui est sûrement causé par un gros manque de confiance en lui et une peur de l'erreur.

3.5. Bilan de l'analyse

Au vu des résultats, nous constatons des progrès intéressants sur l'ensemble des participants. Il est aussi intéressant de noter que tous les participants ont progressé lors de cette étude, malgré la différence de niveaux entre les groupes, et en particulier les groupes 1 et 2 de moyenne section.

Les élèves sont capables de mieux nommer et reconnaître les quatre lettres travaillées. Par ailleurs, on peut remarquer que les progrès des élèves ne se limitent pas à ces lettres. La plupart des élèves, lors du post test, nomment et reconnaissent beaucoup plus de lettres de l'alphabet qu'au pré test.

Les progrès observés sont peut-être la conséquence d'un travail extérieur à celui de l'étude. En effet, les élèves de maternelle ont pu manipuler, observer, travailler toutes les lettres de l'alphabet. Ils sont également en contact permanent avec de l'écrit lorsqu'ils sont en classe.

Nous pouvons aussi noter que sur l'ensemble des participants, les post-tests nous montrent que les élèves sont plus à l'aise et reconnaissent mieux les lettres qu'ils ne les nomment.

4. Discussion

L'apprentissage de l'écriture requiert différentes compétences : sensorimotrices, linguistiques, cognitives et attentionnelles (Bara et al., 2013). Cet apprentissage passe par différentes étapes : différenciation entre dessin et écriture, préécriture, écriture en capitales d'imprimerie puis écriture en cursive. L'écriture est travaillée selon deux dimensions : la trajectoire et la forme. Cette dernière dimension est acquise par la connaissance et la reconnaissance des lettres, par l'apprentissage de leur nom.

La reconnaissance des lettres dans leurs trois graphies fait d'ailleurs partie des attendus de fin de cycle 1. L'étude de Bara et al. (2013) indique que cette reconnaissance est améliorée par l'apprentissage moteur et que le geste d'écriture est mieux respecté quand les lettres ont été étudiées en motricité. Foulin (2018) va plus loin en écrivant que la multiplication de manipulation permet une meilleure mémorisation.

A la lumière de ces éléments, la problématique ressortie pour ce mémoire de recherche était : Comment l'apprentissage moteur du geste d'écriture améliore la reconnaissance visuelle et la dénomination des lettres ?

Notre hypothèse de départ était la suivante : l'apprentissage moteur du geste d'écriture permet une amélioration importante de ces deux aspects.

Pour répondre à cette problématique, nous avons décidé de prendre appui sur trois stratégies d'enseignement faisant partie de la « mobilisation corporelle et haptique de l'élève » (Baraud et al., 2018, p.80) : le corps, le tracé dans la matière, l'aide d'un inducteur (lettres en relief et pâte à modeler).

Nous avons proposé à nos élèves de MS et MS-GS trois ateliers et stratégies différents pour quatre lettres. Pour les trois groupes (deux groupes de MS et un groupe de GS), ces quatre lettres étaient différentes par leur forme (capitales d'imprimerie pour les élèves de MS et lettres cursives pour les élèves de GS) et par leur nom : les lettres *A-E-N-L* pour le premier groupe de MS, les lettres *E-R-Y-T* pour le second groupe de MS et les lettres *i, l, s* et *t* pour le groupe de GS.

Le premier atelier consistait à tracer au doigt ou à l'aide d'un coton-tige la lettre dans du sable (ou de la farine) et sur un sac sensoriel de gel. Le deuxième atelier demandait d'écrire la lettre sur trois tailles de supports afin d'utiliser différentes parties de son corps. Le dernier atelier permettait de distinguer la forme de la lettre sur un support rugueux et en formant celle-ci à l'aide de pâte à modeler.

L'étude que nous avons mise en place a duré six semaines. Au début et à la fin de cette étude, nous avons mené deux évaluations auprès des participants pour pouvoir, d'une part, choisir les lettres pour chaque groupe et, d'autre part, comparer les résultats.

Lors de l'analyse des résultats des évaluations sommatives, il apparaît que les lettres travaillées par chaque groupe sont mieux reconnues et mieux nommées que lors des évaluations diagnostiques. Pour les différents groupes, les élèves ont tous progressé dans la dénomination et la reconnaissance des lettres travaillées.

Il est aussi intéressant de notifier qu'au-delà des lettres travaillées, les élèves reconnaissent et nomment plus de lettres de l'alphabet entre les pré-tests et les post-tests. Cela est dû aux objectifs particuliers de la maternelle qui demandent à ce que les élèves reconnaissent les lettres dans les trois graphies à la fin de l'école maternelle.

En réponse à notre hypothèse de départ, on peut donc affirmer que l'apprentissage moteur du geste d'écriture, se traduisant par l'utilisation du corps, de la matière et d'inducteurs dans les apprentissages, est validé par les résultats de cette étude.

Concernant les apports plus personnels et professionnels de cette recherche sur notre pratique de classe, nous ne pouvons qu'apprécier la démarche d'autonomie qu'a créé cette expérience dans nos classes. En effet, lors de chaque séance, les élèves possédaient chacun une fiche d'autonomie³, où était renseigné chaque atelier. Après avoir réalisé chaque atelier, les élèves pouvaient coller une gommette ou écrire leur prénom sur cette fiche, afin de nous assurer de la réalisation de l'atelier par tous les élèves. Cette autonomie d'exécution a été rendue possible par l'aspect récurrent et inchangé de chaque atelier, seule la lettre était modifiée. Ainsi, nous avons pu travailler le devenir élève dans nos classes tout au long de cette étude. Cette compétence, une fois acquise, a pu être réinvesti de nombreuses fois dans des ateliers ultérieurs à cette recherche.

De plus, l'utilisation d'un matériel varié, nouveau et à manipuler a permis aux élèves de rentrer plus aisément dans l'activité. Ces derniers ont réussi à s'approprier rapidement et avec plaisir ces outils. De notre point de vu d'enseignantes, ce travail de recherche nous a fait découvrir une autre méthode d'enseignement pour la reconnaissance et dénomination des lettres.

Les limites que nous pourrions attribuer à ce travail de recherche seraient tout d'abord la contrainte du mi-temps dans la classe, pour chacune d'entre nous. Les deux

³ Voir Annexe 4 : Fiche autonomie élève

jours ou deux jours et demi que nous passions chacune dans nos classes respectives nous paraissent trop peu à la lumière du travail qui a été effectué.

De plus, nous souhaiterions, si les années à venir nous le permettent, pouvoir mettre ces ateliers en place dans nos classes de maternelle. Si nous avons choisi dans ce travail de recherche de nous focaliser sur seulement quatre lettres, nous pensons qu'il serait intéressant et bénéfique pour les élèves de travailler grâce à ces ateliers sur plus de lettres, voire toutes les lettres de l'alphabet, pour l'écriture capitale et cursive.

Bibliographie

Ouvrage

Dumont, D. (2014). *Une bonne écriture, choix ou nécessité ? - cycle 3*. Nathan. ISBN 978-122301-8

Foulin, J-N. (2018). Apprendre à reconnaître les lettres et à les écrire. Dans L. Ferrand (dir.), *Psychologie cognitive des apprentissages scolaires* (p. 133-143). <https://www.cairn.info/psychologie-cognitive-des-apprentissagesscolaires---page-133.htm>

Articles

Bara, F. & Gentaz, E. (2010). Apprendre à tracer les lettres : une revue critique. *Psychologie française*, 55, 129-144. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2010.01.001>

Bara, F., Lannuzel, C., Pronost & C., Calvarin, D. (2013). Utiliser son corps pour apprendre à reconnaître et à tracer les lettres en grande section de maternelle. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages Chez L'enfant, ANAE/PLEIOMEDIA*, pp.20. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01146897>

Baraud, M., Bril, B. & Acioly-Régner, N. (2018). Pratiques enseignantes pour l'apprentissage de l'écriture en grande section de maternelle et au cours préparatoire en France. *Éducation et didactique, Presses universitaires de Rennes*, 12 (2), 73-88. <http://journals.openedition.org/educationdidactique/3312>

Biot-Chevrier, C., Ecalle, J. & Magnan, A. (2008). Pourquoi la connaissance du nom des lettres est-elle si importante dans l'apprentissage de la langue écrite ?. *Revue française de pédagogie*, 162, 15-27. Consulté sur <http://journals.openedition.org/rfp/741>

Dancel, B. (2011). Apprendre à écrire, quelle histoire ! *Carrefours de l'éducation*, 4(HS n°2), 123-134. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2011-4-page-123.htm>

Foulin, J-N. & Pacton, S. (2006). La connaissance du nom des lettres : précurseur de

l'apprentissage du son des lettres. *Éducation et francophonie, Association canadienne d'éducation de la langue française*, 35 (2), 28-55.

OCDE Paris & Ministre de l'Industrie Canada. (2000). La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes.

Prévost, N. & Morin, M-F. (2015). Quel rôle joue la connaissance des lettres dans l'acquisition de l'écriture en maternelle ? *Le français aujourd'hui*, 190 (3), 35-50.

<https://doi.org/10.3917/lfa.190.0035>

Documents officiels

Programmes

Ministère de l'Éducation nationale (2018, juillet 26). *Bulletin officiel n°30, MENE1820169A, Annexe 2*. Consulté sur https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/ensel169_a_nnexe2V2_986050.pdf

Ministère de l'Éducation nationale (2020, juillet 30). *Bulletin officiel n°31, MENE2018712A, Annexe*. Consulté sur <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2018712A.htm>

Documents Eduscol

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Eduscol (2015, septembre). *Ressources maternelle, Graphisme et écriture, L'écriture à l'école maternelle*. Consulté sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/43/7/Ress_c1_Ecriture_ecriture_456437.pdf

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Eduscol (2015, septembre). *Ressources maternelle, Graphisme et écriture, L'écriture à l'école maternelle, La forme des lettres*. Consulté sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/43/5/Ress_c1_Ecriture_forme-lettres_456435.pdf

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Eduscol (2015, septembre). *Ressources maternelle, Graphisme et écriture, Le graphisme à l'école maternelle.* Consulté sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/43/1/Ress_c1_Graphisme_graphisme_456431.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, Eduscol (2017, octobre). *Français, Quelles compétences et quelles connaissances doit-on attendre d'un enfant à la fin de son CP ?, Repères pour la lecture et l'écriture.* Consulté sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Reussite/44/0/RA16_C2_FRA_EtreReussite_843440.pdf

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, Eduscol (2018, novembre). *Français, Écriture, Le geste d'écriture et la copie, La mise en œuvre de l'enseignement de l'écriture cursive.* Consulté sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Gestes_et_ecritures/61/0/3-RA16_C2_FRA_3_mise_en_oeuvre_ens_ecriture_cursive_635610.pdf

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, Eduscol (2018, novembre). *Français, Écriture, Le geste d'écriture et la copie, L'apprentissage de l'écriture au cycle 2, Introduction.* Consulté sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Gestes_et_ecritures/60/6/1-RA16_C2_FRA_3_Apprentissage_635606.pdf

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, Eduscol (2018, novembre). *Français, Écriture, Le geste d'écriture et la copie, Comment conduire une séance d'écriture ?* Consulté sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Gestes_et_ecritures/61/2/4-RA16_C2_FRA_3_cmt_conduire_seance_ecriture_635612.pdf

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, Eduscol (2018, novembre). *Français, Écriture, Le geste d'écriture et la copie, Les préalables à l'apprentissage de l'écriture cursive.* Consulté sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Gestes_et_ecritures/60/8/2-RA16_C2_FRA_3_prealable_app_ecriture_635608.pdf

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, Eduscol (2021, mars). *Résultats des évaluations de mi-CP de janvier 2021 : le rebond des élèves de CP entre septembre 2020 et janvier 2021*. Consulté sur : <https://www.education.gouv.fr/resultats-des-evaluations-de-mi-cp-janvier-2021-le-rebond-des-eleves-de-cp-entre-septembre-2020-et-322682>

Document d'accompagnement

Ministère de l'Education nationale et de la jeunesse, Un guide fondé sur l'état de la recherche (2019). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Consulté sur http://cache.media.education.gouv.fr/file/Accueil/13/8/Guide_Pour_enseigner_la_lecture_et_l_écriture_au_CP_1193138.pdf

Annexes

Annexe 1 : Planches de dénominations et de reconnaissance des lettres :

A Z E R T Y U
I O P Q S D F
G H J K L M
W X C V B N |

a z e r t y u i o p q

s d f g h j k l m w

x c v b n

Annexe 2 - Fiche de séquence :

FICHE DE SÉQUENCE					
Reconnaissance et dénomination du nom des lettres pour l'apprentissage de l'écriture					
Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - L'écrit					
Compétences :		Nombre de séances : 10			
Reconnaître et nommer les lettres de l'alphabet.		Cycle : 1			
Manipuler les lettres et les tracer pour mieux connaître leur nom.		Niveau de classe : MS GS			
		Classe 1 : 8 MS - Classe 2 : 7 MS & 11 GS			
Séances	Objectifs :	Modalité :	Matériel :	Consigne/ déroulement :	Différenciation/ variables :
Séance 1 (5 min)	Evaluation diagnostique des connaissances des élèves sur les lettres de l'alphabet	En individuel	- planche de dénomination/ reconnaissance des lettres capitales ou cursives - grille d'observation par élève	- Nommer le nom de la lettre montrée par l'enseignante (dénomination) - l'enseignante note l'observation dans la grille - pointer la lettre nommée par l'enseignante (reconnaissance) - l'enseignante note l'observation dans la grille	
Séance 2 lettres A, E, ↓ (10min)	Connaître les caractéristiques de la lettre A : deux traits obliques de gauche à droite : un de bas en haut et un de haut en bas ; un trait horizontal reliant les deux autres traits de gauche à droite E : un trait vertical puis trois petits traits horizontaux, à chaque extrémité du trait vertical (en bas puis en haut) et au milieu ↓ : trait vertical en descendant puis tourner le poignet afin de remonter et de faire une petite canne pour accrocher la lettre. Faire ensuite le point au-dessus du trait vertical.	Avec tous les élèves	-modèle de la lettre	Séance d'observation de la lettre - verbaliser les caractéristiques spécifiques de la lettre - l'adulte trace la lettre en verbalisant les caractéristiques	Modèle de la lettre plus ou moins grande selon la distance entre l'affichage et les élèves
Séance 3 lettres A, E, ↓ (20 min)	Manipuler le matériel méthodologique pour reconnaître et nommer la lettre	En individuel	Atelier 1 pour un élève - sac sensoriel - coton tige - modèle A6 de la lettre - bac de sable Atelier 2 pour un élève	L'enseignante explique les ateliers en manipulant le matériel. - faire les trois ateliers - à la fin de chaque étape, s'autoévaluer	Après cette séance, possibilité de retrouver ce matériel sur un temps de manipulation en autonomie.

<p>Séance 4 Lettres E, R, l (10min)</p>	<p>Connaître les caractéristiques de la lettre E : un trait vertical du haut vers le bas, puis trois petits traits horizontaux, à chaque extrémité du trait vertical (en bas puis en haut) et au milieu de la gauche vers la droite R : un trait vertical du haut vers le bas, un demi-cercle partant du haut du trait vers le milieu et un trait oblique partant du croisement entre le trait vertical et le demi-cercle vers le bas et vers la droite.</p>	<p>Avec tous les élèves</p>	<p>-lettre rugueuse -modèle A6 plastifié de la lettre -pâte à modeler <u>Atelier 3 pour un élève</u> - lettre en pointillé format A3, A4, A6 - crayon effaçable <u>fiche</u> étapes ateliers</p>	<p><u>Atelier 1</u> - placer le modèle A6 de la lettre <u>sous</u> le sac sensoriel, tracer la lettre avec le doigt sur le sac sensoriel - placer le modèle à côté du sac sensoriel, tracer la lettre avec le coton-tige sur le sac sensoriel - tracer la lettre avec le coton-tige sans le modèle <u>Atelier 2</u> - tracer la lettre sur le modèle en pointillé format A3 plastifié au sol - tracer la lettre sur le modèle en pointillé format A4 plastifié sur une table - tracer la lettre sur le modèle en pointillé format A6 plastifié sur une table <u>Atelier 3</u> - suivre le tracé de la lettre rugueuse avec le doigt - modeler des colombins - placer les colombins sur le tracé de la lettre (modèle A6 plastifié)</p>	<p>Différenciation : L'autoévaluation à chaque étape peut se faire en collant une gommette sur la fiche récapitulative, en coloriant, ... La troisième étape de l'atelier 1 avec le sable peut se faire également avec le modèle à côté si besoin. Variable pour la troisième étape : faire des colombins plus ou moins épais (motricité fine) <u>modèle</u> de la lettre plus ou moins grande selon la distance entre l'affichage et les élèves</p>
		<p>Modèle de la lettre</p>	<p>Même déroulement que la séance 2</p>		

	<p>ل : partir sur le ligne puis monter pour faire une boucle ascendante et toucher la ligne du haut, descendre pour toucher la ligne du bas.</p>						
<p>Séance 5 Lettres E, R, ل (20 min)</p>	<p>Manipuler le matériel méthodologique pour reconnaître et nommer la lettre</p>	En individuel	Même matériel que la séance 3	Même déroulement que la séance 3	Même différenciation et variable que la séance 3		
<p>Séance 6 Lettres M, Y, ا (10min)</p>	<p>Connaître les caractéristiques de la lettre N : un trait vertical de bas en haut puis un trait oblique de haut en bas qui va de la gauche vers la droite, et enfin un trait vertical de bas en haut. Y : un petit trait oblique de gauche à droite et de haut en bas, un autre petit trait oblique de droite à gauche et de haut en bas, puis un trait vertical de haut en bas ا : partir en bas, tracer un petit trait oblique en montant puis descendre vers la ligne et rejoindre le trait oblique de départ. Tracer la petite canne pour accrocher la lettre.</p>	Avec tous les élèves	Modèle de la lettre	Même déroulement que la séance 2	modèle de la lettre plus ou moins grande selon la distance entre l'affichage et les élèves		
<p>Séance 7 Lettres M, Y (20 min)</p>	<p>Manipuler le matériel méthodologique pour reconnaître et nommer la lettre</p>	En individuel	Même matériel que la séance 3	Même déroulement que la séance 3	Même différenciation et variable que la séance 3		
<p>Séance 8 Lettres L, T, ل (10min)</p>	<p>Connaître les caractéristiques de la lettre L : un trait vertical de haut en bas puis un trait horizontal de la gauche vers la droite (plus petit que le trait vertical) T : un trait horizontal de gauche à droite, puis un trait vertical partant du milieu du trait</p>	Avec tous les élèves	Modèle de la lettre	Même déroulement que la séance 2	modèle de la lettre plus ou moins grande selon la distance entre l'affichage et les élèves		

<p>Séance 9 Lettres L, T (20 min)</p>	<p>horizontal vers le bas (plus grand que le trait horizontal) L : partir du bas. Monter en traçant un trait vertical. Descendre en repassant sur le même trait. Tracer ensuite un petit trait horizontal en croisant le premier trait vertical. Tracer la petite canne pour accrocher la lettre. Manipuler le matériel méthodologique pour reconnaître et nommer la lettre</p>	<p>En individuel</p>		<p>Même matériel que la séance 3</p>	<p>Même déroulement que la séance 3</p>	<p>Même différenciation et variable que la séance 3</p>
<p>Séance 10 (5 min)</p>	<p>Evaluation formative de fin de séquence pour mesurer les connaissances acquises</p>	<p>En individuel</p>	<p>- planche de dénomination/ reconnaissance des lettres capitales ou cursives - grille d'observation par élève</p>	<p>- Nommer le nom de la lettre montrée par l'enseignante (dénomination) - l'enseignante note l'observation dans la grille - pointer la lettre nommée par l'enseignante (reconnaissance) - l'enseignante note l'observation dans la grille</p>		

Annexe 3 – Tableaux des résultats :

Pour chaque tableau, sont notés en jaune les lettres nommées ou reconnues par l'élève et en bleu les lettres travaillées par le groupe pendant l'étude.

Tableau 1 : Dénomination au pré test – MS Groupe 1

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total des lettres nommées par l'élève
Ava																											16
Coline																											15
Romane																											3
Kyliana																											6
Léon																											2
Léo																											0
Loris																											7
Marcélino																											1
Total des élèves nommant la lettre	5	1	2	0	3	1	0	2	2	2	3	1	4	2	6	1	0	3	3	1	3	1	0	2	1	1	

Tableau 2 : Dénomination au post test – MS Groupe 1

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total des lettres nommées par l'élève
Ava																											21
Coline																											22
Romane																											11
Kyliana																											9
Léon																											6
Léo																											3
Loris																											10
Marcélino																											1
Total des élèves nommant la lettre	7	2	2	0	5	3	1	2	4	3	4	4	5	5	7	1	2	4	3	3	2	3	3	4	1	3	

Tableau 3 : Reconnaissance au pré test – MS Groupe 1

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total des lettres reconnues par l'élève
Ava																											23
Coline																											23
Romane																											15
Kyliana																											14
Léon																											11
Léo																											4
Loris																											12
Marcélino																											3
Total des élèves reconnaissant la lettre	6	4	4	2	7	3	1	5	4	4	5	6	2	4	7	3	3	4	6	2	4	3	5	3	3	5	

Tableau 4 : Reconnaissance au post test – MS Groupe 1

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total des lettres reconnues par l'élève
Ava																											13
Coline																											16
Romane																											3
Kyliana																											10
Léon																											8
Léo																											3
Loris																											7
Marcélino																											0
Total des élèves reconnaissant la lettre	3	0	2	0	1	2	3	3	3	2	3	4	3	2	6	1	1	3	4	3	2	3	3	2	0	1	

Tableau 5 : Dénomination au pré test – MS Groupe 2

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total des lettres nommées par l'élève	
Lucas																												18
Paul																												26
Lison																												22
Léo																												22
Lucile																												17
Tillyan																												23
Clélya																												20
Total des élèves nommant la lettre	7	6	6	6	4	6	4	6	7	7	6	7	7	6	6	6	4	4	5	5	6	5	5	6	4	7		

Tableau 6 : Dénomination au post test – MS Groupe 2

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total des lettres nommées par l'élève	
Lucas																												17
Paul																												26
Lison																												25
Léo																												25
Lucile																												21
Tillyan																												26
Clélya																												25
Total d'élèves nommant la lettre	7	6	7	5	6	6	5	6	7	7	6	7	7	7	6	6	6	7	7	7	7	5	7	6	5	7		

Tableau 7 : Reconnaissance au pré test – MS Groupe 2

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total des lettres reconnues par l'élève
Lucas																											16
Paul																											25
Lison																											22
Léo																											18
Lucile																											21
Tillyan																											22
Clélya																											22
Total des élèves reconnaissant la lettre	7	6	6	6	5	6	4	6	7	7	5	7	7	6	6	6	4	4	5	5	6	5	5	6	4	7	

Tableau 8 : Reconnaissance au post test – MS Groupe 2

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Total des lettres reconnues par l'élève
Lucas																											20
Paul																											26
Lison																											26
Léo																											25
Lucile																											21
Tillyan																											23
Clélya																											26
Total des élèves reconnaissant la lettre	7	6	7	7	6	6	5	7	7	6	5	7	7	7	7	7	7	6	7	5	6	6	6	7	7	6	

Tableau 9 : Dénomination au pré test – GS

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z	Total des lettres nommées par l'élève
Hugo																											10
Kelyàn																											6
Clara																											4
Alex																											10
Timéo																											2
Laélan																											1
Jade																											3
Cloé																											5
Swann																											4
Léo																											6
Anaé																											4
Total des élèves nommant la lettre	11	0	7	1	8	0	0	1	1	0	1	1	6	1	3	2	3	1	0	3	1	0	3	1	0	0	

Tableau 10 : Dénomination au post test – GS

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z	Total des lettres nommées par l'élève
Hugo																											22
Kelyàn																											22
Clara																											13
Alex																											24
Timéo																											6
Laélan																											16
Jade																											16
Cloé																											6
Swann																											15
Léo																											16
Anaé																											12
Total des élèves nommant la lettre	11	1	10	7	10	5	4	5	10	8	6	8	9	6	7	5	5	1	7	9	2	2	7	11	4	7	

Tableau 11 : Reconnaissance au pré test – GS


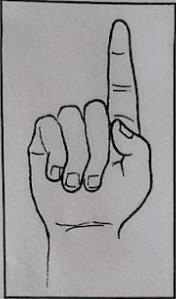


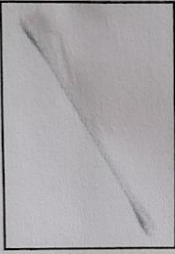

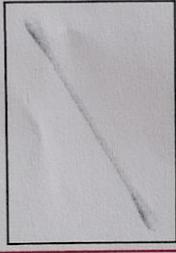
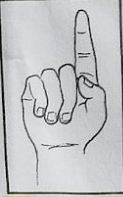



	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z	Total des lettres reconnues par l'élève
Hugo																											9
Kelyàn																											6
Clara																											8
Alex																											10
Timéo																											3
Laëlan																											5
Jade																											6
Cloé																											4
Swann																											11
Léo																											8
Anaé																											10
Total des élèves reconnaissant la lettre	11	1	8	1	9	1	1	1	4	1	3	3	6	3	9	2	1	1	1	2	2	2	0	5	3	0	2

Tableau 12 : Reconnaissance au post test – GS


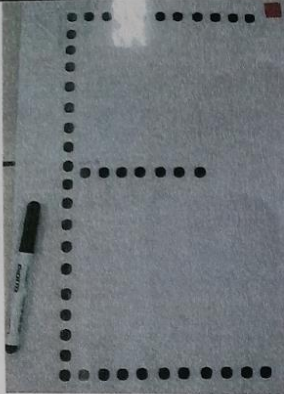


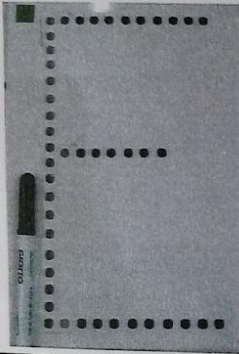


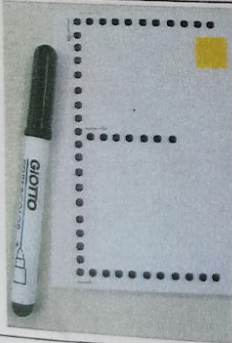

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z	Total des lettres reconnues par l'élève
Hugo																											26
Kelyàn																											24
Clara																											17
Alex																											26
Timéo																											10
Laëlan																											13
Jade																											19
Cloé																											10
Swann																											18
Léo																											19
Anaé																											20
Total des élèves reconnaissant la lettre	11	5	10	6	10	8	4	7	9	9	8	9	9	9	10	9	7	3	5	7	7	4	10	11	7	9	

Annexe 4 – Fiche autonomie élève

AKA E

Table rouge			
		●	
			●
		●	
Table jaune			
		●	
		●	

Coin regroupement / Table jaune

4^{ème} de couverture

5 Mots clés en Français :

Reconnaissance visuelle – dénomination des lettres – geste d'écriture – apprentissage moteur – maternelle

Résumé en Français (10 lignes) :

La reconnaissance et la dénomination des lettres de l'alphabet dans leur trois graphies fait partie des attendus de fin de cycle 1. De nombreuses études démontrent que la manipulation et l'apprentissage par le corps ou à l'aide de matériel permet une meilleure mémorisation du nom des lettres par les élèves de maternelle. Cette étude tente de démontrer que les élèves de moyennes et grandes sections reconnaissent et nomment plus facilement les lettres de l'alphabet après avoir travaillé ces lettres en mobilisant le corps et le sens du toucher. Dans ce travail de recherche, nous nous focaliserons sur trois stratégies : le corps, le tracé dans la matière et l'utilisation d'inducteurs tel que des lettres en relief et de la pâte à modeler.

5 mots clés en Anglais :

Letter recognition – kindergarten – writing movement – knowledge of letter names – motor learning

Résumé en Anglais (10 lignes) :

The letter recognition and the knowledge of letter names in the three written forms are expected for the end of kindergarten. Some studies show that motor learning and use of teaching materials give pupils from kindergarten the opportunity to better memorise the letter names. This study tries to demonstrate that pupils aged from 4 to 5 years recognise and name letters of the alphabet more easily after working on these letters with the use of the body and with the sense of touch. In this research work, we will focus on three strategies : body, drawing in material (sand, flour) and use of inductors such as embossed letters and modelling paste.