



HAL
open science

Le geste graphique au cycle 2 : vers une lisibilité et une fluidité de l'écriture cursive

Tess André

► To cite this version:

Tess André. Le geste graphique au cycle 2 : vers une lisibilité et une fluidité de l'écriture cursive. Education. 2021. dumas-03290164

HAL Id: dumas-03290164

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03290164>

Submitted on 28 Oct 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.



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

CY Cergy Paris UNIVERSITÉ – INSPÉ de l'académie de Versailles

Site de Saint-Germain-en-Laye

Année universitaire 2020-2021

MÉMOIRE

présenté en vue d'obtenir le **Master MEEF**

Mention : « Premier degré »

Parcours : « Professeur des écoles »

Le geste graphique au cycle 2

Vers une lisibilité et une fluidité de l'écriture cursive

Tess ANDRÉ

Directrice de mémoire : **Mme Laurence CORNY**

Jury :

Mme Laurence CORNY, Formatrice, INSPE de Saint-Germain-en-Laye

Mme Astride BERTOLACCI, Formatrice, INSPE de Saint-Germain-en-Laye

Date de soutenance : **12/05/2021**

Remerciements

Je tiens à remercier :

Ma directrice de mémoire, madame **Laurence Corny**, pour son temps, ses conseils et l'aide qu'elle m'a apportée pour mener à bien mes recherches et la rédaction de ce mémoire.

Ma tutrice de terrain, Madame **Sabrina Tartoué**, pour son étayage assidu et la formation qu'elle m'a dispensée pour améliorer la construction de mes séances et mieux penser la cohérence de mes séquences pédagogiques, et en particulier la séquence proposée dans ce mémoire.

Mes **collègues d'élémentaire** à l'école *Les Sablons* à Poissy qui m'ont si généreusement fait part de leurs expériences liées à l'enseignement de l'écriture cursive et des choix pédagogiques qu'ils avaient faits tout au long de leur carrière professionnelle.

Enfin, je tiens à remercier les **élèves** issus du groupe de besoins particuliers au centre de mon dispositif, pour s'être si gentiment prêtés à mon expérimentation pédagogique menée tout au long de l'année scolaire.

Résumé

Mots-clés : Geste graphique – Automatisation – Tracé – Liaison – Séances d'écriture – Difficultés grapho-motrices – École élémentaire

Ce mémoire porte sur la question de l'automatisation du geste graphique au début de l'école élémentaire : une fois la construction du geste graphique amorcée en maternelle, comment normaliser son acquisition pour permettre aux élèves d'écrire sans surcharge cognitive ? Autrement dit, comment aider les élèves à compléter et perfectionner leurs acquis jusqu'à l'automatisation du tracé des lettres, et plus précisément, leur liaison ?

Pour étayer mon propos, je présenterai les résultats d'un dispositif mis en place en classe de CE1. La modélisation et l'individualisation des apprentissages, la création d'un espace qui donne du sens à la tâche et l'étayage soutenu de l'enseignant au cours des séances d'écriture sont des leviers essentiels pour permettre aux élèves de dépasser leurs difficultés grapho-motrices.

Abstract

Keywords : Graphic gesture – Automation – Trace – Link – Writing sessions – Grapho-motor difficulties – Elementary school

This master focus on the question of automation of graphic gesture at the start of elementary school : Once the graphic gesture has started in kindergarten, how can we normalize his learning so that students can write without cognitive overload ? In other words, how can we help students to complete and perfect their skills to the point of automating the trace of letters, and more precisely, their link ?

To support my point, I will present the results of a system implemented in CE1 class. The modeling and individualization of learning, the creation of a space that gives meaning to the task and the sustained support of the teacher during the writing sessions are essential levers to allow students to overcome their grapho-motor difficulties.

Table des matières

Remerciements	2
Résumé	3
Abstract	4
Table des matières	5
Liste des annexes.....	7
Introduction.....	8
I. Les fondements théoriques du geste graphique	10
I.1. Qu'est-ce que le geste graphique ?.....	10
I.1.1. Comment définir le geste graphique ?	10
I.1.1.1. Eléments de définitions proposés par les théoriciens.....	11
I.1.1.2. Comment les programmes scolaires définissent-ils le geste graphique ?.....	12
I.1.2. L'acquisition du geste graphique.....	13
I.1.2.1. Les étapes d'acquisition du geste graphique chez l'enfant.....	13
I.1.2.1.1. Le gribouillage.....	13
I.1.2.1.2. De la trace au signe.....	14
I.1.2.2. Lisibilité et fluidité du geste graphique.....	15
I.1.3. Le geste graphique et ses enjeux.....	16
I.1.3.1. Pourquoi automatiser et consolider son geste graphique ?.....	16
I.1.3.2. Pourquoi apprendre à écrire ?.....	17
I.1.3.2.1. L'écriture dans la vie quotidienne.....	18
I.1.3.2.2. La question du numérique.....	18
I.1.3.2.3. L'apprentissage de la lecture.....	19
I.2. Le rôle du geste graphique à l'école.....	21
I.2.1. La place du geste graphique dans les programmes de l'Éducation nationale.....	21
I.2.2. Les contraintes d'une compétence complexe.....	22
I.2.2.1. Les contraintes de la norme cursive.....	22
I.2.2.2. Les contraintes interfonctionnelles.....	23
I.2.3. Les obstacles.....	24
I.2.4. Des leviers d'après la méthode de Danièle Dumont.....	25
I.2.4.1. Modéliser l'apprentissage de l'écriture.....	25
I.2.4.2. Individualiser l'apprentissage de l'écriture.....	26
I.2.4.3. Donner envie aux élèves d'apprendre à écrire.....	26
I.2.4.4. Donner du sens à l'apprentissage de l'écriture.....	27
I.2.5. Les points de vigilance.....	28
I.2.5.1. La tenue de l'outil scripteur.....	29
I.2.5.2. La posture du corps.....	29
I.2.5.3. Le choix des supports et des outils.....	29
I.2.5.3.1. Les supports.....	29
I.2.5.3.2. Les outils.....	30
II. Analyse du dispositif d'écriture mis en place dans une classe de CE1.....	32
II.1. Le dispositif.....	32
II.1.1. Présentation du groupe de besoin.....	32
II.1.2. La séquence.....	36
II.1.2.1. La progression.....	36
II.1.2.2. Les objectifs.....	37
II.1.2.3. Les séances.....	37
II.2. Analyse des leviers mis en place.....	38
II.2.1. Révision de ma posture d'enseignante.....	38
II.2.2. Évaluation de la pertinence des outils proposés.....	38
II.2.3. Reprise systématique des difficultés identifiées et analysées avec les élèves.....	42
III. Résultats et prolongements.....	43
III.1. Mise en évidence de l'évolution des progrès.....	43
III.1.1. Zora.....	43

III.1.2. <i>Lucile</i>	44
III.1.3. <i>Augustin</i>	45
III.1.4. <i>Édouard</i>	46
III.1.5. <i>Victor</i>	47
III.2. Les prolongements.....	48
III.2.1. <i>Dans le domaine d'apprentissage de l'écriture</i>	48
III.2.1.1. La révision de l'écriture cursive des chiffres.....	48
III.2.1.2. L'apprentissage de l'écriture cursive des lettres majuscules.....	49
III.2.2. <i>Pour une continuité hors du domaine d'apprentissage de l'écriture</i>	49
Conclusion	51
Bibliographie	52
Annexes	54

Liste des annexes

Annexe 1 : Fiche de séquence d'apprentissage sur l'écriture cursive des lettres minuscules.....	55
Annexe 2 : Première séance d'apprentissage sur l'écriture cursive des lettres bouclées.....	57
Annexe 3 : Proposition de séquence d'apprentissage sur l'écriture cursive des lettres majuscules, pensée à partir du dispositif construit dans ce mémoire.....	61

Introduction

« Je suis fatigué d'écrire ». Telle fut la phrase prononcée par un de mes élèves de CE1, alors qu'il était penché sur son cahier d'écriture, le crayon à la main. Ce ressenti m'a amenée à questionner ma pratique enseignante de l'apprentissage de l'écriture et à m'interroger sur l'acte graphique de mes élèves.

Professeur des écoles stagiaire depuis septembre 2020, j'enseigne dans une classe de CE1 à l'école élémentaire *Les Sablons*, qui accueille un public d'élèves issus de milieux mixtes, dans un quartier résidentiel de Poissy. La population démographique de la ville est constituée majoritairement de ménages avec enfants et, selon l'INSEE, elle ne cesse d'augmenter depuis 2017. L'école est composée de 16 classes pour 18 enseignants. Le réseau d'aide (RASED), constitué d'une psychologue scolaire et d'un maître E, propose des aides spécialisées aux élèves. On trouve également dans cette école une classe spéciale pour les élèves arrivés récemment en France, appelée unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants (UPE2A). Avec mon binôme, nous accueillons un élève nouvellement arrivé dans notre classe depuis janvier 2021. Au sein de cette école, j'enseigne dans une classe de 30 élèves (13 garçons et 17 filles) dont les résultats aux évaluations nationales de septembre ont démontré que le niveau scolaire était plutôt homogène, seuls trois élèves présentent des résultats fragiles en lecture. Dans l'ensemble, cette classe est impliquée et apprécie les moments d'écriture.

Néanmoins, c'est en observant les élèves de ma classe, durant les temps d'écriture quotidiens, que je me suis rendu compte qu'un groupe d'élèves rencontrait des difficultés de multiples natures (motrices, visuelles, cognitives, affectives, mentales et spatiales) dans l'apprentissage de l'écriture. Plusieurs interrogations me sont alors venues : comment puis-je aider mes élèves à affiner leur geste graphique pour élaborer des tracés de plus en plus précis et fluides ? Comment construire mes séances quotidiennes d'écriture pour qu'elles répondent aux objectifs de lisibilité et de fluidité ? Quels outils permanents puis-je mettre en place au sein de la classe pour permettre aux élèves d'automatiser et développer durablement leur geste graphique ?

De ces interrogations découle une problématique qui oriente l'analyse et les recherches menées au cours de la rédaction de ce mémoire : comment automatiser le geste graphique ? Autrement dit, comment aider les élèves à compléter et perfectionner leurs acquis jusqu'à l'automatisation du tracé des lettres, et plus précisément, leur liaison ? Pour y répondre, j'ai émis trois hypothèses :

1. Il me semble nécessaire de proposer un apprentissage progressif, transversal et différencié de l'écriture qui prend en compte les besoins de chacun.

2. Il faut transmettre aux élèves l'envie d'apprendre à écrire.
3. Il faut donner du sens à l'apprentissage de l'écriture et le conscientiser.

Afin de valider ou non mes hypothèses, j'organiserai mon propos de la manière suivante : je présenterai dans un premier temps, les notions théoriques et le cadre institutionnel du geste graphique. Cette partie sera l'occasion de définir l'objet de recherche et de démontrer toute l'importance de son acquisition au cycle 2. Dans un deuxième temps, je décrirai le groupe de besoin identifié au sein de ma classe de CEI et le dispositif mis en place pour l'aider à surmonter les obstacles qu'il rencontre dans la consolidation du geste graphique. Enfin, dans un dernier temps, je ferai le bilan de ce dispositif, tout en identifiant aussi bien les difficultés et les réussites des élèves, et en proposant des pistes de remédiations et de prolongements.

Consciente de la nécessité d'automatiser le geste graphique, et au regard de mon groupe de besoin, je souhaite que ce mémoire apporte des outils et des pistes de réponses pédagogiques que ma collègue et moi-même pourrions explorer au sein de la classe pour pallier les difficultés graphiques. Grâce à mes recherches et ma réflexion, je souhaite donner aux élèves l'envie d'apprendre et le plaisir d'écrire, deux sentiments souvent impactés par ces difficultés.

I. Les fondements théoriques du geste graphique

Cette partie théorique a pour objectifs de définir notre objet de recherche, de comprendre l'importance et les différentes étapes de son apprentissage mais aussi de préciser ses points de vigilance, afin de permettre aux enseignants de transmettre aux élèves cette compétence complexe qu'est l'acquisition du geste graphique.

I.1. Qu'est-ce que le geste graphique ?

Dans le but de définir la notion de geste graphique, je m'appuierai sur l'état de la recherche actuelle et les programmes scolaires. Pour penser sa définition, je vous montrerai qu'il est nécessaire de se détacher de l'activité d'écriture, un terme polysémique et général qui comprend à la fois l'apprentissage de l'écriture et la production d'écrit, deux disciplines pourtant singulières ; mais aussi que, pour préciser sa finalité, il faut distinguer strictement son but de celui des activités graphiques et décoratives.

I.1.1. Comment définir le geste graphique ?

En consultant le site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) et le dictionnaire français *Larousse*, je remarque que l'expression « geste graphique » n'est nullement définie. Je décide alors d'en établir une définition sommaire. L'expression « geste graphique » est composée du mot « geste » qui, selon le CNRTL, vient du latin *gestus*, signifiant « attitude, mouvement du corps, geste », et de « graphique » provenant du grec *grafikós* « qui concerne l'action d'écrire. » Une fois ces définitions mises bout à bout, le geste graphique pourrait être défini comme un comportement moteur qui aurait pour finalité l'écriture. Or, mes recherches du côté des théoriciens et des programmes scolaires démontrent que cette définition techniciste est réductrice et incomplète.

I.1.1.1. Éléments de définitions proposés par les théoriciens

Selon Sylvie Plane¹, « écrire est une activité éminemment complexe qui sollicite de nombreuses sous-compétences » (2014 : 3) que sont la production de texte, la mise en œuvre du système orthographique et l'acte graphique. Elle définit alors ce dernier comme « l'ensemble des gestes qui font qu'on laisse une trace sur le papier ou sur l'écran » et ajoute que cette sous-compétence se caractérise par le « contrôle du geste », la « connaissance de la forme des lettres », la « prise de repères spatiaux » et la « connaissance du nom des lettres » (*Ibid* : 4). J'ajouterai que le tracé, la correspondance corps-main (et sa coordination oculomotrice²), les instruments et les supports sont quatre paramètres qui définissent l'acte graphique et le distinguent de l'activité graphique et du dessin. Par exemple, le tracé de la lettre « l » minuscule est déterminé par un sens d'écriture. La main du scripteur part d'en bas à gauche, trace une attache droite haute, une grande courbe, puis une droite verticale terminée par une liaison ronde. Au contraire, le dessin peut se faire dans n'importe quel sens. Autre exemple, les supports en écriture ne sont pas les mêmes en dessin ou en graphisme. En écriture, il faut veiller à la forme, à la matière, aux dimensions et à l'orientation horizontale du support afin que l'outil puisse accrocher à la feuille, tandis qu'en dessin, il faut justement jouer avec ces différents paramètres.

Le geste graphique, qui mène au tracé des lettres, n'est qu'une partie du système d'écriture au sein duquel on trouve aussi le mouvement des effecteurs (posture, tenue du crayon) et les contingences spatiales. Le geste graphique fait partie d'un système qui le définit selon Danièle Dumont³. L'écriture manuscrite est un ensemble organisé, inscrit lui-même dans un ensemble plus grand, celui de l'écrit, au sein duquel s'intègre également la pratique de la lecture. Si je prends l'exemple du mouvement des effecteurs, je m'aperçois qu'il fait partie du système de l'écriture mais aussi du système des activités de motricité fine. Danièle Dumont prend l'exemple du jeu de hockey. Ce jeu permet de développer des facultés motrices mais aussi de préparer l'écriture. Pendant l'activité, l'enfant va instinctivement placer ses mains en fonction de sa latéralité sans que personne ne lui ait montré comment faire. C'est la même chose lorsqu'il écrit, il doit identifier sa main dominante. Je ne peux donc penser le geste graphique de l'enfant indépendamment de tous les composants du système de l'écrit et de celui de la motricité.

¹ Sylvie Plane est une professeure des Universités, membre du Conseil Supérieur des Programmes (CSP), qui a écrit une note intitulée « Redonner toute sa place à l'écriture et à son apprentissage ». Cette note constitue un élément de réponses aux questions posées par les Groupes d'expérimentations pédagogiques (GEP) des cycles 2 et 3.

² La coordination oculomotrice coordonne les mouvements du corps (dont la main) avec la vision.

³ Docteur en sciences du langage, Danièle Dumont propose une méthode d'apprentissage progressive du geste graphique pour les cycles 1 et 2.

I.1.1.2. Comment les programmes scolaires définissent-ils le geste graphique ?

Selon les programmes scolaires de 1995, « dessiner, écrire, dénombrer, mesurer, décrire, repérer dans l'espace et dans le temps constituent des instruments puissants de la connaissance » (MENRT : 18). L'écriture est instrumentalisée au profit d'une construction scolaire de l'enfant et se réduit à la production de modèles, de formes et de trajectoires. En 1999, il est question de « graphie manuelle » (MENRT : 20) qui mobilise des « gestes et postures physiques » particuliers, on parle donc désormais de technique.

C'est en 2002 qu'il est question des fonctions du graphisme, de celles de l'écriture et du dessin. L'écriture est alors définie comme une « activité graphique et linguistique dont les deux composantes ne peuvent être dissociées » (MEN : 23). L'expression « geste graphique » y apparaît pour la première fois. Cependant, cette acquisition est présentée comme mineure par les programmes et évincée par le domaine de la lecture, car « c'est dans l'oral d'abord que l'on apprend à lire et à écrire » (*Ibid* : 23). En 2008, les programmes insistent sur la nécessaire acquisition du « geste le mieux adapté et le plus efficace » puisque « l'entrée dans l'écriture s'appuie sur les compétences développées par les activités graphiques (enchaînement de lignes simples, courbes, continues, etc.) mais requiert aussi des compétences particulières de perception des caractéristiques des lettres » (MENESP : 2).

Au fil des années, la notion de « geste d'écriture » s'étoffe progressivement jusqu'aux programmes de 2018 dans lesquels la finalité du geste graphique est d'écrire pour s'exprimer et communiquer. Ce n'est qu'en novembre 2018 que des fiches détaillées vont être proposées sur *Éduscol* pour permettre aux enseignants de comprendre ce qu'est le geste graphique et comment l'enseigner à leurs élèves.

Ainsi, l'expression « geste graphique » ne figure le plus souvent que dans les écrits des chercheurs, dont les théories portent sur l'apprentissage de l'écriture, et n'apparaît, que tardivement, dans les programmes de l'Éducation nationale. L'expression se révèle alors être un terme scolaire qui se construit progressivement. Bien que l'utilité de l'écriture n'ait jamais été remise en cause, il est clair que les programmes ont longtemps insisté prioritairement sur la lecture, au détriment du geste d'écriture qui apparaissait comme une acquisition mineure sur laquelle on avait peu de connaissances et peu à dire. Pourtant, je vais vous montrer que son acquisition est un exercice complexe pour l'enseignant, mais passionnant à réaliser.

I.1.2. L'acquisition du geste graphique

Cette partie a pour fonction de préciser les conditions d'acquisition du geste graphique mais aussi d'identifier les savoir-faire et savoir-être qui justifient son assimilation. Dans un premier temps, j'aborderai donc les différentes étapes d'acquisition du geste graphique, du gribouillage de l'enfant âgé de 9 mois au signe produit à partir de 3 ans. Puis, dans un second temps, je définirai les deux critères essentiels de validation de son acquisition que sont la fluidité et la lisibilité.

I.1.2.1. Les étapes d'acquisition du geste graphique chez l'enfant

L'acquisition du geste graphique débute très tôt et se construit tout au long de l'enfance. Afin d'illustrer ce propos, le plan de cette partie reprend volontairement la structure des étapes d'acquisition du geste graphique étayées par la chercheuse Anne Baudier⁴.

I.1.2.1.1. Le gribouillage

L'acquisition du geste graphique commence chez les tout petits à l'âge de 9-10 mois, selon le contexte de vie de l'enfant. Anne Baudier parle « d'excitation motrice » et de « balayages plutôt verticaux dus à la flexion et à l'extension de l'avant-bras, puis de tourbillons centrifuges qui impliquent la coordination avant-bras-épaule » (2020 : 2). Les premiers tracés de l'enfant sont donc des gribouillis qui ne respectent pas les limites de la feuille, car l'enfant ne s'intéresse qu'à son propre geste. L'enfant balaye son crayon sur la feuille sans commenter ni se soucier d'un objet précis. Le gribouillage est un jeu.

À l'âge de 2-3 ans, le poignet intervient désormais dans le geste. Au milieu des gribouillages, on voit apparaître sur la feuille « des formes isolées dues à la possibilité de lever le crayon » (*Ibid* : 2). Ces productions s'accompagnent d'une verbalisation des tracés par l'enfant.

À partir de 3 ans, un meilleur contrôle moteur du geste permet à l'enfant de faire des lignes plus droites et des angles. Ce contrôle lui permet aussi de tenir son crayon et de diriger son tracé de telle façon que le point d'arrivée du tracé corresponde au point de départ. L'enfant est alors dans une recherche d'« imitation de l'écriture des adultes » (*Ibid* : 3) et éprouve le « désir de communiquer ». Selon Anne

⁴ Anne Baudier est une enseignante-chercheuse à l'université Paris-Nanterre rattachée au département de sciences psychologiques qui dispensent aux étudiants de Master MEEF 1^{er} degrés un enseignement sur le développement psychomoteur de l'enfant.

Baudier, ces premiers gribouillages sont motivés par les parents qui cherchent à donner du sens aux productions de leur enfant et à le faire verbaliser :

L'entourage va réagir devant ces traces ce qui va donner à cette activité une dimension relationnelle. L'enfant va dépasser le caractère fortuit de l'apparition du tracé, il va découvrir que son gribouillage peut représenter quelque chose pour lui et pour les autres. La pression de l'adulte incite l'enfant à donner un sens à ses tracés. (*Ibid* : 3)

I.1.2.1.2. De la trace au signe

À l'âge de 3 ans, l'enfant commence à associer son dessin à une représentation, autrement dit, son dessin a une signification :

Vers 2-3 ans, à côté du pouvoir des mots, l'enfant découvre le pouvoir de l'image et sa capacité à s'exprimer par le dessin.[...] Conscient d'un savoir-faire, l'enfant va s'exercer à produire davantage et mieux. Il va multiplier les effets, il va expérimenter. On va voir apparaître des formes circulaires fermées qui sont le signe d'un bon contrôle perceptivo-moteur. [...] L'enfant veut représenter quelque chose même s'il y a encore peu d'analogies entre son dessin et l'objet qu'il nomme. On dit qu'à cet âge l'acte graphique devient intentionnel et représentatif. (*Ibid*)

Le graphisme de l'enfant devient « narratif et figuratif » (*Ibid*). Le dessin libre permet de commencer à le raconter. L'enfant utilise un répertoire de formes graphiques pour dessiner le soleil avec un rond ou encore le bonhomme avec des traits et un rond. On remarque que ces signes graphiques correspondent à un « code graphique quasi universel, compris par tous » (*Ibid*). Cette étape d'acquisition, amplifiée par les activités préparant au graphisme, est proposée à l'école maternelle. Les activités de motricité et les exercices préparant à l'écriture ont pour vocation d'éduquer le bras et ses trois articulations (épaule, coude, poignet). L'enfant prend alors conscience des possibilités que lui offre la maîtrise gestuelle.

À partir de 5 ans, le niveau de progression varie d'un enfant à un autre. L'enfant commence à travailler la position du corps et des doigts, et à prendre conscience de sa main d'écriture. La technique de la pince commence à s'affirmer progressivement. Le « meilleur contrôle perceptivo-moteur permet les formes carrée ou rectangulaire » (*Ibid* : 4). Pour rendre compte de l'espace, l'enfant utilise la « transparence » ou le « rabattement » (Luquet, 2015 : 282), deux concepts théorisés par l'ethnologue G. H. Luquet⁵, dont on trouve la définition dans l'ouvrage *Dessin d'enfant* de Bernard Jumel. Par exemple, lorsqu'un enfant dessine une maison, il laisse apparaître aussi bien l'extérieur que l'intérieur de la maison.

⁵ G. H Luquet est un des premiers théoriciens à avoir analysé l'évolution du dessin chez l'enfant. C'est dans *Le dessin enfantin* (1991) qu'il décrit les différents stades de l'évolution du dessin, du gribouillage à l'expression graphique.

Il utilise ce que Luquet appelle le procédé de transparence. Lorsqu'il dessine une table et ses pieds avec la même perspective, on parle de rabattement.

Le dessin enfantin devient plus précis à partir de 6-8 ans. L'enfant est désormais capable de l'associer à un thème, un lieu et à une signification sociale. Après une prise de conscience de la relation entre le geste et la trace en maternelle, l'enfant commence à apprendre l'écriture cursive au début et tout au long du cycle 2. L'acquisition du geste grapho-moteur continue à se consolider au cycle 3, voire au cycle 4.

I.1.2.2. Lisibilité et fluidité du geste graphique

Dans l'article « Le geste graphique chez le scripteur au début de l'école primaire », les chercheuses Natalie Lavoie, Marie-France Morin et Anne-Marie Lebrecque analysent les pratiques enseignantes au Québec en première année de l'école primaire dans le domaine de l'écriture. Elles s'intéressent donc au début de l'apprentissage formel de l'écriture et, plus particulièrement, à la place qu'occupe la composante graphomotrice au centre de ce nouvel apprentissage en début de cycle. Selon elles, par manque de connaissances professionnelles, les pratiques enseignantes ne mettent pas assez en avant la composante graphomotrice. Pourtant, les capacités graphomotrices sont une composante essentielle du développement de la compétence d'écriture :

En effet, la maîtrise du geste graphique requiert plusieurs apprentissages, entre autres, des apprentissages liés à la posture, à la mémorisation de la forme des lettres, à la gestion du tracé, à la reconnaissance des formes graphiques et au développement d'une fluidité d'écriture (2015 : p. 177).

Ces facultés sont des compétences à acquérir dès le début du CP et à automatiser jusqu'à l'adolescence. Automatiser le geste d'écriture signifie, selon les chercheuses, produire rapidement une écriture compréhensible avec peu de ressources attentionnelles. Les habilités graphomotrices reposeraient donc sur deux composantes : la lisibilité (compréhensible) et la fluidité (avec peu de ressources attentionnelles).

Qu'entendons-nous alors par fluidité et lisibilité ? Selon le dictionnaire *Le Larousse*, la fluidité désigne la « facilité avec laquelle une matière, un liquide s'écoulent uniformément » (*Larousse.fr*). Ainsi, selon Danièle Dumont, le scripteur qui écrit avec fluidité est celui qui a réussi, à force d'essayer, à acquérir un « débit rapide d'écriture sans effort » (2016 : 82). Ce geste n'échappe pas pour autant au contrôle du scripteur. Cela signifie que le scripteur est capable de se représenter dans sa tête le « programme moteur » et le « produit fini » (*Ibid* : 87) tout en mobilisant d'un même coup un ensemble de compétences acquises telles que l'usage de la main approprié, la pertinence du geste, l'organisation de l'espace graphique et la tenue et le maniement du crayon. La lisibilité quant à elle désigne la clarté du tracé laissé par le geste graphique, elle découle d'un geste graphique fluide.

Pourtant, les programmes scolaires du cycle 2 définissent le perfectionnement du geste graphique comme la maîtrise « des gestes de l'écriture cursive exécutés avec une vitesse et une sûreté croissantes » (*Ibid* : 17). La vitesse est assurée par la sûreté du geste. Cependant, le terme de « vitesse » pourrait prêter à confusion dans l'esprit d'un enfant si on ne l'explique pas. Si on lui explique que nous attendons de lui d'ici la fin d'année qu'il maîtrise son geste d'écriture avec vitesse et contrôle, nous craignons qu'il ne retienne que l'idée de vitesse et que celle-ci soit confondue avec précipitation. C'est la raison pour laquelle nous préférons parler de fluidité et de lisibilité. La finalité d'une écriture fluide et lisible me semble être plus à même d'être comprise par un enfant, car dans fluidité il y a justement cette idée de geste contrôlé sans effort, sans besoin d'insister sur la vitesse d'écriture.

I.1.3. Le geste graphique et ses enjeux

La longue acquisition d'un geste graphique lisible et fluide est fragilisée et menacée au quotidien par des enjeux qui questionnent sa légitimité : À quoi ça sert d'automatiser et de consolider son geste graphique ? Pourquoi continuer à apprendre à écrire à l'heure du numérique ?

I.1.3.1. Pourquoi automatiser et consolider son geste graphique ?

Un élève qui a automatisé le geste graphique est un élève qui a compris et mémorisé cette compétence à force d'entraînement. Il a stabilisé ses procédures d'écriture (l'orientation, l'alignement, etc.), systématisé ses acquis (écrire sur une ligne, avec un lignage de plus en plus petit), généralisé ses acquis (il est capable de les réutiliser dans d'autres situations) et est capable de les transférer (utiliser une autre graphie). En tant qu'adultes, nous avons automatisé notre geste graphique, autrement dit, nous écrivons désormais sans réfléchir au tracé des lettres ni à la position de notre main parce que nous écrivons par habitude. Selon Sylvie Plane, cette automatisation, telle que nous la décrivons, est nécessaire. En effet, si elle n'est pas acquise alors son geste graphique va sans cesse exiger de lui un effort cognitif :

Chez le jeune scripteur, très peu de choses sont automatisées : le traçage des lettres, par exemple, mobilise pleinement son attention, au détriment des autres composantes de l'écriture. Pour se représenter le coût cognitif du graphisme, imaginons qu'un jour nous soyons contraints de prendre des notes manuscrites en caractères gothiques lors de l'audition d'un exposé : il est probable que nos notes seraient de qualité médiocre car notre attention serait largement focalisée sur le traçage de caractères que nous ne maîtrisons pas bien (2014 : 4).

Ainsi, automatiser le geste de l'écriture, c'est donc alléger la charge cognitive pour pouvoir réaliser une autre tâche comme accéder au sens de la phrase que l'on est en train d'écrire. Selon la circulaire *L'apprentissage de l'écriture au cycle 2*, « la fonction sémantique de l'écriture est un des objectifs de l'école » (MENJ, 2018 : 1). L'automatisation scripturale permettrait à l'enfant de glisser du code visuo-graphique au sens de l'écriture et, plus particulièrement, à la compréhension du message écrit. Or, selon Liliane Lurçat⁶, il ne peut y avoir compréhension et maîtrise du sens, si le geste graphique n'est pas automatisé et acquis. D'après la chercheuse, il « faut avoir automatisé le geste, la forme, la trajectoire, l'orthographe, la vitesse, pour que puisse s'exercer sans entrave le contrôle de la signification » (1983 : 8). Prenons un exemple tiré de mon expérience professionnelle pour illustrer les propos de Liliane Lurçat. Lorsque j'ai demandé à mes élèves de CE1 de recopier un texte lacunaire et de le compléter, la majorité d'entre eux ont réussi à copier, comprendre les phrases et remplir les trous. D'autres ont mis du temps avant d'arriver à atteindre l'objectif de l'exercice, car leur attention était concentrée sur la copie des phrases, voire des mots, écrits au tableau. C'était le signe qu'ils n'avaient pas automatisé le geste graphique et qu'ils ne pouvaient pas accéder à l'étape de compréhension du message.

I.1.3.2. Pourquoi apprendre à écrire ?

La question « pourquoi est-il important d'acquérir et de consolider son geste graphique tout au long de l'école élémentaire ? » est étroitement liée à une interrogation plus vaste que se pose Danièle Dumont : « Pourquoi apprendre à écrire avec sa main ? » (2016 : 25). Pour y répondre, elle part du constat selon lequel les enfants ne savent pas pourquoi ils écrivent. C'est en menant l'enquête dans une classe de Grande Section et en interrogeant les élèves sur la finalité de l'écriture qu'elle s'est rendu compte que les enfants écrivent pour écrire ou faire plaisir à leurs parents. Or, les fonctions de l'écriture sont tout autres. Dans cette partie, je vais vous montrer qu'écrire, c'est réaliser de manière autonome toutes les tâches du quotidien, résister à la prédominance du numérique dans notre société et développer une mémoire du geste nécessaire à l'apprentissage de la lecture.

⁶ Liliane Lurçat est directrice de recherches honoraire en psychologie de l'enfant au CNRS. Elle s'intéresse au lien entre lecture et écriture mais aussi aux dangers des écrans pour les plus jeunes enfants. Dans *Le graphisme et l'écriture chez l'enfant*, elle revient sur les différentes étapes de l'acquisition du geste d'écriture et sur sa finalité.

I.1.3.2.1. L'écriture dans la vie quotidienne

C'est un fait, l'écriture est présente dans notre vie de tous les jours. Écrire à la main reste aujourd'hui un moyen d'expression personnel, que ce soit écrire pour le plaisir (écrire dans un journal intime), pour construire une réflexion (écrire un livre, un essai, etc.), pour transmettre (écrire une autobiographie, nos mémoires, etc.) ou pour communiquer à distance avec autrui (écrire une carte postale, une lettre, etc.). Malgré le traitement informatique et la numérisation, nous devons encore signer de notre main certains documents officiels (contrat de travail, bail pour un logement...) ou administratifs avec la mention « lu et approuvé ». Par exemple, pour résilier le bail d'un appartement, il faut écrire à la main une lettre de résiliation, doublée d'une copie envoyée par e-mail, mais c'est la lettre manuscrite qui fait foi. Autre exemple, il est encore possible de payer avec des chèques de banque, le chèque permettant de garder des traces d'un paiement plus sûr si le chèque est rempli à la main. Pour cela, encore faut-il pouvoir remplir avec sa main le talon du chèque et le chèque lui-même.

La nécessité de l'écriture est aussi liée à la question de l'apprentissage en général. Certains élèves ont besoin d'écrire à la main pour mémoriser et apprendre. On parle alors de mémoire kinesthésique. Ainsi, prendre des notes à la main pour un étudiant ou écrire à la main sa leçon pour un élève serait un gain de temps pour assimiler les savoirs.

Pour toutes ces raisons, et parce que l'école forme les futurs citoyens, l'écriture manuscrite doit continuer à être enseignée dès le plus jeune âge car, selon Danièle Dumont, « celui qui n'écrit pas de sa main a donc besoin d'assistance pour les tâches du quotidien à accomplir » et « [...] ne peut pas être à part entière un citoyen autonome » (*Ibid* : 26).

I.1.3.2.2. La question du numérique

Depuis la rentrée scolaire de 2018, la maîtrise du numérique est une des stratégies engagées par le ministère de l'Éducation nationale. En effet, la saisie de texte à l'ordinateur est un apprentissage indispensable en classe du cycle 1 au cycle 3. Selon le Bulletin officiel n°30 de la rentrée scolaire de 2018, le traitement de texte au clavier figure au même titre que l'écriture manuscrite dans la compétence « apprendre à copier » :

De façon manuscrite ou numérique, ils [les élèves] apprennent à copier ou transcrire dans erreur, depuis des supports variés (livre, tableau, affiche, etc.) en veillant à la mise en page. Les exigences qui s'appliquent à la copie sont justifiées par l'usage réel qui sera fait des messages ou des textes copiés (MENJ, 2018 : 15).

Alors que les outils numériques pénètrent tous les aspects de notre vie quotidienne, jusque dans nos écoles dès le plus jeune âge, faut-il encore enseigner la pratique et la maîtrise de l'écriture manuscrite à l'école ? Sans aucun doute, car la technologie ne saurait se substituer entièrement à une écriture manuscrite qui continue d'occuper une place prédominante dans notre société. Comme nous avons pu le voir précédemment, nous sommes quotidiennement confrontés à la pratique de l'écriture manuscrite dans des situations les plus simples et diverses de notre vie : communiquer, conserver, mémoriser, témoigner, organiser, s'exprimer, s'approprier, etc. Danièle Dumont rappelle que le « numérique n'exclut pas l'écriture manuscrite et que l'un peut bénéficier des apports de l'autre » (2016 : 26). Il faut apprendre aux enfants à utiliser le plus vite possible tous leurs doigts, comme au piano, en leur permettant de faire des « gammes ». L'auteur prend l'exemple des tablettes sur lesquelles on écrit avec un stylet à la main ; dans cette activité, l'écriture à la main et le numérique coopèrent étroitement.

Sur la question de la place du numérique au sein des apprentissages scripturaux, Liliane Lurçat a un avis bien plus catégorique que Danièle Dumont. Selon elle, l'ordinateur, introduit trop tôt à l'école, « trouble l'apprentissage de l'écriture » (*Ibid*). Le scripteur donne un ordre à l'ordinateur et c'est la machine qui produit. Le geste graphique ne saurait s'accomplir dans la saisie au clavier. En effet, c'est la continuité entre l'œil, le corps et la main et tous les mécanismes qui permettent au geste graphique de s'accomplir. À travers sa réflexion, Lurçat insiste aussi sur la personnalité qui se dégage à travers l'écriture. Cette dernière a une forme normée et pourtant nos écritures nous distinguent les uns des autres. À contrario, cette personnalité qui transparait dans l'écriture est évincée lorsque l'enfant saisit des lettres sur le clavier.

I.1.3.2.3. L'apprentissage de la lecture

Dans une interview diffusée sur la station de radio France Inter, Jean-Luc Velay⁷ affirme que le numérique ne saurait faire disparaître l'écriture manuscrite car l'apprentissage de l'écriture permettrait de développer une mémoire du geste qui ne serait pas mobilisée dans la saisie de texte sur clavier :

Quand on apprend à écrire une lettre à la main, on fait un mouvement particulier qui est spécifique de chaque lettre. Quand vous écrivez un a, un z, vous faites deux mouvements très différents et ça crée dans notre cerveau une mémoire motrice, qui est réutilisée par notre cerveau quand on doit visuellement identifier les lettres. Quand on apprend les lettres au clavier, on ne crée pas cette mémoire motrice parce que le mouvement au clavier n'a rien à voir avec le mouvement de l'écriture manuscrite (2014 : 3'20)

⁷ Jean-Luc Velay est chercheur en neurosciences cognitives au Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS).

Cette mémoire du geste jouerait un rôle essentiel dans l'apprentissage de la lecture et disparaîtrait pendant l'activité de saisie de texte. En effet, apprendre à lire, c'est d'abord apprendre à reconnaître des lettres, une identification visuelle facilitée par la mémorisation motrice du geste mobilisé pour les tracer.

De même, Édouard Gentaz⁸ affirme que lorsque l'enfant apprend à écrire, il acquit une représentation visuelle et motrice spécifique à chaque lettre et cette représentation se mobilise dans notre apprentissage de la lecture. Quand il lit, il associe un phonème à un graphème. C'est l'inverse qui se produit dans l'écriture. Lorsque l'élève lit, son cerveau identifie visuellement les lettres grâce à la réutilisation de cette mémoire motrice. C'est pourquoi, l'élève apprend à lire et à écrire en même temps, à partir du CP et tout au long de l'école primaire. L'apprentissage de l'écriture est donc étroitement lié à celui de la lecture. Plus largement, au sein même de l'école, l'écriture joue un rôle essentiel dans l'accès à tous les domaines de savoir et permet d'acquérir des compétences scolaires : comprendre, s'exprimer, commenter, argumenter, lire, etc.

⁸ Édouard Gentaz est directeur de recherche au CNRS et professeur-chercheur à la faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (FPSE).

I.2. Le rôle du geste graphique à l'école

Ayant pleinement conscience de ces enjeux, le Ministère de l'Éducation nationale se porte garant des connaissances nécessaires au bon développement du geste graphique chez l'enfant. C'est par le biais des programmes scolaires et des circulaires officielles qu'il alerte les enseignants sur les contraintes engendrées par cet apprentissage et propose des outils de remédiation les plus appropriés que possible pour y parvenir.

I.2.1. Le geste graphique dans les programmes de l'Éducation nationale

L'apprentissage scolaire de l'écriture débute très tôt. Dès l'école maternelle, le jeune enfant est amené à s'entraîner de manière quotidienne, systématique et progressive au geste graphique. Selon les programmes officiels de l'Éducation nationale, l'acquisition de l'écriture débute au cycle 1 par l'éducation du geste, du tracé et de la trajectoire :

Il faut plusieurs années aux enfants pour acquérir les multiples habiletés nécessaires à l'écriture : utiliser leur regard pour piloter leur main, utiliser de façon coordonnée les quatre articulations qui servent à tenir et guider l'instrument d'écriture (épaule, coude, poignet, doigts), contrôler les tracés, et surtout tracer volontairement des signes abstraits dont ils comprennent qu'il ne s'agit pas de dessins mais de lettres, c'est-à-dire d'éléments d'un code qui transcrit des sons. (MENJS, 2020 : 20)

Cet apprentissage se poursuit au cycle 3 « afin que le professeur s'assure que chaque élève a automatisé les gestes de l'écriture et gagne en rapidité et en qualité graphique » (*Ibid* : 20) Cette consolidation leur permet de s'adonner davantage à une certaine pratique de l'écriture. Mais pour atteindre ce stade, l'enfant doit d'abord automatiser le geste, la forme, la trajectoire et la vitesse du tracé des lettres, tout en respectant les règles et les conventions de notre système d'écriture français. L'apprentissage de l'écriture est exigeant car il fait appel à de multiples compétences : tenir son crayon de manière adéquate, former correctement les lettres en écriture cursive, respecter le sens du tracé et la disposition spatiale de la lettre sur la feuille, tout en enchaînant le tracé des lettres « avec une vitesse et une sûreté croissantes » (*Ibid* : 17). C'est là tout l'enjeu du cycle 2 qui s'étend du CP au CE2.

Rentrons dans le détail de l'apprentissage de l'écriture pour chaque niveau, de la maternelle à la fin de l'école élémentaire. Le cycle 1 est le cycle des découvertes. En Petite Section, les enfants apprennent à contrôler leur geste pour sortir du gribouillage. En Moyenne Section, l'enseignant propose aux élèves diverses réalisations graphiques. C'est en Grande Section que les élèves commencent des exercices

préparant à l'écriture. À la fin de l'école maternelle, les élèves doivent être capables d'écrire leur prénom en écriture cursive sans modèle sous les yeux. Au cycle 2, l'élève va apprendre l'écriture cursive. C'est le cycle des apprentissages fondamentaux. Le CP marque le début de l'apprentissage des lettres minuscules en cursive. En France, l'écriture cursive est la seule enseignée car sa maîtrise constitue une des compétences visées par les programmes scolaires. L'automatisation du geste graphique doit s'amorcer dès la première année de primaire. Il faut donc dès le début de l'école élémentaire mettre en place des activités d'écriture régulières et quotidiennes. C'est pour cette raison que le CP est une étape cruciale dans l'apprentissage de l'écriture cursive. Les élèves vont apprendre à tracer de façon systématique et progressive toutes les lettres minuscules et les chiffres en écriture cursive. Ce moment crucial est aussi lié au développement de l'enfant. Comme on l'a vu précédemment, au début du cycle 2, l'enfant a 6-7 ans et ses effecteurs moteurs lui permettent désormais la préhension à trois doigts et de contrôler sensiblement son geste. En CE1, on va chercher à consolider cet apprentissage mais il se double d'un nouvel enseignement, celui des majuscules. Or, l'écriture en majuscule demande un effort de contrôle du geste graphique. C'est pourquoi au début de CE1, il faut prendre le temps de consolider les acquis : le tracé des lettres, la posture, la tenue, etc. Le tracé des majuscules devra être acquis et renforcé d'ici la fin du cycle 2, jusqu'au cycle 3. Cette acquisition complète de l'écriture cursive en minuscule et majuscule permettra à l'élève d'« écrire un texte d'une à deux pages adapté » (*Ibid* : 23) à leur destinataire, soit de produire une écriture personnalisée. À partir du cycle 3, on considère la compétence graphique comme acquise, dans la mesure où on ne prévoit plus de temps d'entraînement à l'écriture.

I.2.2. Les contraintes d'une compétence complexe

Cet enseignement de la compétence graphique dont il est question dans les programmes scolaires doit prendre en compte les contraintes normées et interfonctionnelles imposées par cet apprentissage.

I.2.2.1. Les contraintes de la norme cursive

Les contraintes liées à l'écriture cursive ne sauraient se réduire à un comportement gestuel. L'élève qui apprend à écrire doit également assimiler les règles et les conventions liées à l'écriture cursive. Cette norme est régie par différentes règles qui répondent à un modèle d'écriture déterminé par notre ministère français : l'orientation de la trajectoire et la position spatiale du mot sur la page, l'alignement (et de l'horizontalité), l'ordre et la complétude du tracé, mais aussi le respect du code alphabétique. L'élève apprend également à respecter les codes de la typographique, à écrire de gauche à droite, le sens du tracé de chaque lettre tout en découvrant que chaque lettre ou groupe de lettres correspond à un son et

inversement. C'est la raison pour laquelle l'acquisition des compétences motrices est indissociable de la construction des connaissances sur l'alphabet et le code alphabétique.

Le geste graphique est aussi contraint par des règles de présentation (calligraphie, soin de l'écriture, mise en page). Les attendus de fin de cycle 2 précisent que l'enfant doit être capable de « copier ou transcrire, dans une écriture lisible, un texte d'une dizaine de lignes en respectant la mise en page, la ponctuation, l'orthographe et en soignant la présentation » (*Ibid* : 20). Cependant, le soin porté à la présentation des mots ou des phrases écrites ne peut se faire qu'une fois le geste graphique automatisé. En effet, écrire de manière lisible tout en respectant une norme de présentation peut représenter pour l'enfant une surcharge cognitive.

La ressource *Éduscol* sur l'apprentissage de la langue écrite précise bien que cette dernière « doit être une conquête et non une simple injonction sociale ou scolaire » (*Ibid* : 4). C'est pourquoi l'élève doit avant tout se concentrer sur le développement de ses habilités graphomotrices.

I.2.2.2. Les contraintes interfonctionnelles

Le geste graphique est défini par Liliane Lurçat comme un ensemble de « liaisons interfonctionnelles du point de vue moteur, perceptif et de la représentation mentale » (2020 : 1). Selon la ressource *Éduscol* sur l'écriture à la maternelle, le contrôle du geste graphique engage des « processus perceptifs visuels », des « actions de motricité fine », « la représentation mentale et la reproduction des organisations spatiales, des alignements, des trajectoires », mais aussi des « processus cognitifs d'anticipation, de régulation, de mémorisation, de transferts nécessaires à tout apprentissage » (*Éduscol*, 2020 : 4). Les processus de perception permettent à l'enfant d'observer et de discriminer des formes ou un modèle. Ces processus sont étroitement liés à la motricité fine. En effet, les mouvements précis de la main sollicitent les articulations du bras (les doigts, le poignet, le coude et l'épaule). Ils sont orientés par les capacités visuelles de l'enfant mais aussi par sa capacité à se représenter mentalement et à anticiper le produit fini mémorisé. Toutes ces capacités sont régies par des critères d'organisation spatiale, d'alignement et de trajectoire que l'enfant assimile au cours d'un enseignement explicite. Tous ces processus peuvent et doivent s'éduquer afin de soulager la charge cognitive mobilisée par le cerveau dans l'activité d'écriture. Même acquis, le geste graphique impose donc toujours des contraintes interfonctionnelles qui sont automatiquement et systématiquement surmontées lorsqu'elles sont conscientisées.

I.2.3. Les obstacles

En plus des contraintes imposées par la norme et le geste, l'enseignant doit également tenir compte des barrières empêchant l'automatisation du geste graphique. Elles dépendent du développement de l'enfant mais aussi de ses conditions de scolarisation. Ainsi, les obstacles peuvent être moteurs, visuels, affectifs ou encore socio-culturels :

- Tout d'abord, ils peuvent être moteurs et liés soit à la motricité globale du corps (articulation main-bras), soit à la motricité fine (doigt, poignet). Ils sont plus ou moins prononcés selon le développement moteur, le développement grapho-moteur et le développement de la latéralité propre à chaque enfant. Les troubles moteurs peuvent entraîner de l'apraxie. De ce fait, l'élève ne parvient pas à planifier son geste, à le contrôler, ni à le coordonner. Ces troubles moteurs sont aussi liés à des troubles sensoriels à l'origine d'une mauvaise tenue de l'outil scripteur. Ainsi, l'élève a du mal à apprécier la pression qu'il exerce sur son crayon, soit il appuie trop fort, soit il n'appuie pas assez.
- De plus, ces obstacles peuvent être liés à l'activité perceptive visuelle de l'enfant. Le mouvement du geste graphique est d'abord contrôlé par la vue. Si le contrôle de la vue est défaillant, l'élève peut ne pas arriver pas à lire les modèles (prendre des indices, discriminer, comparer), à occuper l'espace graphique (organiser, aligner, anticiper une direction) ou bien à guider sa main et à réguler son tracé.
- Ces barrières commanderaient aussi une dimension affective. Effectivement, certains scripteurs éprouvent de l'anxiété à l'égard de la réalisation de cette tâche. D'autres éprouvent du désintérêt. Les élèves qui ne parviennent pas à développer un goût pour l'écriture trouvent la tâche inutile et ne progressent pas et inversement, ceux qui n'ont pas acquis une sûreté et pensent ne pas progresser, refusent de se mettre en activité. Ainsi, le manque de valorisation de l'écriture à la maison, l'impression continuelle d'échec et la démotivation peuvent provoquer chez l'enfant un blocage à l'égard de l'activité.
- Enfin, certains paramètres socio-culturels peuvent représenter un obstacle dans l'apprentissage de l'écriture, tels que l'absentéisme ou le rapport à l'école. Les difficultés scripturales sont parfois indirectement liées au contexte de vie de l'enfant. L'enseignant doit tenir compte des facteurs extra-scolaires lorsqu'il analyse les savoirs et les compétences d'un enfant : l'enfant est-il stimulé à la maison ? Est-ce qu'il écrit ? Est-ce que les parents surveillent de près cet apprentissage ?

Tous ces obstacles, qu'ils soient moteurs, sensoriels, cognitifs, visuels, socio-culturels ou affectifs peuvent être à l'origine d'une écriture lente, couteuse, mal assurée, voire d'un geste épuisant. C'est la raison pour laquelle l'enseignant doit avoir conscience de ces obstacles pour être capable de les identifier, d'adapter sa pratique et de proposer des solutions qui pourraient permettre à l'enfant de les surmonter.

Il existe pour cela un certain nombre d'appuis qui permettent d'orienter notre posture en tant qu'enseignant.

I.2.4. Les leviers d'après la méthode de Danièle Dumont

Pour faire face à ces obstacles et éduquer la maîtrise du geste graphique, il existe des leviers indispensables à la pratique de l'enseignement de l'écriture. Les différents points d'appui que nous allons présenter font partie de la méthode de Danièle Dumont (2016). Ces leviers sont les suivants : la modélisation et l'individualisation de l'apprentissage de l'écriture, l'explicitation de la forme des lettres, la transmission d'un plaisir d'écrire et enfin, donner du sens à cet apprentissage.

I.2.4.1. Modéliser l'apprentissage de l'écriture

Pour enseigner l'écriture, l'enseignant doit modéliser son apprentissage, c'est-à-dire présenter son enseignement sous la forme d'un modèle systématique, progressif et répétitif, pensé en vue d'un objectif pédagogique précis. Cette modélisation est importante car elle rappelle à l'enseignant que l'activité d'écriture ne saurait être une activité réalisée par l'élève en autonomie. Pour apprendre à écrire, il ne suffit pas de copier une lettre à partir d'un modèle. Il faut connaître son sens de tracé et comprendre sa construction. Tout cela ne peut être explicité que par l'enseignant qui va présenter schématiquement une façon de faire, une façon de tracer les lettres.

Afin de mener à bien cet apprentissage, le professeur des écoles doit avoir conscience et connaissance de ce qu'est une forme pour mettre en œuvre une démarche d'enseignement explicite et nommer correctement les éléments constitutifs d'une lettre. Il doit être capable d'explicitier la forme d'une lettre pour que les élèves la comprennent et la mémorisent. Danièle Dumont insiste sur le fait qu'il ne faut pas donner des explications affectives et personnelles pour justifier le tracé d'une lettre. Pour que la forme d'une lettre soit correcte, il faut prêter attention à la proportion de la lettre sur la ligne (verticale ou horizontale), à la taille, à la tenue de ligne et aux variations de l'épaisseur du trait (liées à l'intensité de l'appui) fixées par le système d'écriture. La petite boucle sert à former la lettre « e ». La grande boucle sert à former le l. Il ne faut pas nommer un élément constitutif de la lettre par un autre. Cette modélisation débute donc par la mise en place de compétences de base : la latérisation, le développement des compétences motrices, visuo-spatiales et auditives et kinesthésiques, systématisées et renforcées par l'enseignement.

On perçoit alors toute l'importance de la verbalisation comme étayage. Verbaliser une façon de faire, c'est réduire ce que Bruner appelle « les degrés de liberté » (2009 : 30). Les actes explicités et réduits

permettent aux élèves d'atteindre la solution, le tracé de la lettre demandée. Cela induit aussi un « maintien de l'orientation » (*Ibid*). L'enseignant capte l'intérêt des élèves et les aide à maintenir leur quête. La verbalisation est essentielle puisqu'elle permet de signaler les « caractéristiques déterminantes » (*Ibid*) de la lettre, ce qui permettra à l'élève, au fur et à mesure des séances, d'analyser et de comprendre l'écart entre le tracé obtenu et celui attendu. Enfin, la fonction de l'étayage présentée par Bruner comme le « contrôle de la frustration » (*Ibid*) peut aussi être mobilisée. L'activité d'écriture peut paraître pour certains élèves comme une tâche éprouvante. C'est à l'enseignant de minimiser l'impact des erreurs et d'amener les élèves à rebondir pour ne pas les laisser les transformer en échec.

I.2.4.2. Individualiser l'apprentissage de l'écriture

En observant les difficultés des élèves dans le domaine de l'écriture, comme dans bien d'autres domaines d'apprentissage, l'enseignant s'aperçoit très vite que les difficultés grapho-motrices sont individuelles et sont parfois la conséquence de facteurs propre à chacun. L'enseignant ne peut donc pas se permettre de proposer une réponse globale et commune à l'ensemble de la classe. Danièle Dumont insiste sur le fait que la réussite de l'enseignement de l'écriture « repose entre autres sur la vigilance de l'enseignant à s'assurer que les acquis soient bien effectifs » (2016 : 50). Autrement dit, l'enseignant doit faire des évaluations diagnostiques pour vérifier les acquis et proposer une réponse pédagogique adaptée à chacun, car selon l'auteur, « il ne s'agit pas de faire faire à tout le monde en même temps la même chose pour comparer les productions au sein de la classe, entre les classes, entre les écoles voire les quartiers... mais de savoir où en est chaque enfant pour ne pas le laisser sur le bord du chemin » (*Ibid*). Elle propose des livrets d'accompagnement de la classe établis en fonction des compétences à acquérir : la tenue de l'outil, la gestion statique et l'étude des formes. Ils sont à remplir tout au long de l'année. Ils permettent de suivre collectivement l'avancée de la classe dans l'apprentissage de l'écriture, tout en permettant de remédier à diverses difficultés éprouvées individuellement en proposant une différenciation adaptée selon le profil du scripteur.

I.2.4.3. Donner envie aux élèves d'apprendre à écrire

Danièle Dumont insiste sur l'idée qu'il faut donner aux élèves l'envie et le plaisir d'écrire. C'est selon elle un « moteur indispensable ». Le sentiment de réussite engendrerait chez eux une motivation certaine et l'envie d'aller plus loin. Rappelons que si l'enfant ne comprend pas ce qu'il fait et se sent perpétuellement en échec, alors il n'a aucune envie de poursuivre ses efforts. Pour cela, il faut proposer un enseignement de l'écriture qui permet à l'enfant d'essayer, de se tromper et de recommencer librement.

L'enfant qui réussit éprouve du plaisir. Mais l'inverse est également vrai, un enfant qui éprouve du plaisir sera plus à même de s'appliquer, de réessayer et de persévérer jusqu'à la réussite. Or, nous souhaitons montrer que l'acquisition du geste graphique peut être impactée si l'enfant n'est pas réceptif (frustré, désintéressé, agacé...). C'est une activité de minutie qui demande beaucoup de patience et de disponibilité cognitive. Lors des séances d'écriture, l'enfant doit être très concentré mais aussi très décontracté.

I.2.4.4. Donner du sens à l'apprentissage de l'écriture

L'enfant ne doit pas seulement savoir comment tracer les lettres, il doit aussi savoir pourquoi il écrit. Il faut expliciter les raisons de cet apprentissage, raisons que nous avons développées auparavant. Mais l'enseignant peut aussi contextualiser et apporter des connaissances historiques et culturelles sur le rôle et l'importance de l'écriture, en racontant l'histoire de l'écriture aux élèves dès la moyenne section, et en réitérant cet enseignement à l'école primaire.

De plus, l'organisation de l'espace de la classe joue aussi un rôle essentiel dans le sens donné à l'apprentissage de l'écriture cursive. L'enseignant doit prêter attention à l'organisation spatiale de sa classe, faire des choix didactiques ou pédagogiques et penser les modes de communication. L'espace ne doit pas être pensé uniquement pour les séances d'écriture, l'élève doit pouvoir s'y référer à tout moment. L'enseignant peut éventuellement créer un espace dédié à l'écriture ou aux affichages utiles pour la séance d'écriture. L'enfant pourrait ainsi s'immerger plus facilement dans la séance mais aussi mobiliser dès qu'il le souhaite toutes les ressources mises à sa disposition (des réglettes d'écriture de différentes tailles, des affichages...). De plus, le vocabulaire des formes étudiées peut être affiché en classe au mur, mais aussi sur des cartes posées sur la table à la disposition des enfants.

Enfin, lorsque l'enseignant construit son plan de classe en début d'année, il est important qu'il fasse attention à l'orientation des tables en fonction du tableau et aux sources de lumière. C'est également à lui que revient la responsabilité d'apprendre à ses élèves à libérer et ranger leur espace de travail. Un désordre sur le plan de travail peut rapidement déranger l'élève dans sa production graphique.

I.2.5. Les points de vigilance

Bien que des propositions pédagogiques existent pour aider les élèves à maîtriser leur geste graphique, l'enseignant ne doit pas pour autant oublier certaines préoccupations qui peuvent faire défaut à nos élèves. Ces points de vigilance sont les suivants : la tenue de l'outil scripteur, la posture du corps et le choix des outils et des supports.

I.2.5.1. La tenue de l'outil scripteur

Dans une circulaire intitulée « Le geste d'écriture et la copie », l'importance de la tenue correcte de l'outil scripteur est rappelée et illustrée avec les documents iconographiques (2018 : p.3) suivants :



Ces photographies peuvent être, dans un premier temps, discutées avec les élèves, puis affichées en classe afin de faciliter le rappel de la tenue adéquate de l'outil scripteur : le pouce bloque le crayon contre le majeur et l'index se pose au-dessus. Le rappel du bon positionnement doit faire partie de la verbalisation de l'enseignant.

En effet, le professeur des écoles doit être particulièrement attentif à la tenue de l'outil par ses élèves. Une tenue inadaptée du crayon peut avoir plusieurs conséquences comme une écriture mal assurée ou des douleurs physiques (qui nécessiteraient une rééducation). Danièle Dumont insiste sur le fait que cette mauvaise tenue du crayon serait due au fait que la plupart des enfants ont la main môle, ce qui les empêcherait d'exercer la pression nécessaire sur leur outil pour assurer leur geste d'écriture. L'auteur invite à réfléchir aux raisons de ce relâchement. L'articulation de l'index est impactée par l'omniprésence de la télévision et des tablettes dans nos vies. Afin d'y remédier, il faudrait revenir à des activités qui impliquent la motricité fine et, de fait, donnent plus de force aux doigts pour réduire sensiblement les difficultés de placement des doigts et de la main.

I.2.5.2. La posture du corps

La posture du corps quant à elle reste très relative. Les ressources sur l'activité d'écriture proposées par *Éduscol* rappellent que la tenue du scripteur ne doit pas être rééduquée si celle-ci n'impacte en rien la qualité de l'écriture et ne provoque chez l'enfant aucune douleur. Cela n'empêche en rien l'enseignant de rappeler à l'élève la posture adéquate comme le montre le schéma ci-contre :



Analysons la posture de l'enfant sur ce schéma. Les deux pieds sont posés à plat sur le sol. Les fesses sont installées au fond de la chaise. L'angle entre le haut et le bas des jambes est droit. Le dos est également droit et appuyé sur le dossier. Enfin, la chaise est assez proche de la table pour permettre à l'avant-bras et au poignet de reposer sur la table. Ainsi, le bras est libre de mouvement.

I.2.5.3. Le choix des supports et des outils

Outre ces considérations sur la tenue de l'outil et la posture du scripteur, le choix des supports et des outils fait partie des points de vigilance à considérer quand le geste graphique est encore en construction.

I.2.5.3.1. Les supports

Différents types de supports peuvent être envisagés pour servir de base à l'apprentissage de geste graphique. L'ardoise, par exemple, est souvent utilisée dans les classes lors des séances de découverte d'une lettre. Cependant, cet outil a ses limites puisque la surface de l'ardoise est très lisse, ce qui a pour effet de faire glisser le feutre sur la surface s'il n'est pas retenu par le poignet et les doigts. Le tracé de la lettre peut alors se révéler disproportionné ou illisible. Une ardoise ou le tableau noirs semblent donc plus appropriés puisque la craie permet de freiner le geste de l'enfant, mais a aussi parfois pour effet de fatiguer les articulations sollicitées par le geste. Ces supports peuvent être exploités en séance de

découverte mais, pour toutes ses raisons, ils ne peuvent pas être exploités lors des séances d'entraînement. Quoi qu'il soit, les ardoises, qu'elles soient à craie ou à feutre, ne permettent pas de conserver des traces du geste si indispensables pour proposer à l'élève une remédiation adaptée.

Comme autre type de support, on trouve aussi les divers fichiers d'écriture qui présentent également des avantages et des inconvénients. Bien qu'ils soient clés en main, ils proposent cependant une progression d'écriture qui peut ne pas correspondre à l'objectif déterminé par l'enseignant. De plus, certains fichiers ne proposent qu'un type de lignage pour une police standard, ce qui peut poser problème aux élèves qui n'ont pas encore affiné la taille de leurs lettres. Le fichier identique proposé à toute une classe de 30 élèves a pour effet d'unifier les apprentissages et laisse très peu de place possible à la différenciation. L'enseignant doit s'en détacher s'il veut pouvoir proposer à ses élèves des activités individuelles et adaptées.

Enfin, l'enseignant peut aussi utiliser des cahiers d'écriture ou des fiches d'écriture individuelles préparés par l'enseignant. Ces supports me semblent en effet plus appropriés. L'enseignant veillera à proposer des supports dont le lignage évolue en fonction de la progression de l'élève (4 mm, 3mm, 2,5 mm...). Ces supports peuvent être remplis à la main ou produits par un générateur d'écriture, selon ce qu'a décidé l'enseignant. Ce dernier est ainsi plus apte à proposer des activités adaptées à chaque profil de scripteur.

1.2.5.3.2. Les outils

L'outil du scripteur doit également être pensé par l'enseignant. Préparer des outils de qualité permet d'obtenir des résultats valorisants. L'enseignant doit se montrer exigeant à l'égard de l'utilisation de ces outils (crayons bien taillés, gommes de qualité, feutres rebouchés et rangés). Trop souvent, les élèves écrivent avec des crayons à papier qui au fil du temps sont devenus trop petits. Un crayon taillé à maintes reprises est un crayon qui ne pourra pas être tenu correctement par l'élève. Il est aussi bon de rappeler sans cesse que l'outil doit être entretenu et régulièrement taillé.

On peut également proposer à l'enfant des outils pédagogiques tels que le guide-doigt, le stylo à guide-doigt ou des élastiques. C'est le cas des élastiques qui sont destinés à fixer le crayon dans l'espace entre le pouce et l'index. Autre exemple, le guide-doigt ajoute au crayon du volume ce qui permet de le tenir plus facilement. Il peut néanmoins se révéler contraignant puisqu'il impose au scripteur une position qu'il n'a pas l'habitude d'adopter. C'est la raison pour laquelle la ressource *Gestes et écriture* parue sur *Éduscol* souligne une utilisation « ponctuelle » (2018 : 4).

Ainsi, l'enseignement de l'écriture nécessite de connaître les points de vigilance liés à cette compétence. La tenue de l'outil, la posture du scripteur et le choix des supports et des outils sont des contraintes dont l'enseignant doit avoir conscience lorsqu'il dirige une séance d'écriture pour pouvoir alerter, réagir et corriger le geste graphique de l'élève.

Nous avons vu dans cette partie théorique que l'enseignant est le garant de la mise en œuvre effective de l'apprentissage de l'écriture. C'est la raison pour laquelle, il doit tenir compte d'un certain nombre de paramètres lorsqu'il propose des séances d'écriture, comme le stade de développement de l'enfant, les processus mis en jeu dans l'acte graphique et la place de l'écriture dans les programmes scolaires. C'est en m'appuyant sur ces considérations que j'ai pu réfléchir à un dispositif d'apprentissage du geste graphique qui a pour objectif de favoriser la maîtrise du geste graphique. Le but étant de permettre aux élèves l'assimilation d'un tracé adéquat des lettres cursives minuscules.

II. Analyse du dispositif d'écriture mis en place dans une classe de CE1

Pour mon étude de l'acquisition et l'automatisation du geste graphique, j'ai choisi de mettre en place un dispositif d'écriture qui combine un travail de la pensée du geste et un travail du geste technique, tout en respectant le parcours graphique de chaque élève.

II.1. Le dispositif

Le dispositif a été pensé à partir des besoins d'un groupe d'élèves identifiés au cours des premières séances d'écriture de l'année de CE1. Il a débuté au début de la troisième période, au retour des vacances d'hiver, et s'adresse à un groupe de besoins particuliers de cinq élèves, âgés de 7 à 9 ans.

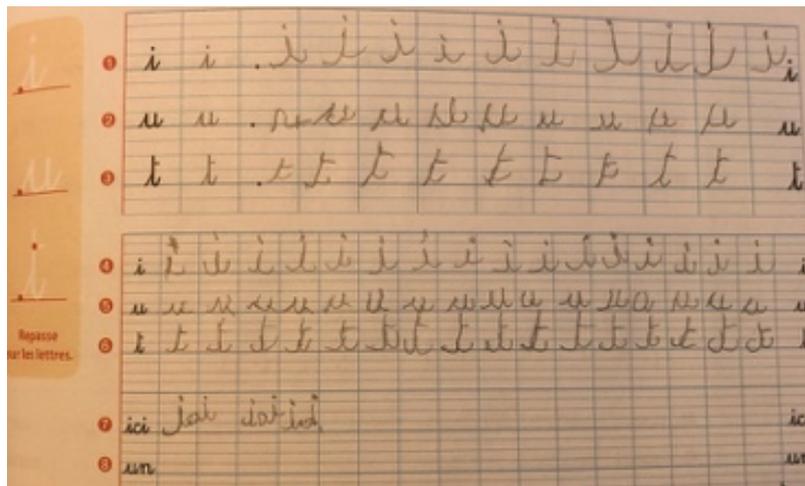
II.1.1. Présentation du groupe de besoin

Dans ce groupe, nous trouvons tout d'abord Zora dont les parents, freinés par la barrière de la langue, font toute confiance à l'école. Ils ne disposent d'aucun point de repère dans les apprentissages en français, dans le fonctionnement et les attendus de notre système scolaire. Ils ne peuvent donc pas identifier les difficultés de leur fille. Pour aider cette dernière en mathématiques et en français, un décloisonnement en CP a été mis en place. Son apprentissage de l'écriture est donc codirigé par l'enseignante de CP et moi-même.

Faisons un état des difficultés rencontrées par Zora en écriture. Cette dernière a commencé le début d'année avec une écriture manuscrite en capitale qui ne respectait pas le lignage et la taille des lettres sur la feuille comme en témoigne le document iconographique daté du 20 septembre 2020 :

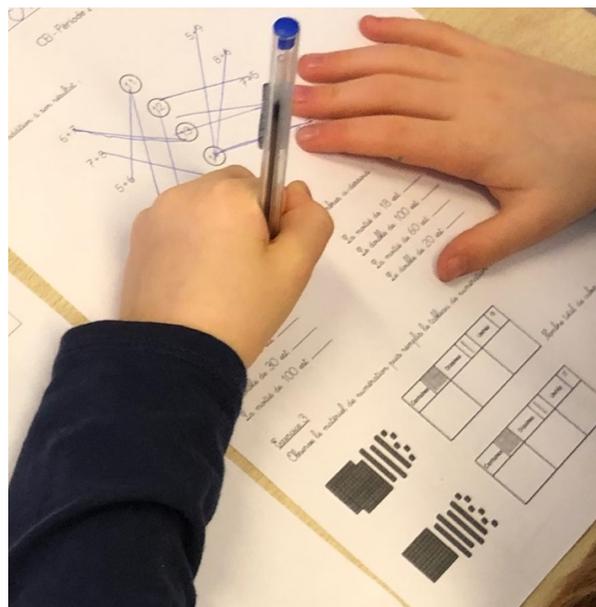


Avec ma collègue, nous avons également fait le même constat dès les premières pages de son fichier d'écriture :



À l'issue de l'observation des essais de Zora, j'ai pu déterminer des objectifs spécifiques tels que la maîtrise du point de départ qui commande le sens de rotation du geste graphique et l'affinement du tracé. Les difficultés grapho-motrices éprouvées par Zora créent chez elle un sentiment d'échec qui la pousse à se refermer sur elle-même. Avec ce dispositif, j'espère pouvoir l'aider à avoir confiance en elle.

Lucile, une élève gauchère, fait également partie de ce groupe. La tenue inadaptée de l'outil empêche Lucile de former des lettres de bonne taille et sur la ligne de son cahier. Selon sa mère, cette difficulté est ancrée depuis la maternelle. Ni l'enfant ni sa mère ne sont parvenues à corriger le geste. Or cette difficulté s'observe dans toutes les disciplines, dès que Lucile mobilise son geste graphique, comme vous pouvez le constater sur cette photographie prise durant une évaluation de mathématiques :



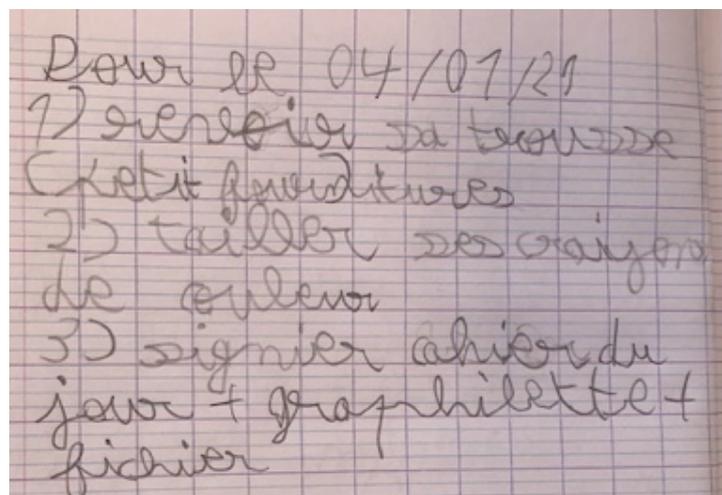
Apprendre durablement à tenir correctement son crayon est l'objectif de Lucile. Je souhaite lui apprendre à pincer correctement son outil scripteur entre la pulpe du pouce et le majeur afin que cela devienne un automatisme.

Au sein de ce groupe, nous trouvons également Augustin pour qui la posture de scripteur semble poser problème. Les activités qui nécessitent minutie et patience sont pour lui source d'énervement. À tout cela s'ajoute la frustration de ne pas réussir à tracer correctement des lettres, dans le bon sens et selon une taille adaptée au support.



À l'issue de la séquence, Augustin devra avoir affiné le plus possible son tracé, mais aussi adopté une posture de scripteur contrôlée et décontractée. Je souhaite également qu'il apprenne à gérer ses émotions à l'égard de cet apprentissage.

Édouard fait partie aussi de ce groupe. L'objectif est de l'amener à continuer à entraîner son geste graphique pour l'affiner et le conscientiser de façon à ce que le contrôle devienne une habitude, même en dehors des séances d'écriture. Sur le document iconographique suivant, une photographie de son cahier de texte, on peut voir que l'écriture d'Édouard ne respecte pas le lignage ni la taille des lettres. Certains de ses « e » font la même hauteur que ses « t ».



Pour Édouard, écrire est pour lui une activité coûteuse, qui lui demande beaucoup d'efforts et de concentration.

Enfin, nous trouvons Victor, un élève âgé de 9 ans, nouvellement arrivé en France début janvier. Suite à plusieurs évaluations diagnostiques, nous avons décidé avec l'enseignante d'UP2A de l'inclure dans ce dispositif afin qu'il puisse apprendre l'écriture cursive des lettres minuscules. En effet, il écrivait en script et n'avait encore jamais écrit en cursive :



La mise en place de ce dispositif à son arrivée était pour moi l'occasion de l'inclure dans un groupe pour l'intégrer mais aussi lui proposer une aide individuelle qui le soutienne dans ce nouvel apprentissage.

Bien que les objectifs soient individualisés et personnalisés, nous trouvons néanmoins une constante dans ces profils : le manque d'entraînement à produire un geste graphique lisible et fluide. Je suppose que le contexte sanitaire a pu jouer un rôle dans ce retard d'automatisation. En effet, le premier confinement national lié à la pandémie du COVID-19 en France a engendré la fermeture des écoles pendant trois mois. L'écriture a sans doute été la compétence la moins facilement travaillée à distance. Ces élèves en difficulté, alors en classe de CP pendant le confinement, n'ont pas écrit à la main pendant près de trois mois, voire six pour ceux qui ne sont pas revenus à l'école en juin, or le CP est un moment crucial dans l'apprentissage de l'écriture cursive.

II.1.2. La séquence⁹

Le dispositif prend appui sur une séquence centrée sur la révision de l'écriture cursive des lettres minuscules, amorcées au CP. Cette séquence est composée de neuf séances réparties sur trois jours et mises en œuvre à raison d'une séance par jour.

II.1.2.1. La progression

La progression établie prend en compte la création des formes qui s'inscrit également dans un processus structuré et organisé. Lorsqu'un enseignant établit sa progression en écriture, il doit donc avoir conscience qu'il ne peut pas travailler le tracé des lettres en fonction de leur ordre alphabétique mais en fonction de leurs caractéristiques communes (il existe des similitudes malgré leurs différences) et de la difficulté des tracés. En effet, enseigner le tracé des lettres en fonction des groupes de mouvements, c'est permettre à l'enfant de travailler par unités structurelles qui lui permettront de comprendre et de mémoriser le geste du tracé des lettres plus rapidement. Danièle Dumont prend l'exemple de la lettre « a » qui est formée d'un rond. Si l'élève apprend à tracer le « a » avant le rond, le « c » et le « o », le risque est qu'il tourne le « a » à l'envers. Le rond mène au tracé de la lettre « c ». Danièle Dumont affirme que si

⁹ Pour élaborer cette séquence, je me suis appuyée sur la méthode de Danièle Dumont, la ressource *Éduscol Comment conduire une séance d'écriture ?* datant de mars 2016 et sur la vidéo d'illustration « Une séance d'écriture au cours préparatoire : écrire le z ».

on enseigne les lettres « c » et « o » avant la lettre a et que l'on montre leur relation alors les élèves traceront le « a » dans le bon sens.

C'est la raison pour laquelle, la séquence est un ensemble continu de séances articulées entre elles et organisées autour d'une progression par groupes de mouvements des lettres minuscules cursives, proposée par Danièle Dumont dans *Le geste d'écriture*. La séquence est construite en deux temps : une première unité est consacrée à l'apprentissage des boucles, étrécies et ronds, et une deuxième, aux rouleaux, ponts et jambages. Nous commencerons notre première unité par les boucles (e, l), puis les cannes (i, u, t), les lettres qui utilisent les boucles et les étrécies (f et b) et les ronds (c, o, a, d). Puis, la deuxième unité de mouvement se consacrera aux rouleaux (s, x), aux ponts (r, h, n, m), aux lettres qui utilisent les rouleaux et les ponts (z, v, w, k), pour finir avec les jambages bouclés (j, y, g) et les jambages bâtonnés (p, q).

La séquence prend appui sur ce que les élèves savent déjà, tout en proposant une révision du tracé des lettres cursives et en permettant aux élèves de prendre le temps de s'entraîner. Les axes de progrès observés entre chaque séance sont la fluidité et la lisibilité du geste graphique, entraînées avec rigueur et sans effort.

II.1.2.2. Les objectifs

Développer un enseignement explicite de l'écriture, amener mes élèves à produire une écriture fluide et leur donner l'envie d'écrire sont les grands objectifs que je me suis fixée, en tant qu'enseignante.

À l'issue de cette séquence, les élèves devront être capables d'écrire avec fluidité et lisibilité les lettres minuscules cursives sans effort, tout en maîtrisant leur motricité globale (sa posture), leur motricité fine (l'articulation entre sa main et son bras), l'espace graphique (proche et lointain) et le contrôle visuel des traces produites. Les élèves devront aussi être capables de comprendre et d'expliquer pourquoi on écrit.

II.1.2.3. Les séances

Les séances ont été pensées de manière à ne pas excéder 30 minutes par jour. Elles comprennent la mise en place de l'activité, la verbalisation du tracé de la lettre, l'activité d'écriture et le bilan collectif. À chaque séance, un objectif est défini pour chaque enfant. Il sera la ligne directrice de l'enfant pour toute la séance. Ces séances ont volontairement une construction similaire. Il s'agit de faire de l'entraînement du geste graphique un rituel :

1. La séance type commence par une première phase de rappel et de mobilisation. À l'aide d'un affichage collectif, les élèves rappellent les quelques règles de posture et de maintien de l'outil. J'introduis le groupe de lettres qui fera l'objet de la séance du jour.
2. Je débute la mise en activité en traçant les lettres au tableau. Pendant ce temps-là, les élèves observent le tracé des lettres. Ensuite, je verbalise le tracé des lettres et amène les élèves à trouver les points communs entre les lettres. J'écris des mots constitués de ces lettres pour faire verbaliser les liaisons aux élèves.
3. La séance continue avec une troisième phase, la phase dite d'appropriation. Je fais tracer les lettres dans l'air, sur le bureau et sur l'ardoise blanche¹⁰. Le but pour l'élève est de maîtriser son geste consciemment tout en s'interrogeant sur la manière dont on trace une lettre.
4. Dans une quatrième phase, avant même que l'élève ne commence à s'entraîner, je demande à chaque élève d'identifier ses points de vigilance. Je donne à chacun un objectif spécifique. Puis, l'élève va s'entraîner avec son crayon à papier sur une fiche personnalisée préparée avec un générateur de feuilles d'apprentissage de l'écriture, appelé *réglure Seyès*. Ce générateur permet d'adapter la taille de la réglure (9mm, 7mm ou 5mm), la police, voire la couleur des lignes au profil de l'élève et à ses besoins spécifiques. Des outils (réglettes, affichages) sont à leur disposition en libre accès selon leurs besoins. Pendant ce temps-là, je circule entre les rangs pour interroger les élèves sur leurs procédures et les amener à verbaliser le tracé des lettres.
5. Cette séance type se termine par une phase de bilan. Durant ce temps d'échange, les élèves reviennent sur le tracé de la lettre, leur ressenti et les objectifs personnels sur lesquels ils devront se concentrer la fois prochaine. C'est surtout l'occasion pour moi de valoriser les réussites individuelles.

¹⁰ On ne reste pas longtemps sur l'ardoise blanche. Il s'agit seulement pour les élèves de se remémorer le tracé. Pendant ce temps-là, un des élèves du groupe de besoin utilise l'ardoise à craie pour s'entraîner à tracer ces lettres tout en se remémorant le contrôle de son geste.

II.2. Analyse des leviers mis en place

II.2.1. Révision de ma posture d'enseignante

Depuis le début de l'année scolaire, j'ai cherché à me défaire de ces aléas entre ce que Dominique Bucheton¹¹ appelle « la posture de contrôle » et le « contre-étayage », pour chercher à atteindre un équilibre entre « une posture d'accompagnement », « une posture d'enseignement » et « une posture de lâcher-prise » (2009). Il est vrai que l'apprentissage de l'écriture ne saurait être une activité autonome mais il faut cependant réguler le rôle que l'on joue au sein de la séance.

Tout d'abord, j'ai cherché à mimer, verbaliser et faire verbaliser le geste graphique d'une lettre. Pour cela, je nomme les savoirs et les techniques. C'est la raison pour laquelle Danièle Dumont insiste sur le rôle essentiel du métalangage au sein des séances. L'enseignante a alors une posture d'enseignement.

Ensuite, j'aspire à être plus rigoureuse dans mon langage pour donner du sens au tracé de la lettre, m'assurer de son bon sens d'exécution et fournir des repères ponctuels ou durables pour mémoriser le tracé des lettres. Cela peut se faire en apportant une aide ponctuelle, tantôt individuelle, tantôt collective. J'ai essayé d'avoir davantage une posture d'accompagnement.

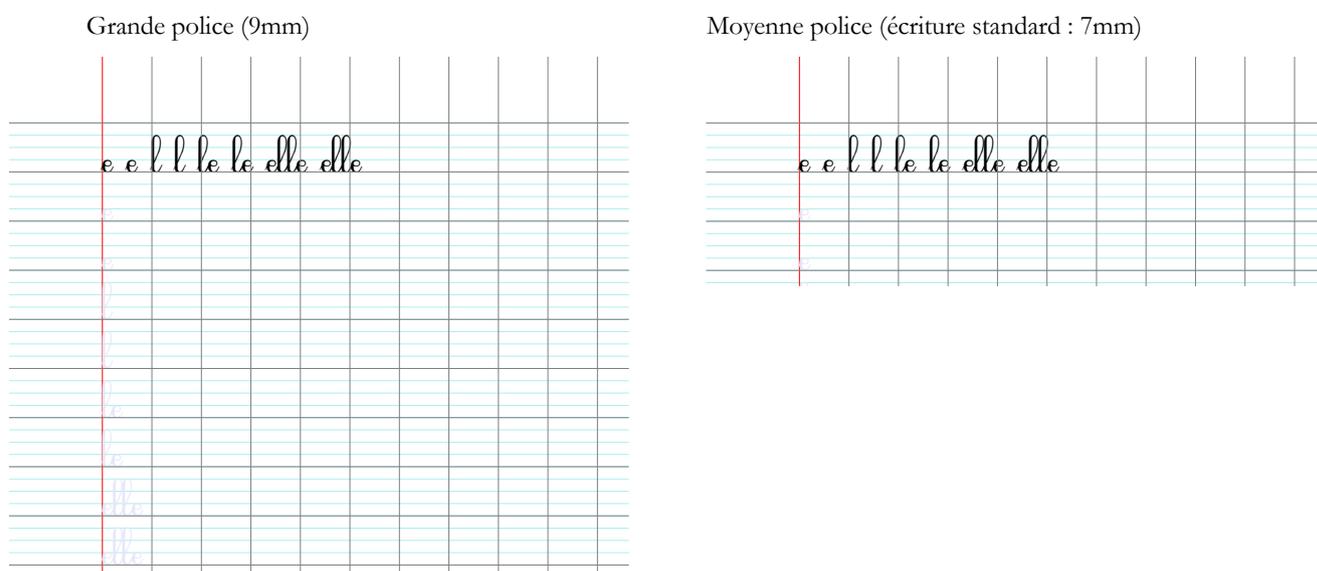
Enfin, j'essaie d'éviter d'imposer l'écriture à l'enfant, veille à la décontraction de la posture, encourage les essais et valorise les progrès ou les réussites. On retrouve dans cette pratique les caractéristiques de la posture du lâcher-prise. L'élève est autorisé à expérimenter, à faire des essais et à se tromper.

II.2.2. Évaluation de la pertinence des outils de référence

Au fur et à mesure de ma séquence, j'ai mobilisé et intégré à ma pratique différents outils de référence nécessaire à la progression du groupe de besoin. Parmi ces outils, on trouve des feuilles d'apprentissage *Seyès* individualisées, des réglettes d'écriture, des affichages collectifs, mais aussi des ardoises et un tableau noir à craies ou des crayons triangulaires. Ces outils sont pour certains collectifs et d'autres, adaptés aux problématiques de chacun.

¹¹ Dans l'article « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », co-écrit avec Yves Soulé, Dominique Bucheton, professeur honoraire des Universités, distingue plusieurs postures qui entrent en jeu dans la pratique enseignante : « une posture de contrôle », « une posture de contre-étayage », « une posture d'accompagnement », « une posture d'enseignement », « une posture de lâcher-prise » et « une posture dite du « magicien » » qui passe par le jeu ou les récits. Elles figurent dans un document Éduscol sur les pratiques de l'oral au cycle 3 mais concernent en réalité tout enseignant, peu importe le cycle auquel il appartient.

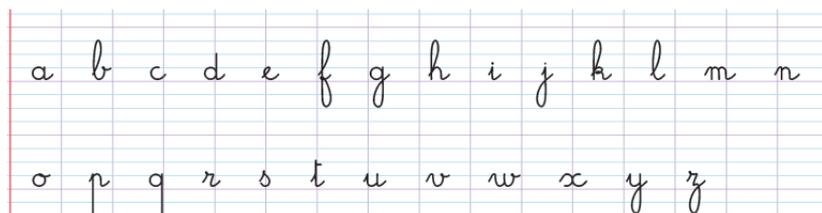
Au début de l'année, la classe de CE1 travaillait sur un fichier d'apprentissage nommé *Graphilettes*, commun à toute l'école. Pour tous les élèves du groupe de besoin, j'ai remplacé ce fichier par des fiches d'écriture individualisées que je construis sur le générateur de feuilles d'apprentissage sur lignes *Seyès*, en libre accès sur le site *desmoulins.fr*. Ce générateur m'a permis d'adapter le format de page, la taille de la marge, les interlignes, la taille et le choix de la police de caractère en fonction du profil des élèves. Ainsi, je suis en mesure de proposer aux élèves des outils de travail différents et adaptés :



Pour Zora qui n'avait pas encore assimilé le tracé des lettres cursives et qui ne respectait pas le lignage, j'ai choisi de commencer avec une grande police de 9 mm. Son objectif en début de séquence n'était pas de se concentrer sur la taille des lettres mais sur le sens des tracés. Ce n'est que plus tard que nous avons travaillé les proportions. À contrario, la feuille d'apprentissage avec la police moyenne de 7 mm a permis à Lucile de s'entraîner sur la tenue de l'outil dès le début de la séquence.

Le générateur de feuille d'apprentissage m'a aidée à proposer des activités adaptées au niveau des élèves. Outre son ergonomie, cet outil permet de produire des documents épurés. En effet, je trouvais la page d'entraînement *Graphilettes* bien trop chargée d'éléments qui n'avaient pas de lien direct avec l'objectif des séances. Le nombre de pages et de mots à copier sur une seule page avait pour effet de décourager les élèves en difficulté avant même qu'ils n'aient commencé leur tâche. Grâce à ces feuilles d'apprentissages *Seyès*, j'étais en mesure de proposer une activité systématisée, courte et précise. Cela m'a également permis de centrer les élèves sur la tâche, sans distraction autre. En revanche, je tiens tout de même à signaler que la création de ces feuilles d'apprentissage individualisées pour une classe de 30 élèves peut demander beaucoup de temps à l'enseignant. Je pense donc qu'en classe de CE1, cet outil peut être envisagé comme une proposition de différenciation pour les élèves en difficulté.

Toujours dans cette idée de proposer des outils individuels, j'ai choisi de donner à mes élèves des réglottes plastifiées afin qu'ils puissent s'y référer à tout moment pendant la séance d'écriture voire même en dehors. Ces réglottes se présentent de la façon suivante :

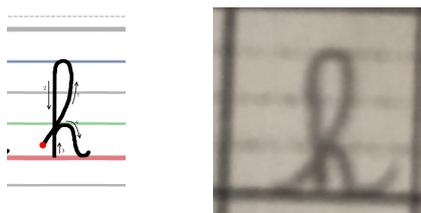


J'ai donné à chaque élève une réglotte comme celle-ci dès le début de la séquence. Je me suis vite rendu compte que cette réglotte n'était pas utile pour les élèves qui avaient essentiellement des difficultés liées au contrôle et l'automatisation du geste. J'ai donc retenu la réglotte ci-contre :



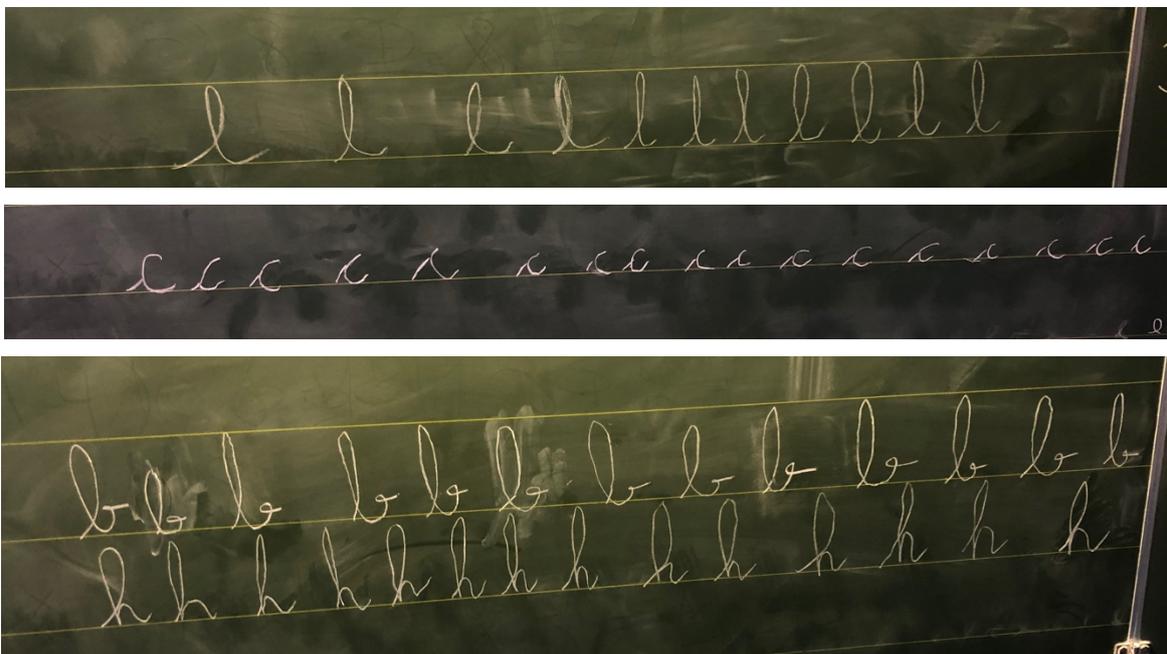
La mise en place de ces nouvelles réglottes a été plutôt concluante puisqu'elles ont permis aux élèves de mémoriser visuellement le sens des lettres grâce aux indications fléchées, mais aussi de comprendre la proportion des lettres, les unes par rapport aux autres. Grâce à cet outil présent au quotidien, que ce soit pendant ou en dehors des séances d'écriture, les élèves ont pu mémoriser les tracés ou s'y référer en cas d'oubli. Cela m'a permis d'installer une atmosphère de travail plus apaisée. Si l'élève rencontrait des difficultés, il avait en sa possession un outil de référence.

En revanche, cet outil n'a pas été adopté par Augustin, car il ne répondait pas à ses besoins de mobilisation. J'en ai donc cherché un autre qui me permettrait de lui proposer une aide qui l'intéresse. J'ai opté pour un affichage collectif à enrichir d'activités réalisées par les élèves. Pour chaque lettre abordée, nous affichions comme ceci le modèle de la lettre à côté de la lettre tracée par un élève :



À chaque séance, l'affichage collectif est enrichi de productions d'élèves. La mise en avant de l'élève comme acteur de son apprentissage m'a permis d'intéresser les élèves comme Augustin, mais aussi redonner confiance à des élèves comme Zora ou Édouard.

De plus, j'ai également utilisé le tableau noir et les craies de la classe. En effet, afin de mobiliser Augustin dans la tâche, j'ai dû redoubler de stratégies. Je lui ai donc proposé de tracer ses lettres sur le tableau de la classe, ce qui a provoqué chez lui un certain élan de motivation. Je me suis alors aperçue de tous les bienfaits que pouvait engendrer cet outil. À cet égard, la craie posée sur le tableau noir ralentit le geste et aide l'enfant à tracer des lettres droites et amples :



Afin de permettre à Augustin de s'entraîner sur cet outil avant de passer à la feuille d'apprentissage, j'ai investi dans une ardoise à craie individuelle. De façon systématique, Augustin s'entraînait dessus avant chaque activité. En revanche, je n'ai pas pu proposer cet outil à tous les élèves puisqu'il a également une limite. Édouard, par exemple, s'est entraîné une fois sur le tableau avant de mettre fin à l'activité, car cela entraînait chez lui une grande fatigue.

Enfin, j'ai incité Lucile à utiliser des crayons à forme triangulaire, en dehors et pendant les séances d'écriture, afin qu'elle puisse se rappeler de l'importance de la tenue adéquate de l'outil scripteur.



II.2.3. Reprise systématique des difficultés identifiées et analysées avec les élèves

Avec les élèves du groupe de besoin, nous avons pris l'habitude, à chaque séance d'écriture, de débiter et de terminer la phase d'activité par un rappel des objectifs personnels de chacun. Avant de distribuer la feuille d'apprentissage, je demande à chaque élève quel pourrait être son objectif du jour en fonction du groupe de lettres abordé ou s'il se souvient de l'objectif poursuivi au cours de la séance précédente. S'il ne se souvient pas, je l'aide à s'en rappeler.

Ces objectifs ont pu évoluer au fil des séances. Par exemple, le premier objectif d'Augustin était de parvenir à gérer l'amplitude de ses boucles, que ce soit la petite boucle du « e » ou la grande boucle du « l ». À l'issue de cette séance, Augustin est parvenu à verbaliser son ressenti. Il m'a fait part de l'agacement ressenti pendant la séance. Nous avons donc décidé à l'issue de la séance d'en faire un objectif pour la fois prochaine. Pour la deuxième séance, son objectif était donc d'adopter une posture d'écriture à la fois contrôlée et décontractée. Je lui ai demandé de me montrer qu'il était capable de rester assis sur sa chaise, de tenir son crayon correctement (sans appuyer), d'avoir un geste ample et surtout d'aborder la séance d'écriture avec calme. Progressivement, une fois cet objectif atteint, nous l'avons redéfini ensemble. Au cours de la séance sur les boucles et les étrécies des lettres « f » et « b », l'objectif d'Augustin était d'être capable de tracer des lettres affinées.

Pendant ce temps d'échange, les autres élèves du groupe de besoin ne sont pas inactifs puisque je les invite à participer à cet échange en proposant des pistes. Les élèves apprennent à identifier leurs difficultés et s'entraident pour y remédier, ils sont acteurs de l'amélioration de leur geste graphique.

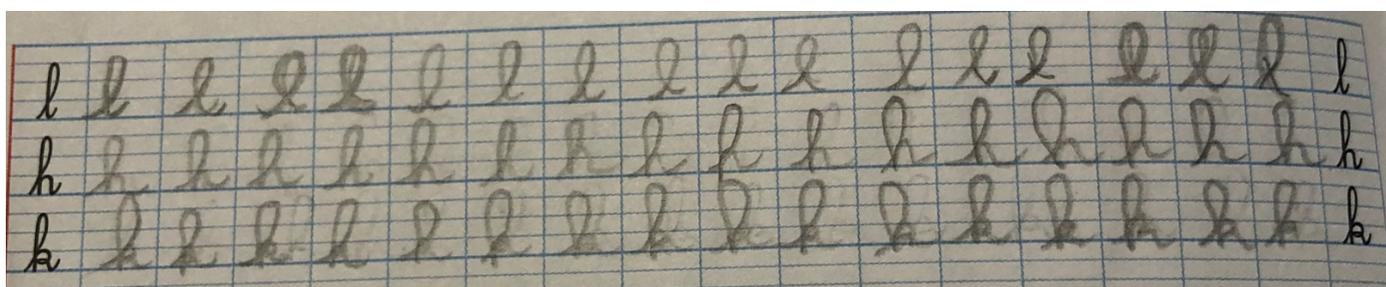
Ainsi, le dispositif d'écriture mis en place propose une séquence construite et modulée à partir des besoins évolutifs et personnels des élèves. Il repose sur l'individualisation des apprentissages, la mise en place d'outils de référence et la reprise systématique des productions des élèves. J'apporte à chaque élève une réponse adaptée à ses difficultés.

L'automatisation du geste graphique découlerait donc de l'entraînement régulier, de la systématisation et de la mémorisation d'une façon de faire. Cela induirait à l'idée suivante : l'élève qui est capable d'expliquer le tracé d'une lettre et de justifier sa procédure est un élève qui a assimilé des compétences scripturales.

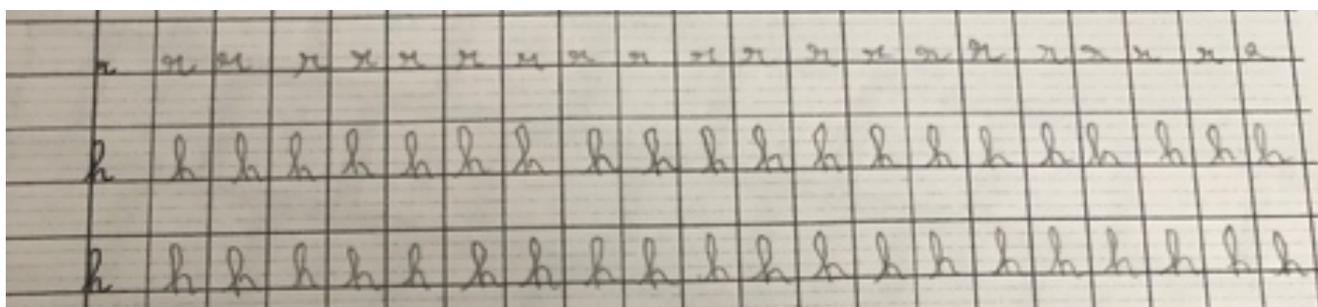
L'écriture est encore lente et coûteuse car elle demande à Zora beaucoup d'efforts. Nous continuons donc de lui proposer des fiches d'entraînement adaptées à l'apprentissage de l'écriture cursive des lettres minuscules et avons décidé de différer l'apprentissage de l'écriture des lettres majuscules. Cet apprentissage sera proposé au cours de la période 5.

III.1.2. *Lucile*

Concernant Lucile, c'était la tenue inadaptée de l'outil qui l'empêchait de former des lettres de bonne taille, sur la ligne de son fichier. Son objectif personnel était donc d'apprendre durablement à tenir correctement son crayon. J'ai décidé de ne pas utiliser de guide-doigt, bien que Danièle Dumont le recommande, car je ne voulais pas lui en donner l'habitude. Je l'ai néanmoins incité à utiliser un crayon à manche triangulaire, ce qui lui a permis de prendre l'habitude de positionner ses doigts sans la contraindre. Comparons une page de fichier datant du mois d'octobre et la feuille d'apprentissage de Lucile réalisée au cours de la sixième séance :



Écrits datant du mois d'octobre 2020

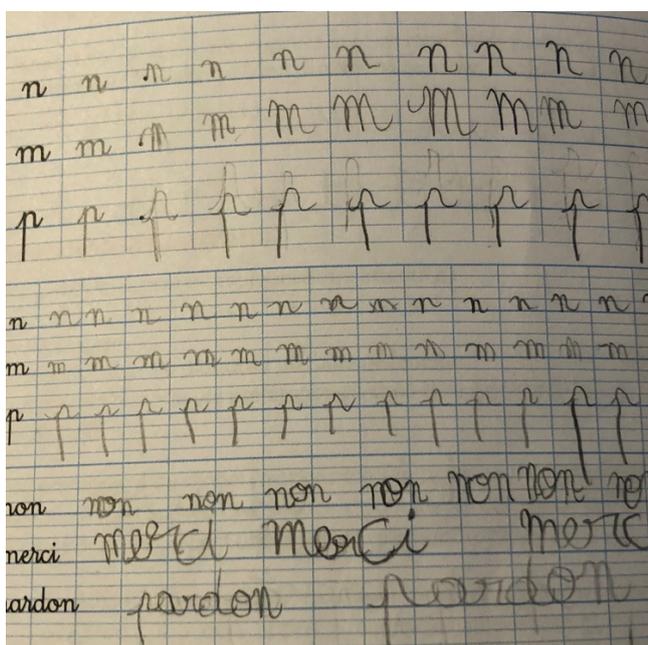


Écrits datant du 12 janvier 2021

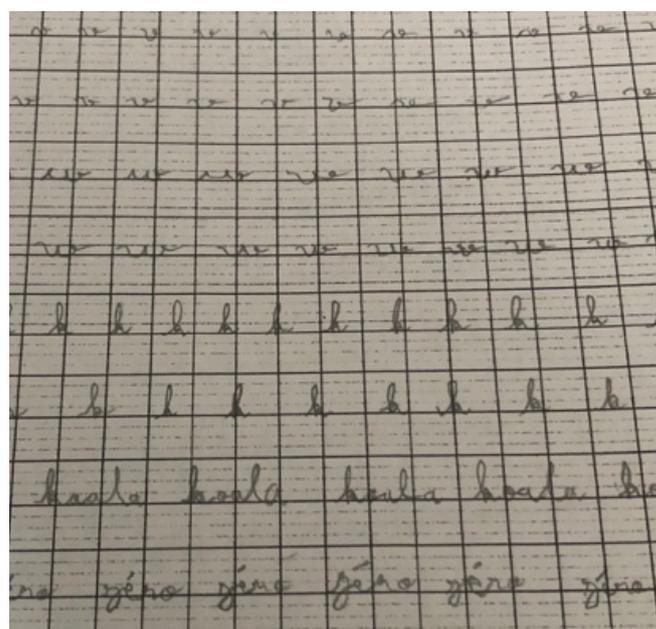
La trace du crayon est plus fine et légère sur la feuille. Son geste est plus fluide. Ses lettres respectent les proportions et le lignage imposés. Si les résultats sont moins flagrants visuellement, ils sont toutefois notables lorsqu'on observe Lucile pendant les séances d'écriture. Le tracé de la lettre lui est beaucoup moins coûteux en termes de temps et d'énergie. J'ai pu également remarquer qu'elle parvenait désormais à modifier spontanément sa tenue de crayon lorsque celle-ci était inadéquate.

III.1.3. *Augustin*

Au début de la séquence, les objectifs d'Augustin étaient l'affinement et la maîtrise du tracé, l'adoption d'une posture de scripteur (contrôlée et décontractée) et la gestion de ses émotions à l'égard de cet apprentissage. Qu'en est-il trois semaines après le début de la séquence ? Augustin a manifesté beaucoup de réticences à l'égard de l'écriture au début de la séquence. Il n'arrivait pas à se mettre en activité. Depuis le début de l'année, il associait cette activité à une grande frustration. Augustin a pris l'habitude de passer systématiquement par cette ardoise avant d'écrire sur sa feuille d'écriture. À force d'essais au fil des séances, l'ardoise a permis à Augustin d'apprendre à contrôler son geste et de le mémoriser. Cette procédure, mais aussi l'individualisation de son apprentissage, l'a placé en situation de réussite, ce qui lui a redonné confiance en lui et a généré beaucoup de motivation. Et les efforts ont payé puisque nous parvenons désormais à obtenir de lui qu'il réalise ses tâches d'écriture :



Écrits datant du mois de novembre 2020

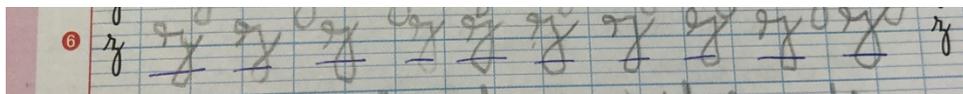


Écrits datant du 14 janvier 2021

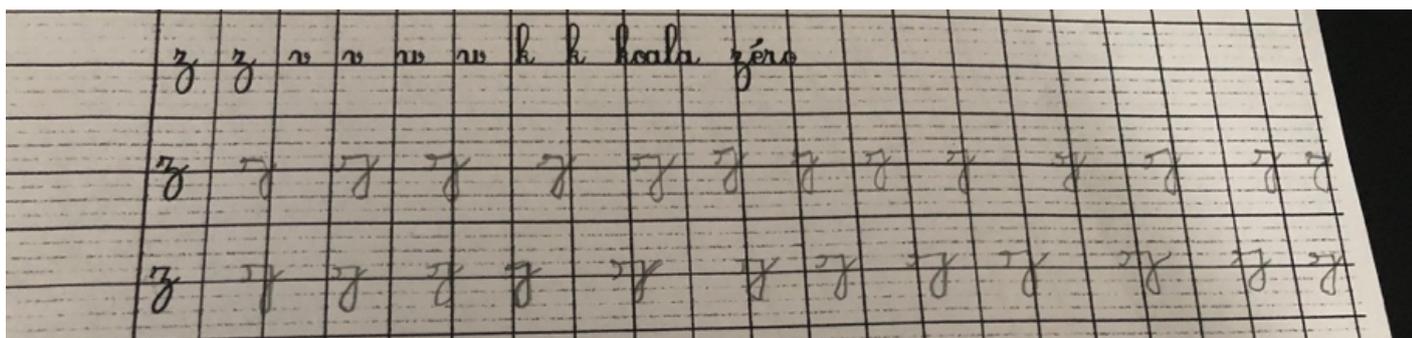
Aujourd'hui, Augustin a à cœur de me montrer ses essais d'écriture et semble prendre du plaisir dans la réalisation de cette tâche. Ses tracés se sont affinés et démontrent tout son investissement. Ma collègue et moi-même continuons à valoriser ses réussites et à le guider dans cet apprentissage, car le geste graphique n'est pas totalement automatisé et reste soumis aux aléas de ses affects. Chez Augustin, l'obstacle est plus d'ordre affectif que d'ordre moteur ou cognitif.

III.1.4. Édouard

Le tracé des lettres par Édouard n'était pas affiné, ce qui montrait qu'il avait besoin d'apprendre à penser son geste graphique. Pour rappel, Édouard produisait des lettres dont les proportions étaient démesurées. Le tracé des lettres s'est progressivement affiné comme en témoignent ces traces :



Avant la mise en place du dispositif

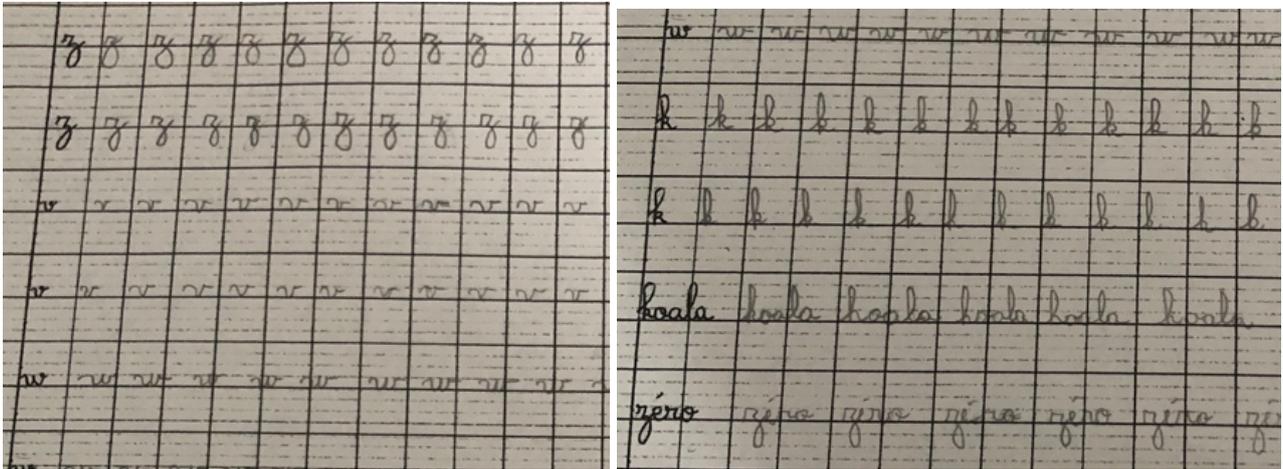


Écrits datant du 14 janvier 2021

Conscientiser le geste graphique est aujourd'hui devenu une habitude pour Édouard. Le dispositif mis en place lui a permis de tracer des lettres minuscules qui ne lui demandent plus autant d'efforts qu'avant. Aujourd'hui, cet élève ne témoigne plus d'une grande fatigue à l'issue des séances d'écriture. Plus largement, ce fonctionnement en groupe de besoins particuliers a permis à Édouard de prendre confiance en lui et de s'épanouir avec confiance au sein d'un petit groupe. C'est donc sereinement qu'il a pu aborder l'apprentissage de l'écriture cursive des lettres majuscules.

III.1.5. Victor

Victor est arrivé en France au retour des vacances d'hiver. Après plusieurs évaluations diagnostiques, j'ai décidé de l'inclure au dispositif et il s'est plutôt bien intégré au sein du groupe de besoin. Ce dispositif lui a permis de rattraper son retard dans l'apprentissage de l'écriture des lettres minuscules. Désormais, l'écriture de Victor est plutôt fine, elle respecte le sens et la taille des lettres, mais aussi le lignage, en témoignent les documents suivants datant du 14 janvier :



Je tiens à souligner la rapidité avec laquelle il a mémorisé le tracé de lettres et son investissement au cours des séances.

III.2. Les prolongements

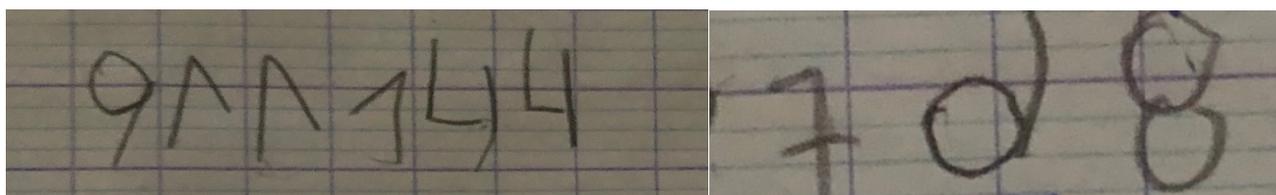
Le dispositif ayant abouti sur des résultats satisfaisants pour l'ensemble des élèves, je propose de transférer et réinvestir cette méthode à la fois dans et en dehors du domaine d'apprentissage de l'écriture.

III.2.1. *Dans le domaine d'apprentissage de l'écriture*

La révision de l'écriture cursive des chiffres et l'apprentissage de l'écriture cursive des lettres majuscules sont deux séquences, inhérentes au domaine de l'écriture, qui peuvent tirer profit de ce travail à la fois sur la pensée et la technique du geste.

III.2.1.1. La révision de l'écriture cursive des chiffres

En classe de CP, les élèves commencent l'apprentissage de l'écriture cursive des lettres minuscules puis des chiffres. Le groupe d'élèves en difficulté avait besoin que l'on consolide cet apprentissage. En effet, Zora, par exemple, écrivait certains chiffres en miroir comme le 1 ou d'autres à l'envers comme le 9 :



Si Victor n'avait aucun problème pour tracer les chiffres, Augustin, Édouard et Lucile manifestaient quant à eux les mêmes difficultés que pour les lettres cursives, ce qui montre bien qu'elles étaient liées à l'automatisation de leur geste graphique.

C'est la raison pour laquelle j'ai donc décidé d'ajouter trois séances sur les chiffres à la suite de ma séquence sur les lettres minuscules. Ces séances sont construites sur le même format que les précédentes. Ces trois séances ont été pensées afin de permettre aux élèves de progresser vers des formes plus complexes, toujours à partir des groupes de mouvements proposés par la méthode de Danièle Dumont. Dans une première séance, les chiffres à forme droite, 1, 4 et 7, dans une deuxième, les chiffres à forme ovale, 0, 6, 8 et 9, puis les chiffres à formes combinées, 2, 3 et 5.

À ce jour, les élèves du groupe de besoin n'éprouvent plus aucune difficulté pour tracer les chiffres et cela se voit également dans des activités qui ne sont pas en lien direct avec les séances d'écriture,

comme les dictées de chiffres. Seule Zora a encore ponctuellement d'un rappel pour tracer les chiffres dans le bon sens.

III.2.1.2. L'apprentissage de l'écriture cursive des lettres majuscules

Une fois la séquence sur les lettres minuscules en cursive terminée, j'envisage l'idée de mener une nouvelle séquence sur les majuscules, qui cette fois-ci serait commune à tous les élèves de CE1 puisque l'apprentissage de l'écriture cursive des lettres majuscules est au centre de l'année de CE1. Cet apprentissage sera consolidé en classe de CE2.

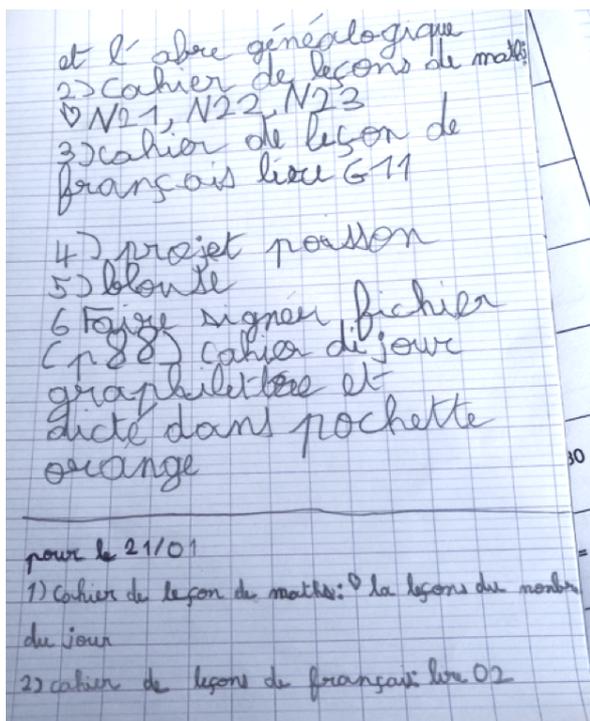
Pour ce faire, toujours sur le même format et d'après la méthode Danièle Dumont, je propose de fonctionner par groupes d'attaques. En effet, certaines majuscules sont plus faciles que d'autres à réaliser. La plupart sont relativement proches des minuscules comme le O, U ou W. D'autres pourraient éventuellement représenter des difficultés comme le X et K dont le tracé est plus complexe. Cette séquence nécessitera plus de temps, d'explicitations et d'entraînements puisque la plupart des élèves découvriront pour la première fois le tracé de ces lettres, un tracé qui demande beaucoup d'amplitude et de contrôle dans le geste. C'est la raison pour laquelle, je ne pouvais pas demander à mon groupe de besoin de commencer l'apprentissage des majuscules sans consolider leur geste graphique par la révision des lettres minuscules.

Je souhaite également mettre en œuvre cette séquence tout en y transférant les acquis issus de cette expérience. En effet, puisque la séquence des majuscules en lettres cursives est une séquence commune à l'ensemble de la classe, je souhaite que cet apprentissage se fasse sous forme d'ateliers avec des élèves répartis selon leur groupe de niveau, comme pour les séances de lecture. Pour que ce soit possible, il faudrait proposer une activité diagnostique qui me permettrait de faire le point sur le niveau de chacun, mais aussi de m'appuyer sur les différentes observations menées depuis le début de l'année pendant et en dehors des séances d'écriture. Une fois les groupes de niveau établis, on proposerait la découverte collective d'une nouvelle lettre majuscule en cursive puis un entraînement en groupe où chacun interviendrait dans la production des autres afin que la construction soit collective. Pendant ce temps-là, on imagine que l'enseignante accompagnerait plus précisément le groupe qui éprouve des difficultés.

III.2.2. Pour une continuité hors du domaine d'apprentissage de l'écriture

La progressive automatisation du geste graphique doit continuer en dehors des séances dédiées à l'apprentissage de l'écriture. Il ne s'agit pas pour les élèves de contrôler leur geste pendant les séances d'écriture, puis de ne plus y faire attention lorsqu'ils réalisent d'autres tâches. C'est à l'enseignant de leur rappeler à quel point il est nécessaire d'écrire en pleine conscience de ses moyens. Pour que le geste graphique devienne une habitude systématique, il faut donc le conscientiser.

Pour que cela ait du sens, j'ai pris l'habitude de donner à mes élèves des petits défis d'écriture. Je ne pouvais pas leur demander de faire constamment attention à leur écriture avant même d'avoir fini de mettre en place ce dispositif d'apprentissage, cela aurait pu entraîner une surcharge cognitive. J'ai donc commencé par sélectionner un court moment dans la journée, hors des séances d'écriture, durant lequel les élèves devaient faire attention à leur écriture. Ce moment était celui consacré à la découverte du mot du jour. Durant cette activité, les élèves devaient écrire une phrase avec le mot du jour. Dans un premier temps, les élèves écrivaient leur phrase, puis après correction, je leur demandais de la réécrire en faisant attention à leur geste graphique. Rapidement, la plupart des élèves ont pu écrire la phrase d'un seul jet. En voyant que cela fonctionnait et stimulait les élèves, j'ai décidé d'étendre ces temps hors des séances d'écriture en choisissant des activités de plus en plus longues, comme l'écriture des devoirs :

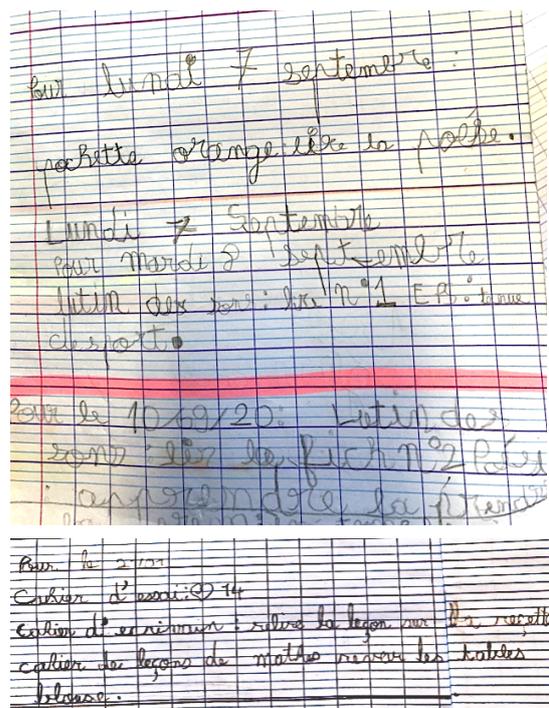


Cahier de texte d'Augustin

En haut de page, devoirs datant du 8 janvier 2021 (avant le début de la séquence)

En bas de page, devoirs datant du 21 janvier 2021 (jour correspondant à la dernière séance de la séquence)

ANDRÉ Tess



Cahier de texte de Lucile

En haut, devoirs datant du mois de septembre 2020

En bas, devoirs datant du 21 janvier 2021 (dernière séance du dispositif)

Ces défis ont eu un effet positif sur l'ensemble du groupe de besoin, mais aussi sur l'ensemble de la classe en général puisqu'ils faisaient office de rappel. Augustin n'a pas eu besoin d'aide pour copier ses devoirs, ce qui montre bien qu'il est parvenu à mobiliser ses acquis graphiques dans la tâche demandée.

Conclusion

Pour tout enseignant, quel que soit le niveau de classe dans lequel il enseigne, le geste graphique est une compétence qui doit faire partie de ses préoccupations, au même titre que la lecture ou le dénombrement. Dans cette quête scolaire de la technique graphique, le cycle 2 représente une étape essentielle dans l'apprentissage de l'écriture qui s'est amorcé au cycle 1. C'est à ce moment-là que l'enfant apprend à former les lettres et à justifier l'importance de cette activité. Parallèlement, le geste graphique continu de se construire tout au long du développement de l'enfant.

Afin d'aider les élèves à affiner leur geste graphique pour élaborer des tracés de plus en plus clairs, précis et fluides, il est nécessaire de leur proposer des situations d'apprentissage modélisées et individualisées qui leur permettent à la fois de penser et travailler leur technique graphique. Les élèves doivent savoir pourquoi et comment ils apprennent à écrire. Par ailleurs, pour que les séances d'écriture répondent aux objectifs de lisibilité et fluidité, elles doivent être progressives, quotidiennes et systématiques. Penser les supports et les outils de scripteur, créer un espace de travail porteur de sens, anticiper les contraintes et les difficultés, prévoir des situations d'apprentissage entraînant, proposer un étayage et une remédiation du geste, et surtout, conserver les traces des productions sont tant de paramètres essentiels qui doivent être intégrés à la pratique enseignante pour permettre aux élèves l'acquisition et l'automatisation sereine et durable du geste graphique, mais aussi pour les aider à surmonter leurs difficultés.

Enfin, je souhaite également insister sur le fait que l'acquisition du geste graphique doit être avant tout motivée par le plaisir d'apprendre et de s'entraîner pour que toute son audace puisse s'épanouir au quotidien.

Bibliographie

Ouvrage imprimé

Dumont, Danièle. (2016). *Le geste d'écriture*. Lieu de publication : Hatier.

Ouvrages électroniques

Boussin-Leroy, Alice. (1950). *Dessins et transparence et niveau de développement*. In: *Enfance*, tome 3, n°1. pp. 276-287.

Lurcat, Liliane. (1983). *Le graphisme et l'écriture chez l'enfant*. In: *Revue française de pédagogie*, volume 65. pp. 7-18.

Articles en ligne

Bucheton, Dominique & Soulé, Yves. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*. Consulté le 18/01/21, à l'adresse URL : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/543#entries>

Dumont, Danièle. (2016). *Présentation synthétique de la méthode Dumont*. Legested'écriture.fr. Consulté le 20/02/2021, à l'adresse URL : <https://legestedécriture.fr/rubrique/lenseignement-de-lecriture/en-pratique/>

Duro, Corinne. (2020). Le geste graphique. E.C.M.E. Maternelle Diderot Pantin. Consulté le 28/03//2021, à l'adresse URL : <https://tribu.phm.education.gouv.fr/portal/share/Ixf7An>

Lavoie Natalie, Morin Marie-France et Lebreque Anne-Marie. (2015). *Le geste graphique chez le scripteur au début de l'école primaire : profil des pratiques pédagogiques et des performances des élèves.*, in *Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire*, p. 177-198. Consulté le 20/02/2021, à l'adresse URL : <https://journals.openedition.org/reperes/974>

Sites web

Académie de Rennes. (2019). *Mener une séquence d'apprentissage d'écriture cursive*. ToutaPod. Consulté le 20/01/2021, à l'adresse URL : <https://video.toutaice.fr/video/0841-mener-une-seance-dapprentissage-decriture-cursive/>

Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie. (1999) <https://www.education.gouv.fr/bo/1999/40/ensel.htm>

Ministère de l'Éducation nationale. (2008). *Programme de l'école maternelle*. www.education.fr. Consulté le 20/03/2021, à l'adresse URL : https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:AObQG2PyOjwJ:https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm+&cd=3&hl=fr&ct=clnk&gl=fr&client=safari

ANDRÉ Tess

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2015). *L'écriture à l'école maternelle*. Éduscol.

Consulté le 20/02/2021, à l'adresse URL :

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. (2016). *Les postures enseignantes*. Éduscol. Consulté le 20/02/2021, à l'adresse URL :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/67/5/RA16_C3_FRA_1_oral_pratique_postures_enseignant_573675.pdf

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2018). *Le geste d'écriture et la copie*. Éduscol. Consulté le 20/02/2021, à l'adresse URL :

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. (2018). *Bulletin officiel n°30*. Éduscol. Consulté le 20/02/2021, à l'adresse URL :

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xdtGigIs7N4J:cache.media.eduscol.education.fr/file/30/62/2/ensel169_annexe1_985622.pdf+&cd=2&hl=fr&ct=clnk&gl=fr&client=safari

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Programme du cycle 3*. Éduscol.

Consulté le 20/02/2021, à l'adresse URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf

Document audio

Chevallier, Hélène. (2014). *La fin de l'écriture manuscrite ?* France Inter. Consulté le 15/04/2021, à l'adresse URL :

<https://www.franceinter.fr/emissions/le-zoom-de-la-redaction/le-zoom-de-la-redaction-07-mai-2014>

Annexes

Annexe 1 : Fiche de séquence d'apprentissage sur l'écriture cursive des lettres minuscules

Séquence d'apprentissage : Écriture cursive des lettres minuscules			
Écriture		Cycle 2	
Période 3		9 séances	
		CE1	
		+ prolongement	
<p>→ Domaine du Socle Commun de Compétences et de Culture :</p> <p>Domaine 1 – Les langages pour penser et communiquer</p> <p>Domaine 2 – Les méthodes et les outils pour apprendre</p>		<p>→ Compétence : Maîtriser des gestes de l'écriture cursive exécutés avec une vitesse et une sûreté croissantes.</p>	
<p>→ Objectifs de la séquence :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre et mémoriser l'écriture cursive des lettres minuscules. - Automatiser et consolider un geste graphique fluide et lisible. 			
<p>→ Modalités de travail : en groupe et individuelle</p>		<p>→ Matériel : Crayon à papier/ Feuille réglure Seyès individualisée/ ardoise ou tableau noirs/crayon triangulaire/réglettes/ affichage collectif</p>	
Séances	Groupes de lettres	Durée	Objectif de la séance
Première unité de mouvements : les boucles, les étréciés et les ronds			
<p>Séance n°1</p> <p>Date :</p> <p>04/01</p>	les boucles e, l	30'	Maitriser le geste graphique de l'écriture cursive des lettres bouclées e et l.
<p>Séance n°2</p> <p>Date :</p> <p>05/01</p>	les lettres avec cannes i, u, t	30'	Maitriser le geste graphique de l'écriture cursive des lettres avec cannes i, u et t.

Séance n°3 Date : 07/01	les boucles et les étrécies <i>f</i> et <i>b</i>	30'	Maitriser le geste graphique de l'écriture cursive des lettres mobilisant les boucles et les étrécies <i>f</i> et <i>b</i> .
Séance n°4 Date : 08/01	les ronds <i>c</i> , <i>o</i> , <i>a</i> , <i>d</i>	30'	Maitriser le geste graphique de l'écriture cursive des lettres rondes <i>c</i> , <i>o</i> , <i>a</i> et <i>d</i> .
Deuxième unité de mouvements : les rouleaux, les ponts et les jambages (bouclés et bâtonnés)			
Séance n°5 Date : 11/01	les rouleaux <i>s</i> , <i>o</i>	30'	Maitriser le geste graphique de l'écriture cursive des lettres en rouleaux <i>s</i> et <i>o</i> .
Séance n°6 Date : 12/01	les ponts <i>r</i> , <i>h</i> , <i>n</i> , <i>m</i>	30'	Maitriser le geste graphique de l'écriture cursive des lettres en ponts <i>r</i> , <i>h</i> , <i>n</i> et <i>m</i> .
Séance n°7 Date : 14/01	les rouleaux et les ponts <i>z</i> , <i>v</i> , <i>w</i> , <i>k</i>	30'	Maitriser le geste graphique de l'écriture cursive des lettres <i>z</i> , <i>v</i> , <i>w</i> et <i>k</i> .
Séance n°8 Date : 15/01	jambages bouclés <i>j</i> , <i>y</i> , <i>q</i>	30'	Maitriser le geste graphique de l'écriture cursive des lettres au jambage bouclé <i>j</i> , <i>y</i> et <i>q</i> .
Séance n°9 Date : 18/01	jambages bâtonnés <i>p</i> , <i>q</i>	30'	Maitriser le geste graphique de l'écriture cursive des lettres au jambage bâtonnés <i>p</i> et <i>q</i> .

Prolongement – Les chiffres

Séance n°10 Date : 19/01	les chiffres droits 1, 4, 7	30'	Maitriser le geste graphique de l'écriture cursive des chiffres droits 1, 4 et 7.
Séance n°11 Date : 21/01	les chiffres à formes ovales 0, 6, 8, 9	30'	Maitriser le geste graphique de l'écriture cursive des chiffres à formes ovales 0, 6, 8 et 9.
Séance n°12 Date : 22/01	les chiffres à formes combinées 2, 3, 5	30'	Maitriser le geste graphique de l'écriture cursive des chiffres à formes ovales 2, 3 et 5.

Annexe 2 : Première séance d'apprentissage sur l'écriture cursive des lettres minuscules bouclées

Séance d'apprentissage n°1 : Écriture cursive des lettres minuscules bouclées e et l			
Première unité de mouvements : les boucles, les étréciés et les ronds			
Écriture		Cycle 2	CE1
Période 3	30'	Séance n°1/12	
<p>→ Domaine du Socle Commun de Compétences et de Culture :</p> <p>Domaine 1 – Les langages pour penser et communiquer</p> <p>Domaine 2 – Les méthodes et les outils pour apprendre</p>			
<p>→ Compétence : Maîtriser des gestes de l'écriture cursive exécutés avec une vitesse et une sûreté croissantes.</p>			
<p>→ Objectif spécifique de la séance : Maîtriser le geste graphique de l'écriture cursive des lettres bouclées e et l.</p>			
Phases	Durée	Déroulement	Matériel
1. Phase de rappel et de mobilisation	5'	<ol style="list-style-type: none"> L'enseignante présente la nouvelle séquence d'apprentissage aux élèves : <i>« Bien, aujourd'hui, nous allons commencer une nouvelle séquence d'apprentissage qui va vous permettre de revoir l'écriture cursive des lettres minuscules que vous avez déjà abordée en CP. L'objectif de la séquence est de vous permettre de mémoriser le tracé des lettres cursives, puisque certains d'entre vous m'ont dit qu'ils avaient du mal à les mémoriser, mais aussi d'apprendre à écrire sans se fatiguer¹². »</i> L'enseignante demande aux élèves de rappeler la posture du scripteur et la tenue de l'outil aux élèves. 	<p>Affichage collectif sur la posture du scripteur</p> <p>Affichage collectif sur la tenue de l'outil scripteur</p>

¹² Afin de distinguer les interlocuteurs, les commentaires de l'enseignante sont en bleu et ceux des élèves en vert.

		<p>Réponses attendues : « <i>Nous devons avoir les pieds à plat sur le sol.</i> », « <i>Nous devons nous tenir convenablement sur notre chaise.</i> », « <i>Je dois tenir mon crayon avec trois doigts, le majeur, le pouce et l'index.</i> », « <i>Nous devons faire la pince avec notre pouce et notre index pour tenir notre crayon...</i> »</p> <p>L'enseignante confirme ou complète les réponses des élèves : « <i>En effet, c'est cela et je vous rappelle que vous avez dans la classe des affichages collectifs sur la posture ou la tenue de l'outil scripteur. Vous pouvez vous y référer dès que vous en avez besoin.</i> »</p> <p>3. L'enseignante introduit la séance du jour : « <i>Nous allons commencer notre séquence avec une séance sur les lettres bouclées e et l.</i> »</p>	
<p>2. Phase de mise en activité</p>	<p>5'</p>	<p>1. La phase d'observation débute par le tracé des lettres au tableau et par l'enseignante : « <i>Regardez bien comment je trace le e et l au tableau.</i> » Pendant ce temps-là, les élèves observent silencieusement le tracé des lettres. Puis, ils verbalisent le tracé des lettres et essaient de trouver les points communs entre les lettres.</p> <p>Réponses attendues : « <i>Je trace de la gauche à la droite. Je trace une attache puis une petite boucle pour le e. Je fais la même chose pour le l mais avec une grande boucle.</i> »</p> <p>L'enseignante reprend pas à pas : « <i>Je pars du point de départ en bas à gauche. Je trace une attache basse puis une boucle ronde suivi d'une liaison. Pour le l, c'est presque pareil, mais je dois faire un grand geste avec la main. À partir du point de départ, trace une grande attache vers le haut puis une grande boucle et je termine comme pour le e, par une liaison.</i></p> <p>2. L'enseignante écrit des mots constitués de ces lettres pour faire verbaliser les liaisons aux élèves : « <i>Je vais tracer les lettres au tableau dans des mots différents : elle, lotto, que. Vous allez bien regarder au tableau comment je fais.</i> » L'enseignante écrit les mots au tableau et interroge les élèves sur ce qu'ils ont vu : « <i>Qu'est-il important de faire quand on trace un e ou un l ?</i> »</p> <p>Réponse attendue : « <i>Il ne faut pas oublier l'attache ni la liaison.</i> »</p> <p>3. L'enseignante met les élèves en activité : « <i>Mettez votre doigt en l'air. Faites comme moi. Tracez un e, puis un l, en imaginant un tableau imaginaire devant nous. On recommence. D'abord le e, je fais mon attache basse, une petite</i></p>	<p>Tableau noir de la classe Craies</p>

		<i>boucle et enfin ma liaison vers la droite. Puis le l. Attention la boucle est plus grande. Je fais une attache vers le haut, ma boucle, puis ma liaison. Maintenant, vous allez faire la même chose mais avec les yeux fermés : D'abord le e, puis le l. »</i>	
3. Phase d'appropriation	5'	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'enseignante demande aux élèves de faire la même chose sur le bureau : <i>« Toujours avec votre doigt, vous allez faire la même chose sur le bureau, à plusieurs reprises. Je passe dans les rangs pour regarder ce que vous faites. »</i> 2. L'enseignante demande aux élèves de faire la même chose sur l'ardoise après avoir validé le tracé sur le bureau : <i>« Avec votre feutre, vous allez faire un e puis un l sur votre ardoise. »</i> Le but pour l'élève est de maîtriser son geste consciemment tout en se demandant comment on fait pour tracer telle lettre. 	Bureau Ardoise
4. Phase d'activité	10'	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'enseignante présente aux élèves l'activité de recherche de la séance : <i>« Vous allez avoir votre propre feuille d'apprentissage. Je vais passer dans les rangs, individuellement pour vous aider à identifier ce à quoi vous devez faire attention pendant la séance. »</i> 2. Les élèves s'entraînent à tracer les lettres sur une feuille d'écriture adaptée. L'enseignante circule entre les rangs et identifie avec chacun les points de vigilance et les objectifs. Exemple : <i>« Zora, je voudrais que tu te concentres aujourd'hui sur le sens de la lettre. De quel sens traçons-nous la lettre e, de quel côté à quel côté ? »</i> Réponse attendue : <i>« de gauche à droite ».</i> L'enseignante valorise : <i>« Bien donc de gauche à droite, tu vas de voir respecter les étapes de construction du e et du l. Pour le e... (rappel des étapes de construction) ».</i> 3. Une fois les points de vigilance et les objectifs identifiés pour chacun, l'enseignante circule entre les rangs pour interroger les élèves sur leur procédure et les amener à verbaliser le tracé des lettres. 	Feuille d'apprentissage
5. Phase de bilan	5'	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'enseignante et les élèves verbalisent le tracé des lettres. Pour les aider dans cette phase de bilan, elle peut leur poser des questions telles que « comment trace-t-on un e » ou leur demander de réagir à des 	Production d'élèves

		productions d'élèves. Ce temps d'échange est l'occasion pour les élèves de revenir sur le tracé de la lettre, leur ressenti et les objectifs personnels sur lesquels ils devront se concentrer la fois prochaine.	
--	--	---	--

Annexe 3 : Proposition de séquence d'apprentissage sur l'écriture cursive des lettres majuscules, pensée à partir du dispositif construit dans ce mémoire

Séquence d'apprentissage : Écriture cursive des lettres majuscules			
Écriture		Cycle 2	
Période 4		CE1	
Période 4		8 séances + prolongement	
<p>→ Domaine du Socle Commun de Compétences et de Culture :</p> <p>Domaine 1 – Les langages pour penser et communiquer</p> <p>Domaine 2 – Les méthodes et les outils pour apprendre</p>		<p>→ Compétence : Maitriser des gestes de l'écriture cursive exécutés avec une vitesse et une sûreté croissantes.</p>	
<p>→ Objectifs de la séquence :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre et mémoriser l'écriture cursive des lettres majuscules. - Automatiser et consolider un geste graphique fluide et lisible. 			
<p>→ Modalités de travail : en classe entière puis en groupe de niveau</p>		<p>→ Matériel : Crayon à papier/ Feuille réglure Seyès individualisée/ ardoise ou tableau noirs/crayon triangulaire/réglettes/ affichage collectif</p>	
Séances	Groupes de lettres	Durée	Objectif de la séance
Première unité de mouvements : les boucles, les étrécies et les ronds			
Séance n°1	Attaques bouclées <i>C, E, G, L, P</i>	30'	Maitriser le geste graphique de l'écriture cursive des lettres majuscules avec attaques bouclées : <i>C, E, G, L, P</i>
Séance n°2	Attaques verticales <i>B, D, F, P, R</i>	30'	Maitriser le geste graphique de l'écriture cursive des lettres majuscules avec attaques verticales : <i>B, D, F, P, R</i>

Séance n°3	Attaques en ponts U, V, W, Y	30'	Maitriser le geste graphique de l'écriture cursive des lettres majuscules avec attaques en ponts : U, V, W, Y
Séance n°4	Attaques similaires à celle de la boucle (1) J, J	30'	Maitriser le geste graphique de l'écriture cursive des lettres majuscules avec attaques similaires à celle de la boucle : J, J
Séance n°5	Attaques similaires à celle de la boucle (2) K, K	30'	Maitriser le geste graphique de l'écriture cursive des lettres majuscules avec attaques similaires à celle de la boucle : K, K
Séance n°6	Attaques enroulées C, K, Z	30'	Maitriser le geste graphique de l'écriture cursive des lettres majuscules avec attaques enroulées : C, K, Z
Séance n°7	Majuscules rondes O, Q	30'	Maitriser le geste graphique de l'écriture cursive des lettres majuscules avec attaques enroulées : O, Q
Séance n°8	Majuscules attaquées en rond A, M, N	30'	Maitriser le geste graphique de l'écriture cursive des lettres majuscules attaquées en rond : A, M, N
Prolongement sur l'enchaînement direct avec la lettre qui suit			
Séance n°9	Enchaînement direct sur la lettre qui suit Prénom	30'	Maitriser l'enchaînement direct entre la lettre majuscule et la lettre minuscule qui suit.
Séance n°10	Enchaînement direct sur la lettre qui suit Dans une phrase	30'	Maitriser l'enchaînement direct entre la lettre majuscule et la lettre minuscule qui suit.