

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Les connaissances et les pratiques des enseignants du 1^{er} cycle du primaire en lien avec
l'enseignement et l'apprentissage de la calligraphie

par

Anne-Marie Labrecque

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès arts (M.A.)
Maîtrise en sciences de l'Éducation

Octobre 2009

© Anne-Marie Labrecque, 2009



Library and Archives
Canada

Published Heritage
Branch

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Direction du
Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*
ISBN: 978-0-494-63004-4
Our file *Notre référence*
ISBN: 978-0-494-63004-4

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.


Canada

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les connaissances et les pratiques des enseignants du 1^{er} cycle du primaire en lien avec
l'enseignement et l'apprentissage de la calligraphie

Anne-Marie Labrecque

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Madame Marie-France Morin Directrice de recherche

Madame Isabelle Montésinos-Gelet Codirectrice de recherche

Madame Godelieve Debeurme Autre membre du jury

Mémoire accepté de façon unanime le 16 octobre 2009

Les connaissances et les pratiques des enseignants du 1^{er} cycle du primaire en lien avec l'enseignement et l'apprentissage de la calligraphie

Résumé : Cette étude s'intéresse à une habileté de base, qui, comme tendent à le démontrer plusieurs recherches, serait nécessaire au développement de la compétence à écrire mais qui reste pourtant négligée dans le curriculum scolaire actuel, soit la graphomotricité. Par nos objectifs, nous avons pu décrire, d'une part, les connaissances de 182 enseignantes et enseignants de 1^{er} cycle du primaire – répartis dans 5 commissions scolaires - en lien avec l'enseignement-apprentissage de la graphomotricité et, d'autre part, les pratiques de ces mêmes enseignantes et enseignants en lien avec l'enseignement de la calligraphie en classe. L'analyse des résultats a fait ressortir que les connaissances des enseignantes et enseignants ne semblent pas s'appuyer sur une instruction formelle et que leurs pratiques sont assez diversifiées. Nous suggérons donc un partenariat entre le milieu scolaire et universitaire pour échange d'informations et de connaissances en lien avec la calligraphie.

Mots-clés : apprentissage de l'écrit, graphomotricité, processus rédactionnel, curriculum, calligraphie, styles d'écriture, enseignement primaire.

SOMMAIRE

Le présent mémoire a pour but de décrire les connaissances et les pratiques des enseignants du 1^{er} cycle du primaire en lien avec l'enseignement et l'apprentissage de la calligraphie. Plus spécifiquement, nous avons deux principaux objectifs de recherche qui consistent à décrire 1) les connaissances déclarées des enseignants du 1^{er} cycle du primaire par rapport à la composante graphomotrice de l'écriture et son rôle dans l'apprentissage de la langue écrite et 2) les pratiques déclarées des enseignants du 1^{er} cycle du primaire par rapport aux modalités d'enseignement de la calligraphie en contexte de classe. Les données ont été recueillies à l'aide de questionnaires distribués aux enseignants de 1^{er} cycle du primaire de cinq commissions scolaires québécoises. Sur les quelque 500 questionnaires distribués, nous avons pu constituer un échantillon final non-négligeable de 182 enseignants répartis de façon équivalente entre les cinq commissions scolaires.

À la suite de l'analyse et de l'interprétation des résultats, nous avons pu tirer deux principaux constats. Tout d'abord, nous avons remarqué que la majorité des enseignants conçoivent que la composante graphomotrice, qui représente un processus complexe pour l'élève, a un rôle à jouer dans l'apprentissage de la langue écrite, mais qu'ils ne sont, pour la plupart, pas en mesure d'expliquer ce lien. Ensuite, l'analyse et l'interprétation des résultats a fait ressortir un écart – parfois considérable - entre ce que disent les recherches par rapport à l'enseignement de la calligraphie en contexte de classe et les pratiques déclarées des enseignants. De ces deux constats, nous avons émis l'hypothèse que les connaissances et les pratiques des enseignants par rapport à la calligraphie et tout ce qui l'entoure semblent davantage provenir de l'expérience ou de l'intuition que de l'instruction formelle. Notre principale recommandation, qui touche à la fois le milieu scolaire et universitaire, va dans le sens d'un partenariat entre les deux qui serait assuré par les conseillères et conseillers pédagogiques et qui aurait pour principal but d'échanger et de partager informations et connaissances sur la calligraphie. Ce but pourrait être atteint par diverses formations continues offertes aux enseignants de classes ordinaires.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
LISTE DES TABLEAUX	7
LISTE DES FIGURES	8
LISTE DES ANNEXES	10
AVANT-PROPOS	11
INTRODUCTION	13
PREMIER CHAPITRE	15
PROBLÉMATIQUE ET CONTEXTE	15
1. CHAMP D'INTÉRÊT	15
2. D'HIER À AUJOURD'HUI	16
3. LA CALLIGRAPHIE DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDES DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC	18
3.1 Le Programme-cadre de français (1969)	19
3.2 Le Programme d'études, Primaire, Français (1979)	20
3.2.1 Matériel de soutien à l'implantation des programmes du primaire, Atelier 4. (1981)	22
3.2.2 Développement de l'habileté à écrire. Exigences minimales, Primaire. (1987)	24
3.3 Le français, enseignement primaire (1994)	26
3.3.1 La calligraphie au primaire (1995)	28
3.4 Le Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire. (2001)	29
4. QUESTIONS DE RECHERCHE	31
DEUXIÈME CHAPITRE	33
CADRE DE RÉFÉRENCE	33
1. CONTEXTE THÉORIQUE	33
1.1 Les différents termes et définitions associés à l'écriture	34
1.2 L'acte d'écrire	36
1.3 Le rôle de la graphomotricité dans la production écrite	38
1.4 Le développement de la graphomotricité	42
1.5 Modalités d'enseignement de la calligraphie	45
1.5.1 Préparation à l'écriture à l'âge préscolaire	45
1.5.2 Enseignement formel de l'écriture en début de scolarisation	46
2. RECHERCHES EMPIRIQUES	53

2.1	L'impact de la calligraphie sur l'orthographe et la lecture.....	54
2.2	Les recherches menées en lien avec les modalités d'enseignement de la calligraphie	56
2.2.1	Recherches examinant le type d'outils utilisés.....	57
2.2.2	Recherches examinant les mouvements	58
2.2.3	Recherches examinant le style d'écriture à privilégier.....	59
2.2.4	Enquête sur les pratiques pédagogiques	61
3.	OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	62
TROISIÈME CHAPITRE.....		65
MÉTHODOLOGIE.....		65
1.	CHOIX MÉTHODOLOGIQUES	65
2.	COLLECTE DE DONNÉES.....	66
2.1	Le questionnaire	66
2.1.1	Première section du questionnaire : les connaissances déclarées des enseignants	67
2.1.2	Deuxième section : les pratiques déclarées des enseignants	68
2.1.3	Troisième section : renseignements généraux.....	70
3.	ÉCHANTILLON.....	70
4.	ANALYSE DES RÉSULTATS	71
4.1	Analyse des connaissances déclarées des enseignants.....	72
4.2	Analyse des pratiques déclarées des enseignants	73
4.2.1	Enseignement du style d'écriture	73
4.2.2	Pratique de la calligraphie	75
4.2.3	Environnement physique.....	76
QUATRIÈME CHAPITRE.....		78
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....		78
1.	CONNAISSANCES DÉCLARÉES	79
1.1	Les processus impliqués dans l'acte d'écrire	79
1.2	Le développement de la composante graphomotrice de l'écriture.....	80
1.3	Croisement entre processus et développement.....	81
1.4	Le rôle de la composante graphomotrice de l'écriture dans l'apprentissage de la langue écrite.....	82
1.4.1	Qualité du contenu des productions écrites	82
1.4.2	Longueur du texte produit	83
1.4.3	Performances en orthographe	84
1.4.4	Apprentissage de la lecture.....	84
1.5	Origine des connaissances des enseignants	86
2.	PRATIQUES DÉCLARÉES	88
2.1	Enseignement du style d'écriture	88
2.2	Pratique de la calligraphie	92
2.3	Enseignement de la posture	97

2.4	Ajustement du mobilier	98
2.5	Placement de la feuille.....	99
2.6	Tenue du crayon	101
CINQUIÈME CHAPITRE.....		104
INTERPRÉTATION ET DISCUSSION.....		104
1.	CONNAISSANCES DÉCLARÉES	104
1.1	Processus et développement de la composante graphomotrice	104
1.2	Le rôle de la composante graphomotrice de l'écriture dans l'apprentissage de la langue écrite.....	106
1.3	Origine des connaissances	108
2.	PRATIQUES DÉCLARÉES	110
2.1	Enseignement du style d'écriture	110
2.2	Pratique de la calligraphie	114
2.3	Environnement physique – posture, mobilier, feuille, crayon.....	117
CONCLUSION.....		121
1.	RECOMMANDATIONS ET SUGGESTIONS POUR DES RECHERCHES FUTURES	123
1.1	Recommandations pour la pratique	124
1.2	Suggestions de recherches futures.....	125
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		127

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Exemples de questions se rapportant à la première section du questionnaire..	68
Tableau 2	Exemples de questions se rapportant à la deuxième section du questionnaire	69
Tableau 3	Croisement entre les questions sur la complexité du processus graphomoteur et le caractère naturel du développement de ce dernier.....	81
Tableau 4	Origine des connaissances des enseignants.....	86
Tableau 5	Temps consacré à la pratique de la calligraphie en classe selon les différentes périodes de l'année.....	92
Tableau 6	Origine des connaissances des enseignants.....	94
Tableau 7	Supports utilisés plus tard en cours d'année scolaire.....	95

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Schéma de Ellis (1988, cité dans Zesiger, 1995).....	37
Figure 2	Posture confortable et mobilier	47
Figure 3	Position correcte de la feuille selon Paoletti (1999).....	48
Figure 4	Position classique de la main pour les scripteurs gaucher et droitier selon Levy et Reid (1976, cités dans Rigal, 2001).....	48
Figure 5	Prise tridigitale selon Paoletti (1999).....	49
Figure 6	Méthode d'enseignement des lettres selon Vinh Bang (1959).....	53
Figure 7	Diagramme présentant la répartition des réponses à la question sur la complexité du geste graphomoteur pour l'élève	79
Figure 8	Diagramme présentant la répartition des réponses à la question sur le caractère naturel du développement du geste graphomoteur chez l'élève ...	80
Figure 9	Diagramme présentant la répartition des réponses à la question sur la qualité du contenu des productions écrites.....	82
Figure 10	Diagramme présentant la répartition des réponses à la question sur la longueur de texte produit.....	83
Figure 11	Diagramme présentant la répartition des réponses à la question sur les performances en orthographe	84

Figure 12	Diagramme présentant la répartition des réponses à la question sur l'apprentissage de la lecture	85
Figure 13	Éléments d'enseignement de la démarche de trace des lettres pour lesquels les réponses varient le plus selon les enseignants	89
Figure 14	Éléments pris en compte lors de l'enseignement ou de la correction de la posture	97
Figure 15	Éléments pris en compte lors de l'ajustement du mobilier	99
Figure 16	Éléments pris en compte lors de l'enseignement ou de la correction du placement de la feuille.....	100
Figure 17	Éléments pris en compte lors de l'enseignement ou de la correction de la tenue du crayon.....	101

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE A -	NOUVEAU MODÈLE DE BADDELEY : MÉMOIRE DE TRAVAIL (2000 cité dans Olive et Piolat, 2005).....	133
ANNEXE B -	EXEMPLES D'EXERCICES DE PRÉPARATION GRAPHOMOTRICE (Paoletti, ..1999)	135

AVANT-PROPOS

Je tiens à remercier sincèrement tous ceux qui, par leur soutien, ont rendu possible le dépôt de ce mémoire. Tout d'abord, mille mercis à madame Marie-France Morin, ma directrice de recherche, qui a cru en moi dès le départ et qui n'a jamais cessé de m'encourager tout au long de mon parcours. Elle en a mis du temps à lire, relire et corriger tous les chapitres de ce mémoire! Toujours disponible et offrant un encadrement privilégié, elle a permis de faire de ce travail de longue haleine une expérience scientifique passionnante. Merci beaucoup de m'avoir fait découvrir cette passion pour la recherche ☺

Je n'oublie pas madame Isabelle Montésinos-Gelet, ma codirectrice de recherche, et madame Godelieve Debeurme, membre du jury, qui à la suite de leur lecture rigoureuse de mon projet de recherche m'ont fourni de précieux conseils pour la continuité de mes travaux de recherche. Un merci tout spécial à Isabelle qui, au tout début de mon parcours, a pris le relais de Marie-France et m'a permis de commencer mon projet sur de bonnes bases. Merci pour ta disponibilité et ton expertise!

Je tiens également à remercier tous les membres – anciens et nouveaux – de l'équipe de recherche à laquelle j'appartiens : Jennifer Parent, qui m'a accueillie chaleureusement à mon arrivée dans l'équipe et qui, tout au long de mon parcours m'a encouragée et conseillée et qui est devenue une bonne amie; Gabrielle Bernard, avec qui j'ai beaucoup discuté et qui, par sa grande écoute, a toujours su m'aider à y voir clair; Nathalie Prévost, doctorante et nouvelle maman avec qui j'ai pris plaisir à partager mes deux passions : la recherche et la maternité ☺; et finalement, Isabelle LeBlanc, qui est nouvellement arrivée dans l'équipe mais que j'ai eu le plaisir de côtoyer et qui m'a beaucoup encouragée dans ma conciliation – pas toujours évidente - travail-famille! Je n'oublie pas Florence Bara qui, lors de son passage à l'UdeS a été d'une aide précieuse pour l'avancement de mes travaux.

Je ne voudrais surtout pas négliger de remercier tous ceux qui m'entourent - famille, parents et amis - et qui devaient commencer à croire – secrètement - que je ne terminerais

jamais! Tout d'abord merci à mes parents qui ont cru en moi dès ma naissance ☺ et qui n'ont jamais cessé de m'encourager à étudier. Merci à François, mon chum que j'adore et qui a toujours été là pour moi, à m'encourager et à m'écouter dans les hauts comme dans les bas de ma vie d'étudiante-chercheure! Un merci infini à ma petite Alice, le rayon de soleil de toutes mes journées, qui me donne des ailes ☺

Finalement, je tiens à remercier sincèrement toutes les enseignantes et tous les enseignants qui ont pris le temps de répondre à mon questionnaire et sans qui ce mémoire n'aurait pu aboutir...

INTRODUCTION

À l'école, l'apprentissage de la langue se fait selon trois axes : la communication orale, la lecture et l'écriture. Suivant les époques, un ou l'autre de ces axes est privilégié par les programmes de formation du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1969, 1979, 1994, 2001). Dans son dernier programme, le MEQ (2001) met l'accent sur l'apprentissage de la langue écrite (lecture et écriture) et promet un programme plus étoffé, indiquant clairement ce qui est attendu (MEQ, 1997b). Malgré tout, notre étude des différents programmes du MEQ (1969, 1979, 1994, 2001) nous a permis de constater que celui de 2001 laissait un flou sur au moins un aspect de l'apprentissage de la langue écrite : la calligraphie. Cet apprentissage représente pourtant une base importante au développement des compétences de la langue écrite, il ne doit donc pas être négligé dans le cursus scolaire.

Le principal but de notre recherche est donc de décrire les connaissances et les pratiques des enseignants du 1^{er} cycle du primaire en lien avec l'enseignement et l'apprentissage de la calligraphie. Nous voulons, par l'entremise de questionnaires distribués aux enseignants du 1^{er} cycle, prendre le pouls du milieu scolaire puisque nous avons constaté un écart entre ce qui est prescrit par le MEQ (2001) et ce qui ressort des recherches.

Ce mémoire est divisé en cinq chapitres. D'abord, le premier chapitre présente la problématique et le contexte, délimitant notre champ d'intérêt et dépeignant la calligraphie à travers le temps et les différents programmes du MEQ. Ce chapitre ouvre sur nos questions de recherches qui servent d'assises pour le deuxième chapitre, soit le cadre de référence. Celui-ci aborde la calligraphie sous tous ses angles, tant d'un point de vue théorique qu'empirique et il nous permet de compléter nos questions de recherche par des objectifs spécifiques précis, nous aidant à opérationnaliser notre méthodologie. Cette dernière fait l'objet d'un troisième chapitre qui aborde tour à tour la collecte de données, l'échantillon final ainsi que l'analyse des résultats. Finalement, les deux derniers chapitres,

soit le chapitre de présentation des résultats et le chapitre d'interprétation et de discussion des résultats sont consacrés à une analyse approfondie des résultats de recherche au regard des objectifs. La conclusion, quant à elle, ouvre sur différentes recommandations pour la pratique ainsi que sur différentes pistes de recherches futures.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE ET CONTEXTE

Dans ce premier chapitre, nous présentons tout d'abord le champ d'intérêt principal de notre recherche, soit l'enseignement et l'apprentissage de la calligraphie en contexte de classe, pour ensuite nous attarder à un survol historique de cet enseignement avant et après la création du ministère de l'Éducation du Québec et finalement en arriver à cerner deux questions générales de recherche.

1. CHAMP D'INTÉRÊT

Apprendre à écrire n'est pas une activité simple pour l'enfant en début de scolarité : non seulement l'élève doit-il comprendre la relation qui existe entre le langage oral et le langage écrit, mais il doit apprendre à former les lettres, assembler ces lettres pour former des mots, éventuellement des phrases et il devra également apprendre à organiser ces phrases en un tout cohérent qui formera un texte suivi.

La production de texte constitue évidemment une activité complexe qui demande d'acquérir plusieurs compétences. Pour nous aider à y voir plus clair, le modèle de Hayes et Flower (1986) décompose ce processus en trois phases principales : la planification (générer et organiser ses idées), la mise en texte (produire des phrases dans sa tête et les transcrire en tenant compte des composantes articulatoire et linguistique (Bourdin, 2002) et la révision (tout ce qui est produit doit être évalué par le scripteur). Ces phases sont soit de haut niveau – c'est-à-dire qu'elles ne peuvent être automatisées, même chez le scripteur expert – soit de bas niveau – pouvant être automatisées par le scripteur. En ce qui nous concerne, nous nous intéressons à une composante particulière de la phase de mise en texte, soit la composante articulatoire¹ (dite de bas niveau) puisqu'elle mobilise beaucoup de ressources attentionnelles chez le jeune scripteur qui ne l'a pas encore automatisée. D'ailleurs, selon Lurçat (2004), elle doit être automatisée le plus rapidement possible pour

¹ La composante articulatoire est la compétence graphomotrice.

permettre à l'enfant de se centrer sur les tâches plus complexes comme la planification ou la révision, tâches dites de haut niveau. Notons également que, selon Marr (2001), 30 à 60% du temps de classe au primaire nécessiterait des habiletés de motricité fine, dont en majeure partie l'écriture. Donc, non seulement la composante graphomotrice sollicite grandement les ressources attentionnelles du jeune scripteur, mais en plus, ce serait une des compétences les plus sollicitées dans une journée scolaire normale.

Pour nous aider à comprendre l'effort que doit déployer l'enfant qui apprend à calligraphier, Bourdin (2002) fait la comparaison avec un adulte (scripteur expert) à qui l'on demande de produire un texte en lettres majuscules cursives : on remarque une différence dans la qualité de la production, puisque les ressources attentionnelles du scripteur sont fortement sollicitées par un geste graphomoteur inhabituel, non automatisé.

Malgré tout, il nous semble que la composante articulatoire de l'écriture est souvent laissée de côté dans l'apprentissage de la langue écrite. D'ailleurs, Rigal (2003) le souligne en spécifiant que l'apprentissage de l'écriture suscite moins d'exercices systématiques qu'autrefois. Dans la foulée de l'apprentissage par projets et du socioconstructivisme, nous avons le sentiment que les compétences plutôt mécaniques, qui nécessitent des exercices répétés pour être maîtrisées, ont été, à tort ou à raison, passablement boudées au cours des dernières années.

2. D'HIER À AUJOURD'HUI

Pourtant, ce ne fut pas toujours le cas. Au début du 20^e siècle, et ce jusqu'aux années soixante, c'était très reconnu et valorisé d'avoir une belle écriture. Ediger (2001) rapporte que durant ces années, l'apprentissage de l'orthographe des mots et la calligraphie prenaient beaucoup de place dans l'enseignement. Chaque écolier devait pratiquer, tous les jours, sa calligraphie dans le but de l'améliorer. Certaines écoles allaient même jusqu'à décerner des certificats pour les élèves qui avaient une belle écriture. Bien que ces pratiques rapportées par Ediger (2001) soient américaines, nous pouvons facilement nous imaginer que de notre côté de la frontière, c'était le même scénario : les cahiers d'école de nos

parents et grands-parents en font foi! Dans ces années, l'intérêt porté à la calligraphie en contexte scolaire nous semble résulter d'une volonté purement esthétique. Il faut dire qu'à ce moment, l'école n'était pas obligatoire pour tous et on jugeait de l'instruction d'une personne à sa capacité de lire et d'écrire : une belle écriture prouvait une bonne instruction.

Avec l'avènement de l'école obligatoire pour tous au début des années soixante, l'écriture devint l'apanage de la masse plutôt que de l'élite. Pour être efficace et répondre aux besoins de tous, l'enseignement de la calligraphie ne devait plus avoir des visées purement esthétiques, mais devait plutôt avoir pour objectifs la vitesse et la lisibilité (Bang, 1959; Rigal, 2003). Les objectifs ont-ils été remplis?

On peut en douter, du moins pour la lisibilité, puisqu'il n'est pas rare, dans les écoles, d'entendre les enseignants se plaindre de la piètre qualité de la calligraphie de leurs élèves. Il serait facile de jeter la première pierre sur les enseignants puisque ceux-ci sont les principaux acteurs dans l'instruction de nos enfants. Par contre, ils ne décident pas seuls de ce qu'ils enseignent. En effet, les pratiques des enseignants sont guidées en partie par ce qui leur est prescrit par les institutions scolaires (Goigoux, 2001). Au Québec, les enseignants doivent donc suivre ce qui est prescrit par le MEQ.

Afin de mieux comprendre la place accordée à l'enseignement de la calligraphie dans le curriculum québécois, nous avons décidé d'aller consulter les différents programmes d'études publiés par le MEQ depuis sa formation jusqu'à aujourd'hui, et ce, exclusivement par rapport à l'enseignement de la calligraphie, surtout au 1^{er} cycle du primaire. Nous choisissons de documenter en priorité le 1^{er} cycle puisque, comme nous l'avons mentionné plus haut, la composante graphomotrice doit être automatisée le plus rapidement possible pour permettre à l'enfant de se centrer sur les tâches de plus haut niveau lors de la production de texte (Lurçat, 2004).

3. LA CALLIGRAPHIE DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDES DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC

Avant d'aborder de façon spécifique l'enseignement de la calligraphie au Québec, il nous apparaît nécessaire de situer dans son contexte l'évolution du système scolaire québécois, qui n'a pas toujours été celui que l'on connaît aujourd'hui. En effet, depuis les débuts de la Nouvelle-France jusqu'au milieu du 20^e siècle, l'enseignement était laissé à l'initiative privée, surtout aux Églises, le rôle de l'État se limitant à une contribution financière minimale. En 1948, la *Déclaration universelle des droits de l'homme* et en 1959, la *Déclaration des droits de l'enfant* donnent à chaque nation l'obligation d'assurer l'éducation de tous ses citoyens. L'État devient donc «le principal agent d'organisation, de coordination et de financement de l'enseignement» (Rapport Parent, T.1, p. 72), laissant cependant toujours à l'Église le soin de l'enseignement religieux dans les écoles confessionnelles de l'époque. Dans le souci de faire progresser la civilisation moderne, le *Rapport Parent* affirme qu'«il est devenu nécessaire que tous les citoyens sans exception reçoivent une instruction convenable et que le grand nombre bénéficie d'un enseignement avancé.» (*Ibid.*, p. 57) La fonction première de l'enseignement élémentaire ne serait donc plus terminale, mais viserait à préparer les enfants à l'enseignement secondaire. Une profonde réforme scolaire devient donc nécessaire devant cette nouvelle réalité. Premièrement, on fusionnera le département de l'Instruction publique et le ministère de la Jeunesse pour former le Ministère de l'Éducation, on créera également le Conseil supérieur de l'Éducation. Ensuite, on donnera au ministère de l'Éducation le mandat de faire des «programmes-cadres» pour chacune des matières importantes, dont le français. Ces programmes-cadres devront simplement indiquer les grandes lignes et «accorder une certaine latitude au maître dans le traitement de la matière, l'inciter ainsi à une préparation de classe plus personnelle, mieux adaptée à son groupe d'élèves.» (*Ibid.*, T.2, p. 99)

En ce qui concerne l'enseignement du français écrit, le *Rapport Parent* (*Ibid.*, p. 32) stipule :

Écrire est difficile. On doit rendre chacun capable d'écrire des lettres d'affaires, des comptes rendus, des rapports, dans une langue claire et directe; la langue littéraire plus raffinée restera toujours l'apanage de ceux qui ont certains dons et une vocation d'écrivain ou de lettré.

Bien qu'il accorde une grande importance à l'apprentissage de la langue écrite, le *Rapport Parent* met l'accent sur l'apprentissage de la langue orale puisqu'on juge que l'expression orale est sollicitée plus fréquemment que la langue écrite dans la vie de tous les jours.

3.1 Le Programme-cadre de français (1969)

Un objectif principal du *Programme-cadre de français* pour l'école élémentaire est de «[m]ettre chaque écolier en possession des techniques de base qui lui permettent d'exprimer sa pensée et ses sentiments aussi clairement que possible (savoir parler et savoir écrire).» (MEQ, 1969, p. 3) L'autre savoir essentiel pour le programme de français est le savoir lire. Cependant, comme le recommandait le *Rapport Parent*, le *Programme-cadre* reste assez vague dans son plan d'études. Pour le «savoir écrire», rien n'est clairement spécifié par rapport à l'apprentissage de la calligraphie. Des objectifs généraux sont énoncés, soit : «développer le plaisir de s'exprimer et de communiquer par écrit [et] assurer la clarté et la correction de son expression.» (MEQ, 1969, p. 7) Pour remplir ces objectifs, on suggère quelques moyens au maître, entre autres des exercices préparatoires d'écriture qui habitueront «l'écolier à écrire lisiblement et [...] à observer les règles essentielles de la mise en page.» (*Ibid.*) On ajoute que «l'enfant est libre de donner à son écriture un cachet personnel.» (*Ibid.*) Les méthodes d'enseignement et le choix des manuels scolaires sont laissés à la discrétion de chaque commission scolaire, voire de chaque école et enseignant.

En voulant donner de la latitude aux enseignants, le *Programme-cadre* a eu pour principale conséquence d'insécuriser ces derniers dans leur travail. Ceux-ci ont en effet réclamé un programme plus précis, avec des objectifs et des contenus plus exhaustifs. De plus, le *Livre vert* (MEQ, 1977) estime que la réforme du système d'éducation amorcée par la publication du *Rapport Parent* ne «semble pas avoir porté les fruits qu'on attendait». (p. 9) Cependant, le *Livre vert* ne remet pas la réforme de l'éducation en question, il relève seulement les problèmes et essaie de trouver des solutions. Bien que les parents soient généralement satisfaits des nouvelles pratiques pédagogiques centrées sur l'enfant, ils

trouvent dommage de ne pas retrouver, à l'école de leurs enfants, les apprentissages et les activités qu'eux-mêmes ont connus. Ils comprennent mal que leurs enfants tardent à aborder des apprentissages formels. Ces parents souhaitent tout de même «conserver à l'école actuelle ses qualités d'accueil et de créativité, mais en y ajoutant plus de rigueur dans l'apprentissage des connaissances et plus d'esprit de discipline.» (p. 32) Il est vrai que depuis le *Rapport Parent*, l'école a beaucoup évolué particulièrement en ce qui concerne les rapports maître-élève, le climat de spontanéité de la classe, le souci de la formation globale de l'enfant, le respect de son rythme d'apprentissage, l'ouverture sur le milieu et la diversification des activités d'apprentissage. C'est donc dans un esprit de conservation des acquis, tout en voulant répondre aux besoins des parents et des enseignants, que le *Livre vert* fait ses recommandations, entre autres, pour les orientations du programme de l'école élémentaire.

3.2 Le Programme d'études, Primaire, Français (1979)

C'est le 20 février 1979 que le *Programme d'études* a été rendu public par le ministre de l'Éducation de l'époque, M. Jacques-Yvan Fournier. Ce programme a été bâti en concertation avec le milieu de la recherche, les enseignants et les conseillers pédagogiques. Il spécifie que l'ancien programme accordait plus d'importance à la langue orale qu'à la langue écrite, contrairement au nouveau, qui accorde une importance égale aux deux compétences. On ajoute que le programme et les objectifs qui s'y rattachent sont OBLIGATOIRES pour tous.

Dans le programme, on définit l'écriture comme «l'habileté à construire un message qui, par le choix et l'organisation de ses éléments graphiques, vise à répondre à l'intention et aux autres exigences de la communication.» (p. 26) L'objectif de l'école élémentaire est de faire de l'enfant un scripteur moyen et de le préparer à devenir un bon scripteur. Par rapport à la calligraphie, le scripteur moyen «calligraphie lisiblement et avec une certaine rapidité.» (p. 26)

Le programme s'attarde ensuite à décrire les objectifs et éléments d'apprentissage spécifiques à chaque année scolaire. Il présente des objectifs terminaux en écriture pour chaque année, de la 1^{re} à la 6^e. Ces objectifs sont organisés autour de trois axes de développement – habileté à écrire, connaissances et techniques – et ces trois axes sont explicités par des éléments spécifiques d'apprentissage. La calligraphie fait partie du développement des techniques et elle vise, en 1^{re} année, l'apprentissage des caractères scripts pour la formation des lettres majuscules et minuscules (élément à poursuivre en 2^e année), la séparation des mots (à poursuivre en 2^e année) et la reproduction de signes graphiques autres que les lettres (terminal). On suggère plusieurs activités-types qui reposent surtout sur la pratique, la copie de mots et de phrases et le développement du jugement de l'enfant par rapport à la lisibilité de son écriture. L'apprentissage de la calligraphie se poursuit en 2^e année et on vise cette fois une bonne dextérité et netteté dans la formation des lettres script minuscules et majuscules (terminal), la séparation des mots (terminal) et le format des lettres adapté à la situation de communication (à poursuivre en 3^e année).

Notons au passage que la liaison des lettres script pour former l'écriture cursive n'apparaît qu'en 3^e année et cet élément d'apprentissage est terminal en 4^e année seulement. La 5^e et la 6^e année travaillent surtout la vitesse d'écriture comme élément d'apprentissage de la calligraphie. Le programme précise enfin que «la lisibilité et une certaine vitesse d'écriture sont les deux seuls critères à garder en ce qui concerne la calligraphie» (p. 264), ce qui est en conformité avec l'objectif général du programme qui, rappelons-nous vise à faire de l'élève du primaire un scripteur moyen qui «calligraphie lisiblement et avec une certaine rapidité.» (p. 26)

Ajoutons qu'à la suite de la présentation du programme, un guide pédagogique est produit par le MEQ (1982). Ce dernier précise qu'«au début de la 1^{re} année, l'apprentissage de la calligraphie occupe une bonne partie du temps consacré à l'écrit, cependant cela ne doit pas empêcher les écoliers *d'écrire en situation de communication*. La calligraphie est une technique indispensable au service du message à transmettre.» (p. 6)

3.2.1 *Matériel de soutien à l'implantation des programmes du primaire, Atelier 4. (1981)*

Pour les enseignants qui en ressentaient le besoin, le MEQ a publié une série de six ateliers constituant un *Matériel de soutien à l'implantation des programmes du primaire* (1981). L'*Atelier 4* de ce matériel vise le développement des connaissances du code orthographique et consacre une bonne partie de son contenu à l'apprentissage de la calligraphie. Ce document se veut une référence sur la façon d'enseigner la calligraphie aux enfants à l'école primaire et c'est dans cette même période que les cartons sur lesquels sont imprimés les modèles de lettres minuscules et majuscules sont introduits dans les classes. Ces modèles de lettres, de même qu'une bonne partie des recommandations du document, sont inspirés de l'ouvrage de Vinh Bang² (1959). On suggère d'enseigner aux enfants la forme script qui trace la lettre avec un seul mouvement continu (sans lever de crayon) pour préparer à lier les lettres de façon naturelle. Justement, concernant le moment d'apprendre à lier les lettres, il est spécifié dans ce document que :

Dans les modèles proposés, la liaison est une conséquence logique du mouvement de la lettre. Si l'écolier fait spontanément le mouvement de liaison d'une lettre avec une autre lettre, c'est qu'il a saisi le mouvement cursif de l'écriture. Il peut le découvrir à 6 ans et réaliser que les lettres reliées entre elles forment un tout dans un mot. Cela peut favoriser en même temps l'intégration de l'orthographe globale du mot. Il n'y a pas un âge précis à déterminer concernant le passage de l'écriture script à l'écriture liée, de même il n'y a pas lieu de rendre obligatoire pour tous l'apprentissage systématique des caractères script. (p. 15)

Cette recommandation n'apparaît pourtant pas dans le *Programme d'études*, qui spécifie au contraire qu'un élément d'apprentissage terminal de 2^e année consiste justement à savoir écrire avec une bonne dextérité et netteté les lettres script minuscules et majuscules, l'écriture cursive n'apparaissant qu'en 3^e année. Mais il appert, toujours selon l'*Atelier 4* que :

En optant pour l'écriture cursive en 1^{re} année, on n'exige pas de l'enfant des efforts démesurés et l'on n'enfreint pas plus les lois normales de son développement psychomoteur. On attend de lui

² Rappelons-nous que Vinh Bang est celui qui a dit que l'enseignement de la calligraphie devait avoir pour objectifs la vitesse et la lisibilité. Ce dernier demeure, encore aujourd'hui, la référence du MEQ par rapport à l'enseignement de la calligraphie. Ses modèles de lettres sont utilisés dans plusieurs écoles.

ailleurs dans d'autres activités académiques, des niveaux de spécialisation bien plus élevés. (p. 16)

Toujours est-il que, dans le but de faciliter l'enseignement de la calligraphie, on donne des trucs aux enseignants pour apprendre le tracé des lettres aux enfants ainsi que le sens correct du tracé, appelé *ductus*. On suggère donc aux enseignants de verbaliser en traçant les lettres (au besoin inventer une petite histoire) et de faire tracer les élèves en même temps qu'eux, sur un grand espace et, au besoin, guider la main de l'enfant timide ou mal à l'aise de tracer les lettres ou les mots. Selon ce document, il faut laisser les enfants écrire librement sur des feuilles de différentes grosseurs, car l'élève doit d'abord pouvoir reproduire des lettres sans contraintes pour ensuite pouvoir le faire sur des espaces restreints par des lignes et pointillés. On suggère plutôt d'attendre que l'écopier le demande pour lui donner accès à un cahier ligné.

Concernant la vitesse d'écriture, il est stipulé dans ce document qu'elle devrait augmenter vers la 5^e année, lorsque l'enfant peut anticiper la formation des lettres dans le mot puisque l'orthographe est bien connue. On note cependant qu'il est possible de travailler la vitesse d'écriture dès la 3^e année, en partant toujours de mots connus. «[Le maître] doit se soucier avant tout de la maîtrise du mouvement dans le tracé et de la lisibilité du texte.» (p. 20) De plus, on précise que «[I]a vitesse d'écriture augmentera au fur et à mesure que l'écopier se dégagera du modèle du mot. Lorsqu'il aura développé ces automatismes, il pourra centrer davantage son attention sur le message à produire et ainsi mieux réussir son acte de communication.» (p. 20)

Les cahiers d'exercices ne sont pas recommandés pour l'apprentissage de la calligraphie puisqu'on trouve que l'écriture script qui est proposée dans ces cahiers ne prépare pas à l'écriture liée. On ajoute que ces cahiers ne semblent pas essentiels à l'apprentissage de la calligraphie puisque l'acte graphique qui y est proposé «se limite trop souvent aux modèles de lettres prises isolément» (p. 22), qu'on demande à l'élève de reproduire plusieurs fois. Le contexte est absent, la mise en page est imposée à l'écopier et le développement des automatismes se fait de façon non significative. On suggère plutôt aux enseignants de travailler en groupe avec les élèves, à partir de courtes phrases

significatives à recopier ou encore, de laisser les enfants inventer leur cahier personnel d'écriture (ligné, non ligné, avec ou sans pointillés).

Finalement, on propose une position idéale pour écrire de façon efficace, qui est : dos droit, feuille inclinée à 45 degrés (vers la droite pour les gaucher, vers la gauche pour les droitiers), l'autre main tient la feuille, les deux avant-bras sont sur la table. À noter : il ne faut pas dire systématiquement aux élèves comment se placer, mais il faut aider ceux qui ne le font pas bien.

Pour conclure, il nous paraît important de spécifier que *l'Atelier 4* ne réfère pas explicitement ses recommandations à des ouvrages ou à des recherches, à part l'ouvrage de Vinh Bang (1959) pour les modèles de lettres à présenter. Une bibliographie à la fin permet toutefois au lecteur intéressé d'aller consulter quelques ouvrages supplémentaires, par exemple sur la latéralité (deux références³), les méthodes cursives (deux références⁴ dont celle de Vinh Bang) et une dernière référence⁵ sur les différentes méthodes et techniques d'apprentissage de l'écriture.

3.2.2 *Développement de l'habileté à écrire. Exigences minimales, Primaire. (1987)*

Quelques années après l'implantation du *Programme d'études* (1979), les enseignants et conseillers pédagogiques de trois commissions scolaires (Laprairie, Brossard et Napierville) se sont penchés sur les exigences minimales nécessaires au développement de l'habileté à écrire. La synthèse de leurs réflexions a par la suite été présentée dans le document *Développement de l'habileté à écrire. Exigences minimales, Primaire. (1987)* Notre intérêt portera plus précisément sur les exigences de la 1^{re} et de la 2^e année, en français écrit. Tout d'abord, mentionnons que le texte se veut une piste de réflexion pour guider les enseignants, non une exigence supplémentaire du programme. Ce document

³ Auzias, M. (1973). Latéralité graphique, fréquence des enfants qui écrivent de la main gauche. *Psychiatrie de l'enfant. IVS.* 1, p. 179-214.

Auzias, M. (1973). La vitesse d'écriture chez les enfants qui écrivent de la main gauche. *Neuropsychiatrie infantile.* 21 (10-11), p. 667-686.

⁴ Auzias, M. (1966). *L'apprentissage de l'écriture.* Bourrellet : Armand Colin.

⁵ Ajuriaguerra, J. et Auzias, M. (1961). Méthodes et techniques d'apprentissage de l'écriture. *Psychiatrie de l'enfant. PUF.* 2 (3), p. 609-718.

cherche en fait à clarifier l'évaluation des apprentissages, c'est-à-dire le lien entre le programme et le bulletin descriptif. Nous verrons que les éléments du programme (MEQ, 1979) y sont repris.

En 1^{re} année, l'objectif terminal est la «rédaction de courtes phrases signifiantes» (p. 17) et il est défini selon quatre critères dont l'utilisation des techniques (calligraphie). Chaque critère est précisé selon des éléments et des sous-éléments d'apprentissage. Par rapport à la calligraphie, on exige de l'enfant qu'il puisse former lisiblement les lettres script (minuscules et majuscules) à l'intérieur de son message et qu'il sépare les mots par des espaces (blanc graphique). Au tout début de la scolarisation, comme l'enfant n'est pas en mesure de rédiger de façon autonome, on lui demandera de reproduire ou de construire (à partir de mots ou de groupes de mots) de courts messages présentés dans un contexte signifiant. Ce n'est que graduellement qu'on va vers l'atteinte de l'objectif terminal mentionné plus tôt.

En 2^e année, l'objectif terminal devient la «rédaction de courts textes signifiants (2 à 5 phrases)» (p. 17), mais avant d'arriver à rédiger les courts textes par lui-même, on demandera à l'enfant de transformer certains textes signifiants. En ce qui concerne la calligraphie, un nouveau sous-élément vient se greffer à ceux de la 1^{re} année, soit le format des lettres. L'enfant doit donc, en 2^e année, être en mesure de :

- 1- former des lettres script minuscules et majuscules;
- 2- séparer les mots;
- 3- ajuster le format de ses lettres selon le genre de texte demandé (affiche, lettre, carte postale, récit dessiné).

On nous propose également un tableau de pondération (/100) qui présente «pour chaque année du primaire, l'importance relative des éléments» (p. 51). La calligraphie fait partie des exigences jusqu'en 4^e année, au-delà, cet élément n'est plus évalué. En 1^{re} année, on accorde 15 points sur 100 à la qualité de l'écrit, en 2^e année, c'est 10 points et en 3^e et 4^e années, 5 points. En 5^e et 6^e années, on suggère aux enseignants d'enlever 1 point d'orthographe par mot illisible.

3.3 Le français, enseignement primaire (1994)

Le programme de français de 1994, élaboré à la suite de la publication du document *Pour une langue belle*, paru en 1992, accorde une importance toute particulière au français écrit (lecture et écriture), contrairement au programme de 1979 qui accordait une importance équivalente à l'oral. Ce nouveau programme est centré sur le développement de compétences, qui intègrent à la fois des connaissances, des attitudes et des habiletés. Il s'inspire des recherches menées au cours des quinze dernières années en didactique de la langue, en psycholinguistique et en psychologie de l'apprentissage. Ces recherches éclairent le lien qui existe entre le développement des habiletés, l'acquisition de concepts et la structuration de la pensée. «C'est par la pratique de la langue qu'on en acquiert progressivement la maîtrise. Comme c'est en forgeant qu'on devient forgeron.» (p. 4). Pour développer son habileté à écrire, l'élève devra, tout au long du primaire

apprendre à accomplir et à coordonner les actions nécessaires à la rédaction de texte : choisir et organiser l'information pertinente pour répondre à l'intention ou à l'objectif poursuivi, rédiger son texte en tenant compte des règles de la syntaxe, du lexique, de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale, calligraphier lisiblement et présenter un texte dans une mise en pages appropriée. Il est difficile pour l'élève du primaire de concentrer ses efforts sur tous ces aspects à la fois. C'est pourquoi il ou elle doit apprendre à **planifier** son texte, à le **rédigier** adéquatement et à le **réviser** en se montrant capable d'évaluer les difficultés rencontrées et d'apporter les corrections nécessaires. (p. 6)

Les exigences de 1^{re} année sont rehaussées par rapport au programme de 1979. Ainsi, à la fin de la 1^{re} année, l'élève devrait être en mesure non seulement de reproduire et de composer des phrases, mais il devra également transformer de courts textes «pour se familiariser avec les caractéristiques de la langue écrite, dont la calligraphie et l'orthographe des mots». (p. 11) On mentionne également que l'enfant utilise l'écriture script. Toutefois, c'est maintenant en 2^e année que s'effectue le passage à l'écriture cursive. La raison pour laquelle le passage à l'écriture cursive se fait plus tôt dans la scolarité n'est cependant pas mentionnée dans le programme.

Les compétences visées pour développer l'habileté à écrire ainsi que les contenus d'apprentissage sont listés en fin de document. Par rapport aux compétences en calligraphie, on souligne que l'enfant doit «respecter le format et la forme des lettres majuscules et minuscules» (p. 25), tant en écriture script (1^{re} à 4^e année), qu'en écriture cursive (2^e à 4^e année) et qu'il doit «faire correctement l'espacement des mots» (p. 25). Il semble que la calligraphie ne soit pas évaluée au-delà de la 4^e année, cet élément du *Programme d'études* (1979) demeure donc inchangé. Les contenus d'apprentissage sont détaillés selon chacune des compétences à acquérir, soit la forme et le format des lettres ainsi que l'espacement entre les mots. En ce qui concerne la forme et le format des lettres, il est précisé que les lettres majuscules s'écrivent toujours en script, que l'enfant doit acquérir la dextérité et améliorer la netteté de ses lettres et qu'il doit également être en mesure de choisir entre l'écriture script ou cursive selon les besoins des destinataires et le contexte. Par rapport à l'espacement entre les mots, on répète que l'enfant doit respecter le format des lettres et séparer convenablement les mots, il doit également apprendre à relire son texte pour vérifier s'il est écrit lisiblement. Lorsqu'on s'attarde à la section «Soutien à apporter à l'élève en situation d'écriture», on remarque que rien dans cette partie du programme ne fait référence à la calligraphie.

Dans un document d'information publié en 1997 par le MEQ intitulé *Document d'information : Précisions sur les critères de correction utilisés pour les épreuves d'écriture du primaire*, on confirme que la calligraphie n'est plus évaluée à partir de la 5^e année. Comme dans le document de 1987, on suggère aux enseignants d'enlever une faute d'orthographe pour chaque mot illisible et de sensibiliser les élèves à la qualité de la présentation. Sinon, pour les années antérieures, la calligraphie équivaut à 10% de la note en 1^{re}, 2^e et 3^e années⁶ et 5% en 4^e année. Le critère est défini comme suit : «les lettres sont tracées correctement et les mots sont bien séparés». Par la suite, on présente les balises pour la correction : la forme et le format des lettres minuscules, en script pour la 1^{re} année et en cursive de la 2^e à la 4^e année; la forme et le format des lettres majuscules, toujours en script; l'espace suffisant entre les mots de la 1^{re} à la 4^e année et finalement, une

⁶ Remarquons que la calligraphie a perdu 5% par rapport à ce qui était suggéré en 1^{re} année dans le document de 1987.

présentation soignée, c'est-à-dire absence de ratures et de mots mal effacés, en 3^e et 4^e années.

3.3.1 *La calligraphie au primaire (1995)*

Un document ayant pour but de répondre aux questions et attentes des enseignants du primaire par rapport à l'enseignement des techniques de la calligraphie a été publié par le MEQ en 1995. Ce document reprend les principaux points de *L'atelier 4* (1982), soit les modèles de lettres à présenter, la façon d'enseigner la calligraphie en contexte signifiant pour l'enfant, la tenue du crayon ainsi que la posture à adopter. Ce document, à l'instar de celui de 1982, s'inspire en grande partie de l'ouvrage de Vinh Bang (1959).

Nous pouvons cependant remarquer quelques différences avec *L'atelier 4* telles que le moment de présenter l'écriture cursive aux enfants qui passe de la 3^e à la 2^e année du primaire, ainsi que l'utilisation de cahiers à petits interlignes pointillés qui sont conseillés dès le début de l'apprentissage puisqu'ils «favorisent le respect des grandeurs relatives des lettres, la constance de leurs tailles, de leurs hampes et de leurs jambages.» (p. 15) L'ouvrage de 1982 suggérait plutôt de laisser d'abord les enfants se familiariser avec l'écriture en utilisant divers supports matériels sans contraintes tels que les grands cartons, les feuilles blanches non lignées, etc. et de leur présenter les cahiers lignés et pointillés lorsqu'ils en faisaient la demande. Ces changements par rapport à *L'atelier 4* ne sont pas expliqués dans le document *La calligraphie au primaire*.

En plus des changements, nous avons remarqué quelques ajouts dans le document de 1995. Tout d'abord, on précise le contexte d'apprentissage de la calligraphie dès la formation préscolaire. Il est stipulé que «le préscolaire assure, de manière informelle, le développement des majuscules et des minuscules script, en situation naturelle d'écriture.» (p. 3) Grâce à cet apprentissage informel, l'enfant explore «la tenue du crayon, la mobilité du poignet, le sens du tracé, la manipulation des pages [et] la posture la plus favorable à la calligraphie.» (p. 3) Si l'enfant a atteint les objectifs visés par le préscolaire, il devrait entre autres être en mesure, à la fin de l'année, de connaître les termes nécessaires à la

calligraphie tels que en haut, en bas, à gauche, à droite, au début, à la fin etc. Selon ce qui était mentionné dans *L'atelier 4*, il semble qu'alors, ces apprentissages se faisaient plutôt en 1^{re} année du primaire.

Un autre ajout a été fait par rapport à la façon de lier les lettres entre elles. Alors que *L'atelier 4* insistait sur le naturel de la liaison des lettres, restant plutôt vague sur la façon d'introduire l'écriture cursive, *La calligraphie au primaire* semble privilégier un apprentissage systématique et ordonné des caractères cursifs. On suggère donc aux enseignants un ordre précis de présentation des lettres cursives, selon la fréquence d'utilisation des lettres et leur ressemblance aux formes ou aux tracés de base (caractères scripts). Pour soutenir les enfants dans leur apprentissage de la calligraphie, il est fortement suggéré d'utiliser du matériel mural, tel que les modèles de lettres minuscules, majuscules, en script et en cursif, des mots-étiquettes représentant des noms d'objets courants, des phrases ou des textes produits par les élèves de la classe ainsi que des photos ou des graphiques montrant la tenue appropriée du crayon et la posture facilitant l'écriture.

Finalement, on précise que l'enfant, dès la 3^e année, doit savoir choisir l'écriture la plus appropriée à la situation, soit l'écriture script ou cursive. Par exemple, pour la tenue d'un journal personnel, on suggère l'écriture cursive alors que pour la rédaction de messages publicitaires ou de règles scolaires, on privilégie l'écriture script. Il est à noter que *La calligraphie au primaire*, au contraire de *L'atelier 4*, n'aborde ni la vitesse d'écriture, ni l'utilisation de cahiers d'exercice, deux points pourtant non négligeables dans le premier document. D'ailleurs, le *Programme d'études* (1994) n'abordait pas non plus l'aspect de la vitesse d'écriture contrairement aux programmes précédents.

3.4 Le Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire. (2001)

Deux documents parus en 1997, *Réaffirmer l'école* et *L'école, tout un programme*, précurseurs de la réforme de l'éducation du début des années 2000, promettent entre autres, «la mise en œuvre de programmes plus étoffés, en indiquant clairement ce qui est attendu»

(MEQ, 1997b, p. 23) et stipulent que des accents nouveaux doivent être mis sur les matières, comme par exemple «au 1^{er} cycle du primaire, une importance plus grande devra être accordée à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue d'enseignement (et particulièrement de la lecture et de l'écriture).» (MEQ, 1997c, p. 20) Pourtant, lorsqu'on s'attarde au *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ), plus particulièrement à ce qui est prescrit pour l'enseignement et l'apprentissage de la calligraphie au 1^{er} cycle, les attentes ne semblent pas clairement spécifiées.

Tout d'abord, en se référant à la compétence «Écrire des textes variés», on retrouve, dans les critères d'évaluation, celui de la «qualité de présentation des textes», et entre parenthèses, on spécifie que la qualité réfère à la mise en page, à la disposition et à la calligraphie. Par la suite, les «attentes de fin de cycle» pour le 1^{er} cycle n'apportent pas d'éclairage sur la calligraphie si ce n'est qu'il est rapporté que «dans la plupart des situations, [l'élève] calligraphie lisiblement afin qu'on puisse le lire facilement.» (p. 79)

Pour en savoir plus sur les éléments d'apprentissage de la calligraphie, il est nécessaire de consulter la rubrique «Techniques» dans la section «Savoirs essentiels», à la fin du document. On y spécifie alors que l'écriture script ainsi que l'écriture cursive doivent être apprises aux 1^{er} et 2^e cycles, que l'espacement régulier entre les caractères script et les mots doit être enseigné aux 1^{er} et 2^e cycles également, tandis que l'adoption d'un format approprié selon le projet ou la tâche ainsi que l'aisance et la lisibilité s'acquièrent aux 2^e et 3^e cycles.

Bien que les «Savoirs essentiels» prescrivent l'apprentissage des caractères cursifs dès le 1^{er} cycle du primaire, ce n'est que dans les attentes de fin de 2^e cycle que le PFEQ fait allusion à la maîtrise de l'écriture cursive, en ce sens que «selon la situation de communication, [l'élève] calligraphie lisiblement en écriture script et cursive.» (p. 79) Cependant, *L'échelle des niveaux de compétence*, publié en 2002, qui se veut un document de référence pour «soutenir les interventions pédagogiques des enseignants en ce qui a trait à l'apprentissage des élèves et à l'évaluation de leurs compétences» (Avant-propos), apporte un éclairage nouveau quant aux attentes par rapport à l'écriture cursive au 1^{er} cycle.

Dans ce document, les «attentes de fin de cycle» du PFEQ sont reprises et détaillées selon quatre échelons pour le 1^{er} cycle. C'est au quatrième échelon que l'on découvre qu'il y a des attentes par rapport à l'écriture cursive à la fin du 1^{er} cycle du primaire. En effet, on y précise que «selon la situation, [l'élève] calligraphie en script ou en cursive afin qu'on puisse le lire facilement.» (p. 23)

Il appert que l'attente principale par rapport à la calligraphie dans le PFEQ, est que l'élève puisse écrire facilement et lisiblement tant en écriture script que cursive, c'est-à-dire qu'il forme bien ses lettres, qu'il laisse un espace correct entre ses lettres et ses mots, et qu'il sache adapter le format de son écriture à la situation. Malgré tout, si nous comparons avec les programmes précédents du MEQ (exclusion faite du *Programme-cadre* de 1969), nous remarquons qu'essentiellement, l'enseignement et l'apprentissage de la calligraphie, que ce soit par rapport à l'écriture script ou cursive ou au passage de l'une à l'autre, reste peu détaillé dans le dernier programme publié par le MEQ (2001).

4. QUESTIONS DE RECHERCHE

Nous avons vu en début de chapitre que les pratiques des enseignants sont guidées par ce qui leur est prescrit par les instances ministérielles (MEQ). Notre consultation des différents programmes d'études publiés par le MEQ depuis sa formation jusqu'à aujourd'hui nous a permis de remarquer que ces derniers n'accordent pas toujours la même importance à l'enseignement de la calligraphie au 1^{er} cycle du primaire, et sont parfois flous ou incohérents sur cet aspect de l'apprentissage de la langue. D'ailleurs, le dernier programme (MEQ, 2001) en donne un bon exemple. Nous émettons donc l'hypothèse que les flous et incohérences laissés par les différents programmes de formation (MEQ, 1969, 1979, 1994, 2001) par rapport à l'enseignement-apprentissage de la calligraphie ont une influence directe sur les conceptions pédagogiques et les pratiques des enseignants⁷. Pourtant, souvenons-nous que la calligraphie joue un rôle important dans l'apprentissage de

⁷ À cet effet, nous avons contacté les conseillers pédagogiques en français de 32 commissions scolaires québécoises qui nous ont, pour la plupart, confirmé que les enseignants du 1^{er} cycle du primaire sont préoccupés par l'enseignement de la calligraphie à leurs élèves (p.ex. quel style enseigner, quelles exigences avoir, etc.)

l'écriture et qu'il est essentiel pour l'élève d'automatiser le geste graphomoteur le plus tôt possible dans son apprentissage. De plus, citons Paoletti (1999), qui souligne que :

Le succès de l'apprentissage de l'écriture repose en grande partie sur l'enseignement de consignes de travail pertinentes et comprises par l'élève et sur le suivi attentif assuré par le pédagogue. Pour pouvoir intervenir adéquatement dans la préparation graphomotrice de l'enfant et dans l'apprentissage de l'écriture [...] les enseignants [...] du premier cycle du primaire devraient avoir une connaissance approfondie de l'acte graphique qui [...] dépasse le seul aspect de la formation des lettres. (p. 105)

Toutes ces considérations nous amènent à nous demander :

Quelles sont les connaissances des enseignants du 1^{er} cycle du primaire par rapport à la composante graphomotrice de l'écriture et son rôle dans l'apprentissage de la langue écrite?

Quelles sont les pratiques des enseignants du 1^{er} cycle du primaire par rapport aux modalités d'enseignement de la calligraphie en contexte de classe?

Afin de répondre adéquatement à notre question de recherche, nous devons nous donner un cadre de référence solide, incluant un volet théorique et des données empiriques. Le volet théorique présentera une revue des principaux écrits en lien avec l'acte d'écrire, le rôle du geste graphomoteur dans l'apprentissage de l'écrit, le développement de la graphomotricité chez l'enfant ainsi que les différentes modalités d'enseignement de la calligraphie. Les données empiriques viendront ensuite appuyer et enrichir la théorie.

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le chapitre deux de ce mémoire se consacre en premier lieu à situer le contexte théorique de la présente étude, en deuxième lieu à décrire les recherches empiriques venant étayer la théorie et en troisième lieu à préciser les objectifs spécifiques de la recherche qui serviront de base à la méthodologie.

1. CONTEXTE THÉORIQUE

À l'aube de l'humanité, les hommes n'avaient développé qu'un moyen de communication efficace : la parole. Bientôt celle-ci ne suffit plus à combler les besoins de communication entre eux. Apparaît donc une autre forme de langage, silencieuse celle-là : l'écriture. L'évolution lente des formes d'écriture a mené, entre autres, au système d'écriture alphabétique utilisé aujourd'hui par des millions de personnes à travers le monde. Pour communiquer efficacement par écrit, chacun doit donc apprendre les conventions qui régissent ce système. Par exemple, dans la langue française, chaque lettre a sa forme particulière et doit être alignée dans l'espace graphique de gauche à droite et de haut en bas. Bien sûr, écrire est un terme polysémique qui ne réfère pas qu'au tracé des lettres et à leur agencement dans l'espace graphique. En effet, en enseignement, les situations d'écriture sont des situations complexes qui, rappelons-nous, mettent en œuvre tant des habiletés de haut niveau (comme la planification) que des habiletés de bas niveau telles l'orthographe et la calligraphie. Nous décrirons plus en détails, un peu plus loin, tout le processus de production de texte, mais pour l'instant, nous nous intéressons plus particulièrement à cette habileté de bas niveau que représente l'art de former les lettres.

1.1 Les différents termes et définitions associés à l'écriture

Lorsque nous avons commencé nos lectures en lien avec l'écriture, nous avons remarqué que plusieurs termes servaient à définir cette dernière, au sens précis du tracé des lettres. Si, en anglais, le terme «handwriting» englobe tout ce qui se réfère au tracé des lettres, il en va tout autrement pour la langue française. Une revue sommaire des textes qui ont servi à l'élaboration de ce mémoire nous a permis de recenser pas moins de 16 termes différents servant à définir le tracé des lettres en écriture⁸. Nous n'avons pas réussi à distinguer de différences précises de sens entre ces nombreux termes, sinon que nous pouvons affirmer que tout ce qui touche au terme calligraphie se rapporte presque exclusivement au milieu scolaire et tout ce qui touche aux autres termes se rapporte uniquement aux écrits scientifiques.

Ce clivage entre l'utilisation des termes dans le milieu scolaire et scientifique nous a intriguée et nous avons cherché à savoir s'il y avait vraiment un sens différent à donner au terme calligraphie versus tous les autres termes utilisés dans les textes scientifiques. En nous référant au Petit Larousse Illustré 1995 ainsi qu'au Multidictionnaire de la langue française, nous avons découvert que calligraphie venait de deux mots grecs : *kallos* signifiant beauté et *graphein* signifiant écrire (Maubourguet, 1994); calligraphie voudrait donc dire belle écriture (de Villers, 2003). Pourtant, il semble que le terme calligraphie ait pris, dans le milieu scolaire, un sens beaucoup plus large puisqu'en nous référant au Dictionnaire actuel de l'éducation de Legendre (2005), nous avons pu constater que le sens donné à calligraphie référait plutôt à une «discipline scolaire tendant à apprendre à tracer lettres et chiffres de manière consciente, lisible, rapide» (p. 427). Il semble donc que le monde scolaire se soit approprié le terme calligraphie et en ait élargi le sens.

De l'autre côté, nous n'avons trouvé aucune définition précise des autres termes utilisés dans les textes scientifiques dans quelque dictionnaire que ce soit. Précisons tout de

⁸ Nous avons pu facilement repérer : acte d'écriture, acte graphique, activité graphique, activité graphomotrice, calligraphie, composante articulatoire, écriture, écriture manuscrite, geste graphique, geste graphomoteur, graphisme, graphomotricité, idéal calligraphique, motricité graphique, mouvement graphique, transcription graphique.

même que la plupart des autres termes utilisent le préfixe «grapho», élément du grec signifiant «écrire» (Maubourguet, 1994), tous combinés à un terme référant au mouvement (motricité, moteur, motrice, geste, mouvement, etc.). Ces termes semblent donc, pour la plupart, référer directement au geste permettant de tracer les lettres, contrairement à la calligraphie, qui semble plutôt référer au résultat, donc à la trace elle-même. Ces constatations nous amènent à penser que le milieu scolaire priorise le résultat (la trace), alors que le milieu scientifique priorise la démarche (le geste). En ce qui concerne notre mémoire, nous avons décidé de parler de calligraphie lorsque nous ferons référence au milieu scolaire et d'utiliser les autres termes lorsque nous ferons référence aux écrits scientifiques⁹.

En guise de conclusion, voici les définitions que donnent certains auteurs scientifiques à l'écriture, au sens précis du tracé des lettres. Tout d'abord, dans son ouvrage, Zesiger (1995) définit notre système d'écriture alphabétique comme suit :

Écrire c'est produire des séquences de symboles graphiques, les lettres. [...] les lettres doivent être disposées sur une ligne de base horizontale dans un ordre linéaire allant de gauche à droite. Ces lignes doivent être parallèles les unes aux autres et agencées sur une page de haut en bas. (p. 65)

Nous trouvons ensuite Paoletti (1999) qui allègue qu'«écrire consiste à tracer des signes graphiques conventionnels en vue de représenter la parole ou la pensée» (p. 105). Rigal (2003), quant à lui, y va de façon plus large en affirmant que «l'écriture constitue un acte moteur dont le tracé représente le résultat» (p. 728). Il semble que Rigal (2003) ait englobé, dans sa définition, à la fois le monde scientifique - qui s'intéresse à l'acte moteur - et le monde scolaire - qui s'intéresse plutôt au résultat.

⁹ Les termes utilisés seront choisis selon les auteurs cités.

1.2 L'acte d'écrire

Tout aussi simple que cela puisse paraître, écrire¹⁰ est un processus complexe qui demande du temps et de l'entraînement avant d'être automatisé, mais qui doit l'être pour assurer une communication rapide et efficace. En fait, en début d'apprentissage, l'écriture est un mouvement volontaire puisque «le début, le déroulement et la fin de l'action sont sous le contrôle conscient et continu de la personne et réclament un effort soutenu d'attention de sa part» (Paoletti, 1999, p. 28). De mouvement volontaire, ce dernier doit devenir automatique, c'est-à-dire que «le contrôle de son déroulement [nécessite] un minimum d'attention de la part de la personne» (*Ibid.*).

Pour mieux comprendre ce qui est, entre autres, à automatiser dans l'acte d'écrire, on peut distinguer les aspects morphocinétiques de l'écriture qui se rapportent à la production des «bonnes formes» de lettres, donc au contrôle de la main, et les aspects topocinétiques, qui font référence à l'agencement des lettres dans l'espace graphique, donc plutôt aux mouvements du bras (Zesiger, 1995). De son côté, Rigal (2003) définit trois articulations du corps humain qui interviennent dans l'écriture soit : l'épaule, le coude et le poignet. L'épaule contrôle les mouvements latéraux qui éloignent et rapprochent le bras du corps, le coude déplace la main sur la ligne pendant que le poignet s'occupe des mouvements d'aller-retour dans l'écriture des lettres. En d'autres termes, la main (ou le poignet) contrôle la formation des lettres tandis que le bras (épaule et coude) contrôle les mouvements latéraux de gauche à droite. L'ensemble de ces mouvements représente la dimension motrice de l'écriture (Rigal, 2003).

L'enfant en début de scolarité, qui n'a pas encore automatisé le geste graphomoteur, présente justement des difficultés à gérer les aspects moteurs de l'écriture. En effet, Thomassen et Teulings (1983) affirment que les jeunes enfants doublent leur temps de production lorsqu'ils ont à se déplacer latéralement. C'est probablement la raison pour laquelle le feedback visuel¹¹ semble important dans l'apprentissage du geste

¹⁰ Au sens du tracé des lettres

¹¹ Le feedback visuel représente le fait que le scripteur puisse voir ce qu'il écrit et ainsi mieux contrôler sa production.

graphomoteur : il permettrait à l'enfant de «contrôler sa production de proche en proche» (Zesiger, 1995, p. 186), donc d'assurer un bon contrôle des aspects morphocinétiques et topocinétiques de l'écriture. Chez l'adulte, ce contrôle est encore important, mais moins nécessaire puisque ce dernier a intériorisé et automatisé le geste moteur (aspect morphocinétique) : le feedback visuel lui sert maintenant à assurer un bon contrôle des aspects topocinétiques de l'écriture.

Mais avant l'exécution motrice, donc la production des lettres dans l'espace graphique, il y a tout un processus de programmation motrice à automatiser. Pour bien comprendre le processus qui précède l'exécution motrice, examinons la figure 1.

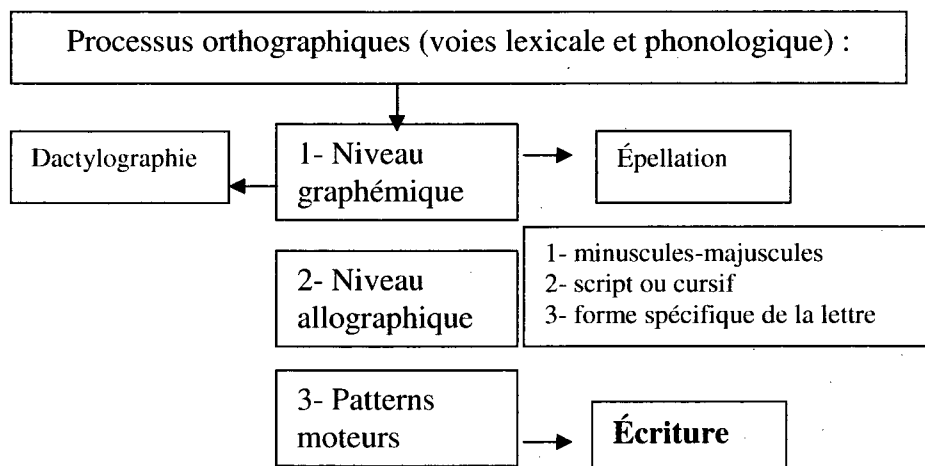


Figure 1. Schéma de Ellis (1988, cité dans Zesiger, 1995)

Les mots à écrire, qu'ils soient traités par la voie phonologique ou la voie lexicale, passent par le tampon graphémique (1) qui est là pour garder en mémoire la séquence de graphèmes à écrire. Ensuite, viennent le choix de l'allographe (2) et celui du pattern moteur (3), qui décide des groupes musculaires à impliquer dans la tâche. D'ailleurs, le schéma de Ellis (1988 cité dans Zesiger, 1995) est soutenu par les recherches de Van Galen et Teulings (1983), qui ont décrit trois étapes distinctes de la programmation motrice soit le rappel du programme moteur définissant la forme de la lettre et l'ordre dans lequel les traits doivent être effectués, la paramétrisation de la force (qui détermine la taille) et

éventuellement celle de la durée, et la sélection des groupes musculaires impliqués dans la production. Plus simplement, Rigal (2003) et Paoletti (1999) décrivent la planification de l'activité motrice selon trois paramètres : (1) temporel (2) spatial (3) énergétique. La planification temporelle englobe l'accélération, le freinage, le changement de direction, la levée du crayon et l'arrêt du mouvement; la planification spatiale se rapporte à la direction, au sens, à la taille et à l'amplitude de l'écriture; la planification énergétique contrôle la pression et l'épaisseur du tracé.

Cette planification motrice telle que définie par Ellis (1988 cité dans Zesiger, 1995), Van Galen et Teulings (1983), Rigal (2003) et Paoletti (1999) représente en fait la dimension perceptive de l'écriture, soit la représentation mentale de la forme à reproduire et du geste à accomplir (Rigal, 2003). Donc, dans l'acte d'écrire, la dimension perceptive précède la dimension motrice. De plus, d'après Graham et Weintraub (1996) la planification motrice (dimension perceptive) ne peut être enclenchée sans que le choix du mot et des lettres ne soit fait : «le scripteur doit tout d'abord décider quel mot utiliser et quel graphème commence ce mot avant qu'un programme moteur ne puisse être rappelé de la mémoire à long terme¹²» (Trad. Libre, p. 18). En résumé, le scripteur doit tout d'abord faire le choix du mot à écrire avant que les dimensions perceptive et motrice de l'écriture entrent en jeu.

1.3 Le rôle de la graphomotricité dans la production écrite

Nous avons pu constater en début de chapitre que l'acte d'écrire se traduisait en un processus complexe, qui demande beaucoup d'efforts et de temps à l'enfant qui fait son entrée dans l'univers de la langue écrite. Bien que ce processus soit coûteux, il n'est pas le seul. En effet, il est plutôt rare que l'intention d'écriture ne se limite qu'à tracer des suites de lettres. Normalement, le but de l'écriture est de communiquer, donc de produire un message, de représenter la parole ou la pensée (Paoletti, 1999). Hayes et Flower (1986) ont proposé un modèle du processus de l'élaboration d'un texte. Ce modèle présente trois

¹² «the writer must first decide what word to use and what grapheme starts the word before a motor program can be retrieved from long-term memory»

composantes, soit la planification, la mise en texte et la révision. La planification se traduit par générer et organiser mentalement les idées, la traduction représente la production des phrases dans sa tête et la transcription (faire correspondre les phonèmes et les graphèmes et exécuter le geste graphomoteur), enfin la révision suppose que tout ce qui est écrit doit être évalué par le scripteur. Le modèle de Bourdin (2002) n'est pas sans rappeler celui de Hayes et Flower (1986). Effectivement, dans son modèle, Bourdin (2002) définit trois composantes mises en œuvre lors de la production écrite, soit la composante de planification conceptuelle – élaboration de l'intention et des idées – la composante de formulation linguistique – respect de la syntaxe et de l'orthographe – ainsi que la composante articulatoire, qui représente le geste graphomoteur. Si on compare le modèle proposé par Hayes et Flower (1986) à celui de Bourdin (2002), on remarque que Bourdin semble avoir bonifié la composante mise en texte décrite par Hayes et Flower (1986) en la divisant en deux composantes distinctes, soit les composantes de formulation linguistique et articulatoire. Ces deux modèles ne semblent donc pas contradictoires, mais complémentaires.

La production écrite est donc une activité très coûteuse, d'autant plus que selon la théorie psychocognitive de la contrainte capacitaire (Just et Carpenter, 1992), toutes les informations langagières seraient traitées par un lot de ressources cognitives unique : la mémoire de travail (MT)¹³. Donc, lorsque les demandes des opérations en cours sont plus importantes que la quantité des ressources disponibles, il y a surcharge cognitive et certains traitements et/ou le stockage temporaire en mémoire sont détériorés ou ralentis. En d'autres termes, selon le modèle de Just et Carpenter (1992) les individus disposeraient d'une capacité unique et limitée de ressources cognitives partagées entre tous les processus mobilisés au cours de la réalisation d'une activité. Donc, en production, l'élaboration du contenu, la réalisation textuelle et la transcription puiseraient dans le même ensemble de ressources, d'où l'intérêt d'automatiser une partie des processus afin de pouvoir gérer l'ensemble des demandes en ressources attentionnelles impliquées (Olive et Piolat, 2005). Graham, Berninger, Abbott, Abbott et Whitaker (1997) abondent dans le même sens en affirmant que lors de la composition d'un texte, la mémoire de travail est sollicitée par des

¹³ Voir modèle de la MT selon Baddeley (Annexe A)

habiletés de haut niveau - planification et organisation des idées - et - surtout chez les jeunes scripteurs - par des habiletés de bas niveau, l'orthographe et la calligraphie. Si les activités de bas niveau ne sont pas suffisamment automatisées, la mémoire de travail peut être surchargée et les activités de haut niveau peuvent en être affectées. D'ailleurs, Rigal (2003) affirme que le

passage de l'aspect calligraphique de l'écriture (activité motrice) à l'expression écrite (communication) s'appuie sur l'automatisation du geste, laquelle permettra [à l'élève] par la suite d'appliquer son esprit à l'élaboration d'un message et non plus seulement à l'exécution d'un mouvement, au contrôle du tracé. (p. 698)

À l'âge adulte, la planification (élaboration et organisation des contenus) et la révision (correction des erreurs et évaluation globale du texte) seraient les processus les plus coûteux et la traduction, soit mettre en mots et transcrire, le moins coûteux, parce que beaucoup des mécanismes impliqués sont automatisés (Olive et Piolat, 2005). Cependant, l'enfant qui n'a pas encore automatisé le geste graphomoteur passe les 2/3 de son temps de production à gérer la composante articulatoire (Foulin, 1993 cité dans Bourdin, 2002), alors que l'adulte, de son côté, consacre ces 2/3 à la planification (Gould, 1980). Pour expliquer le partage du temps chez l'enfant, on peut imaginer l'adulte écrire un texte en lettres majuscules cursives : on remarque alors une différence dans la qualité de la production (Bourdin, 2002). Bourdin (2002) soutient également que les enfants de 6-8 ans produisent des textes plus fournis, plus cohérents, mieux élaborés et plus longs lorsqu'ils donnent leur texte en dictée à l'adulte, ce qui leur permet «d'écrire» sans se soucier des composantes linguistique et articulatoire. De leur côté, Graham *et al.* (1997), citent d'autres recherches qui permettent de nuancer ces propos puisque certaines d'entre elles n'ont permis que de conclure à des textes plus long, sans être de meilleure qualité. Dans le même ordre d'idées, une étude de Graham, Harris et Fink (2000) a permis de démontrer qu'un entraînement améliorant la maîtrise graphique rejaillissait positivement sur la quantité de texte produit par les enfants. Finalement, tous s'entendent pour dire que les demandes attentionnelles sollicitées par les composantes linguistique et articulatoire ont un impact négatif sur la production de textes, que ce soit par rapport à la qualité, à la quantité ou les deux.

Ces constatations sont cohérentes avec les propos tenus par Olive et Piolat (2005), qui affirment que pour être activé, tout processus cognitif nécessite une part plus ou moins grande des ressources selon son degré d'automatisation et son niveau d'efficacité. Donc si deux tâches (processus) simultanées nécessitent les mêmes ressources et que la quantité disponible est insuffisante, la performance à une des deux tâches devrait être détériorée. En d'autres termes, l'automatisation de la transcription chez les adultes leur permet d'activer les processus rédactionnels de haut niveau simultanément à la transcription graphique alors que les enfants sont obligés d'adopter une stratégie séquentielle de production (Olive et Kellogg, 2002), d'où l'importance pour l'enfant d'automatiser la composante articulatoire de la production le plus tôt possible dans son apprentissage. Dans le même ordre d'idées, il nous semble pertinent de citer les propos de Graham et Weintraub (1996) qui avancent que «pour l'apprenti-scripteur, la lenteur de production ou la nécessité d'accorder une partie considérable de son attention au geste graphomoteur peut interférer avec des processus de plus hauts niveaux pour au moins cinq raisons¹⁴» (Trad. Libre, p. 35). Premièrement, les pensées des jeunes scripteurs sont peut-être trop rapides pour leur vitesse d'écriture, ce qui leur fait oublier ce qu'ils désiraient écrire et qui interfère donc avec le contenu de la production. Deuxièmement, l'enfant qui doit constamment changer son attention de la planification à la composante articulatoire peut finir par oublier ce qu'il avait déjà planifié. Troisièmement, avoir à traiter simultanément ce qu'il est en train d'écrire et ce qu'il veut écrire peut interférer avec le processus de planification et rendre le contenu du texte incohérent. Quatrièmement, si l'attention est sollicitée par des demandes articulatoires, l'enfant peut avoir de la difficulté à traduire sa pensée par les bons mots. Cinquièmement, avoir de la difficulté avec la composante articulatoire peut affecter l'attitude des apprentis scripteurs face à la production textuelle, ainsi que leur motivation et leur volonté à terminer la tâche. Bien que, selon McCuthen (1996), la capacité de la mémoire de travail augmentera vraisemblablement au cours du développement de l'enfant - ce qui permettra à ce dernier de traiter plus d'informations en même temps - il n'en reste pas moins que l'automatisation des mécanismes de base de l'écriture tel que la graphomotricité est important pour permettre de libérer les ressources attentionnelles nécessaires à la production de textes.

¹⁴ «for developing writers, their slow rate of production or the necessity of having to allocate considerable attention to the mechanical demands of handwriting may interfere with higher-order writing processes in at least five ways»

Mais en plus d'automatiser le geste, Graham et Weintraub (1996) spécifient que l'enfant doit développer une écriture lisible et fluide, deux autres composantes de base importantes dans le développement de la compétence graphomotrice. Pour appuyer leurs propos, ces derniers donnent l'exemple d'étudiants¹⁵ qui n'arrivent pas à écrire rapidement et lisiblement. Ceux-ci prennent plus de temps à compléter leurs tâches d'écriture, ils ont moins de facilité à prendre des notes lors de lectures, ils écrivent moins souvent et leur perception de leur habileté à écrire est perturbée. De plus, les enseignants perdent un temps précieux à essayer de comprendre ce qui est écrit sur des travaux illisibles et leur jugement par rapport à la qualité du texte est affecté. D'ailleurs, une étude menée par Markham (1976) révèle justement que, sans égard au contenu, des scores supérieurs sont attribués aux travaux qui présentent une meilleure qualité d'écriture. Lorsqu'on regarde la vitesse et la qualité d'écriture, une étude de Ziviani (1984) a permis de démontrer que les productions des filles seraient de meilleure qualité, plus lisibles et plus rapidement réalisées que celles des garçons. Selon Graham et Weintraub (1996), les recherches menées dans les années 80 et 90 confirment effectivement que les filles écrivent généralement mieux que les garçons (aucune recherche n'a démontré le contraire) et qu'elles tendent à écrire plus rapidement que ces derniers. L'avantage des filles sur les garçons serait probablement le résultat de la culture et de la biologie. En ce qui concerne la culture, on peut noter les stéréotypes qui veulent que les filles soient plus soignées que les garçons, et par rapport à la biologie, la maturation de la motricité fine serait plus précoce chez les filles.

1.4 Le développement de la graphomotricité

Maintenant que nous avons établi le rôle de la graphomotricité dans le développement de la compétence à écrire et à produire des textes, nous dresserons un portrait plus précis du développement graphomoteur chez l'enfant. Même si «[l]es connaissances acquises sur le développement des processus impliqués dans la production de langage écrit chez l'enfant sont encore assez partielles en comparaison de celles relatives à l'adulte» (Zesiger, 1995, p. 131) nous pouvons affirmer que «[l]'écriture est une activité

¹⁵ Le niveau d'étude n'est pas précisé

gérée par des règles de production motrice [et que ces] règles décrivent des constances dans la manière d'écrire chez les enfants et les adultes» (Bara, 2005, p. 81). Cependant, celles-ci ne semblent pas toujours être les mêmes pour le dessin des jeunes enfants ainsi que pour l'écriture. Par exemple, notons qu'en général le jeune enfant tracera ses cercles dans le sens des aiguilles d'une montre, tandis que l'enfant plus âgé préférera le sens inverse (Meulenbroek, Vinter et Mounoud, 1993). Ce changement serait vraisemblablement la conséquence de l'apprentissage de l'écriture puisque les lettres contenant des boucles et des cercles sont tracées dans le sens inverse des aiguilles d'une montre. De leur côté, Simner (1981) et Graham et Weintraub (1996) ont découvert que le changement de certaines des règles de production motrice nécessaires à l'apprentissage de l'écriture ne se fait pas facilement. En effet, ces auteurs rapportent que certaines des règles qui sous-tendent les dessins des jeunes enfants sont encore utilisées dans la production de lettres en 1^{re} et 2^e années du primaire, par des enfants qui ont pourtant reçu une instruction formelle de l'écriture. Ceci suggère que les «patterns» établis avant l'apprentissage formel sont difficilement modifiés (Graham et Weintraub, 1996).

Afin de mieux comprendre comment se développent ces «patterns» graphomoteurs, notons les observations de Lurçat (1974) qui distingue trois niveaux de l'activité graphomotrice à partir de 18 mois : le niveau moteur, le niveau perceptif et le niveau représentationnel. Elle définit l'évolution du niveau moteur, qui nous intéresse principalement, chez l'enfant de 18 mois à 4 ans comme suit : à 18 mois, l'enfant produit essentiellement des mouvements de balayage avec les deux mains; ensuite, il est capable de produire des tracés circulaires dans un seul sens avec chaque main et finalement, vers 3-4 ans, il peut produire des tracés circulaires dans les deux sens, avec chaque main, ce qui le rendrait apte à apprendre à tracer des lettres. Au niveau moteur, elle ne précise cependant pas si les enfants préfèrent un sens de tracé à un autre, ce qui serait le cas selon Meulenbroek *et al.* (1993), Simner (1981) et Graham et Weintraub (1996). Toutefois, elle affirme que les trois niveaux, soit moteur, perceptif (prendre conscience de l'espace spatial) et représentationnel (donner une signification aux tracés) sont préalables à l'apprentissage de l'écriture.

Pour faire suite à Lurçat (1974), qui définit le développement de 18 mois à 4 ans, notons les travaux d'Ajuriaguerra, Auzias et Denner (1971) qui distinguent trois grandes étapes du développement de l'écriture des débuts de l'apprentissage à l'âge adulte, soit la phase précalligraphique¹⁶, la phase calligraphique et la phase postcalligraphique. À la phase précalligraphique, vers 6-7 ans, il y a disparition progressive du tremblement, des lettres cabossées et du caractère incertain du tracé qui sont dus à un manque de maîtrise motrice. À la phase calligraphique, entre 9 et 12 ans, l'enfant s'applique à mouler son écriture, le tracé gagne en régularité et en souplesse, le mouvement devient plus aisé. C'est à cette phase que l'enfant serait en mesure de lier les lettres entre elles. Enfin, à la phase postcalligraphique, au-delà de 12 ans, la vitesse est la première exigence.

Dans son ouvrage, Zesiger (1995) affirme que les principaux changements dans la vitesse de production s'effectueraient entre 8 et 10 ans, ce qui ne va pas nécessairement dans le même sens que les étapes de développement de la graphomotricité proposées par Ajuriaguerra *et al.* (1971). Selon Zesiger (1995), les changements se manifesteraient d'abord par la durée moyenne des pauses qui diminuerait nettement entre 8 et 9 ans, sans changement majeur après cet âge, et par la vitesse moyenne qui augmenterait principalement entre 9 et 10 ans, pour ensuite se stabiliser. L'auteur explique ces changements par différentes avenues. Premièrement, si on se rapporte au schéma de Ellis (1988 cité dans Zesiger, 1995), la mémoire tampon graphémique deviendrait plus performante, la taille des programmes moteurs augmenterait (par exemple au début l'enfant stockerait l'information par des traits pour progressivement mémoriser la lettre entière) et peut-être que l'enfant entre 8 et 10 ans pourrait peu à peu gérer simultanément l'exécution d'un trait ou d'une lettre et la préparation des traits ou des lettres qui suivent. Ceci ferait également en sorte que l'enfant aurait de moins en moins recours aux feedback visuels pour réguler sa production par rapport aux aspects morphocinétiques.

Finalement, peu importe si la vitesse est acquise entre 8 et 10 ans ou après 12 ans, nous pouvons affirmer qu'à mesure que les enfants se développent, leur écriture

¹⁶ À noter que même si on la nomme *précalligraphique*, l'enfant sait écrire à cette phase, en fait, il est au tout début de son apprentissage.

change «d'irrégulière et instable à régulière et stable¹⁷» (Trad. Libre, Graham et Weintraub, 1996, p. 25). Cependant, tout cela ne se fait pas naturellement, comme nous avons pu le constater par exemple avec les règles de production motrice. Donc, pour changer les «mauvaises habitudes», pour aider les enfants à automatiser le geste graphomoteur et à acquérir une écriture fluide et constante, il semble qu'un enseignement systématique et intensif de la calligraphie soit non seulement souhaitable, mais nécessaire.

1.5 Modalités d'enseignement de la calligraphie

Cette partie, basée principalement sur les travaux de Rigal (2003) et Paoletti (1999), deux professeurs-chercheurs dans le domaine du développement moteur au Québec, abordera les différentes modalités d'enseignement de la calligraphie au premier cycle du primaire, en faisant d'abord un crochet par le préscolaire. Rappelons-nous que les objectifs principaux de l'école par rapport à l'enseignement de la calligraphie devraient être d'assurer le développement d'un tracé rapide et lisible chez l'élève (Bang, 1959; Graham et Weintraub, 1996; Rigal 2003). Pour que l'élève soit en mesure d'atteindre ces objectifs, il doit avoir été préalablement placé dans les meilleures conditions de réussite possibles.

1.5.1 Préparation à l'écriture à l'âge préscolaire

Même si l'apprentissage formel de l'écriture débute en 1^{re} année du primaire, il n'en demeure pas moins que l'enfant devrait bénéficier d'une préparation motrice dès le préscolaire (Paoletti, 1999; Rigal, 2003).

La préparation motrice vise surtout le développement d'habiletés en motricité fine, qui aideront l'enfant à : contrôler les petits muscles de la main et de l'avant-bras, avoir une meilleure coordination visuomanuelle, saisir et tenir l'instrument graphique, être apte à faire des traits de base (Rigal, 2003). Ces activités devraient être présentées dans un contexte signifiant et ludique pour développer et maintenir l'intérêt de l'enfant (Paoletti, 1999; Rigal, 2003). Les auteurs suggèrent plusieurs types d'activités manuelles telles que

¹⁷ «from irregular and unsteady to smooth and steady»

bricolage, pliage, découpage, collage, tissage, laçage, vissage-dévisage, modelage, peinture, dessin, enfilage de perles, etc. De plus, spécifiquement en préparation graphomotrice, ils suggèrent des jeux graphomoteurs (Annexe B) comme des dessins d'arabesques, tracé de contours de figures, labyrinthe, boucles, tracé de lignes ininterrompues, courbes, sinusoïdales, droites (horizontales et verticales) et obliques, série de tirets, barres, croix et dessins, etc. Paoletti (1999) ajoute également que l'enseignement de la posture correcte et le choix de la main d'écriture (latéralité) devraient se faire dès le préscolaire.

1.5.2 Enseignement formel de l'écriture en début de scolarisation

Rigal (2003) soulève quatre éléments déterminants pour la maîtrise de l'aspect graphomoteur de l'écriture au primaire, éléments qu'il dit "à surveiller"¹⁸, soit la posture, le support, l'outil et les mouvements. Nous aborderons donc ces quatre éléments et nous ajouterons également le choix du style d'écriture, puisque c'est une réalité qui préoccupe les enseignants du 1^{er} cycle du primaire dans notre contexte scolaire québécois.

En ce qui concerne la posture correcte à adopter pour faciliter le geste d'écriture et éviter la fatigue due à une trop grande tension musculaire, elle a été préalablement décrite par Lurçat (1985) et reprise par Rigal (2003). Quant à lui, sans la décrire, Paoletti (1999) souligne que «dans le cas de l'écriture au pupitre, la meilleure posture sera celle qui, d'une part, favorise la stabilité du tronc et de la tête sans fatigue induite et, d'autre part, permet à la main d'écriture de déplacer le crayon en toute liberté sur la feuille de papier.» (p. 109) La meilleure posture à prendre serait donc celle-ci : corps droit ou légèrement incliné vers l'avant, pieds à plat par terre, avant-bras de la main qui n'écrit pas posé sur le pupitre, moitié inférieure de l'avant-bras qui écrit sur le pupitre, tête à 25-30 cm de la feuille (Figure 2). Lurçat (2004) affirme d'ailleurs que l'éducation de la posture est essentielle. Évidemment, pour que l'enfant soit en mesure d'adopter une bonne posture, le mobilier avoir été préalablement adapté à sa morphologie.

¹⁸ C'est-à-dire les éléments qui devraient être surveillés et corrigés par l'enseignant, dans le but d'aider les enfants. L'auteur ajoute, soutenu par Paoletti (1999), que l'enseignant devrait non seulement corriger l'élément, mais qu'il devrait également expliquer à l'élève les raisons qui sous-tendent cette correction.

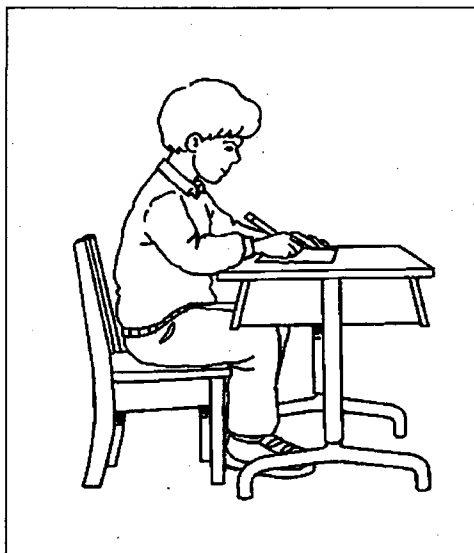


Figure 2. Posture confortable et mobilier adapté selon Paoletti (1999)

Selon Paoletti (1999), la première partie du mobilier à ajuster est la chaise. Lorsque l'élève est assis sur sa chaise, il devrait avoir les pieds à plat sur le sol et les cuisses appuyées sur le siège. Un siège adapté à la morphologie de l'enfant permet, d'une part, aux fesses et aux cuisses de supporter le poids du tronc et de la tête et, d'autre part, aux pieds de neutraliser le poids des jambes placées à la verticale. À l'opposé, un siège trop haut ou trop bas change les points d'appui du corps, ce qui a des effets directs sur la posture et peut entraîner une fatigue musculaire. Comme il n'est pas toujours possible d'ajuster la hauteur des chaises dans les écoles, Paoletti (1999) suggère d'ajouter un coussin dur sur le siège de l'enfant si la chaise est trop basse ou de placer une marche sous les pieds de l'enfant lorsque la chaise est trop haute.

Lorsque la chaise est ajustée à la morphologie de l'élève, il faut penser à ajuster la hauteur du pupitre pour que ce dernier ne soit ni trop haut, ni trop bas. Une façon simple de vérifier si le pupitre est à la bonne hauteur, toujours selon Paoletti (1999), est de s'assurer que «le bord [du pupitre] soit à la hauteur du coude de l'enfant lorsqu'il se trouve assis, les bras ballants.» (p. 110) Dans la plupart des écoles, surtout pour les jeunes élèves, on trouve des pupitres ajustables, sinon, il est toujours possible de corriger le plan de travail par exemple en élevant le siège de l'enfant pour un pupitre trop haut ou en haussant le pupitre

au moyen de cales. Une fois que le mobilier est ajusté, il convient de placer la chaise à une distance adéquate du pupitre. En fait, il suffit que le bord avant du siège et le bord du plan de travail soient alignés verticalement (Paoletti, 1999).

Maintenant que la posture est correcte et que le mobilier est ajusté à la morphologie de l'élève, il reste un dernier support à vérifier : la feuille. En effet, pour assurer que l'écriture se fasse dans les meilleures conditions possibles, il est nécessaire de placer convenablement la feuille sur le pupitre (Paoletti, 1999). Premièrement, la feuille ne doit pas être centrée par rapport au tronc, mais elle doit être décalé vers la droite du plan de travail pour le droitier (Figure 3) et vers la gauche pour le gaucher¹⁹. Ensuite, il convient de lui donner un angle vers la gauche pour le droitier et vers la droite pour le gaucher, ce qui permettra à l'élève d'écrire en plaçant sa main sous la ligne d'écriture (Figure 4).



Figure 3. Position correcte de la feuille selon Paoletti (1999)

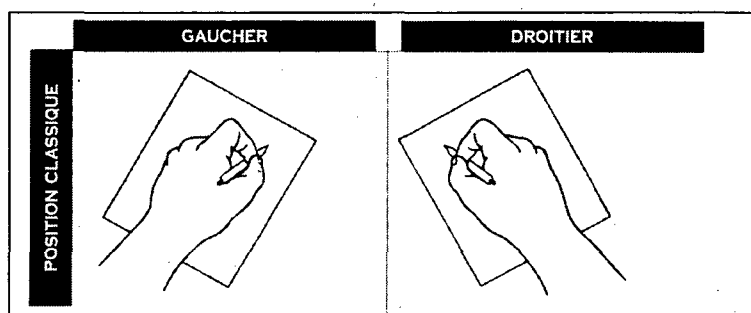


Figure 4. Position classique de la main pour les scripteurs gaucher et droitier selon Levy et Reid (1976, cités dans Rigal, 2003)

De plus, on suggère en début d'apprentissage, d'utiliser du papier non ligné ou avec des lignes larges, pour que l'enfant puisse s'habituer tranquillement à former les lettres et à bien tenir le crayon. Il n'est pas nécessaire de restreindre les enfants dans l'espace graphique pour qu'ils apprennent à écrire petit puisque avec la pratique et l'expérience, les élèves réduiront naturellement la taille de leur écriture (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). En outre, comme le soulignent Graham et Weintraub (1996) : «Pour les jeunes enfants, les

¹⁹ Cette mesure semble particulièrement importante pour le gaucher puisqu'elle permet à l'avant-bras qui écrit de se déplacer vers la droite sans que le tronc devienne un obstacle majeur.

feuilles à petits interlignes ne sont peut-être pas appropriées à leur niveau de maîtrise graphique²⁰» (Trad. Libre, p. 63).

Du point de vue de l'outil à utiliser pour faciliter l'écriture, Rigal (2003) conseille un crayon à facettes pour éviter qu'il ne glisse entre les doigts. Sinon, il souligne que «l'utilisation, sous prétexte de faciliter la saisie, des gros feutres ou crayons ne facilite pas particulièrement le graphisme, pas plus d'ailleurs que les "formes" en caoutchouc que l'on glisse sur le crayon pour "modeler" une saisie standard.» (p. 731) D'ailleurs, concernant la saisie du crayon, Paoletti (1999) et Rigal (2003) conseillent une prise distale tridigitale formée par le pouce, l'index et le majeur. Dans cette prise, le crayon est saisi entre le pouce et l'index légèrement fléchis et appuyé sur le majeur, à environ deux ou trois centimètres de son extrémité inférieure (Figure 5). Selon Paoletti (1999), «la tenue du crayon en prise distale tridigitale [...] est celle qui, du point de vue anatomo-fonctionnel, permet d'exercer le meilleur contrôle sur le crayon.» (p. 113)

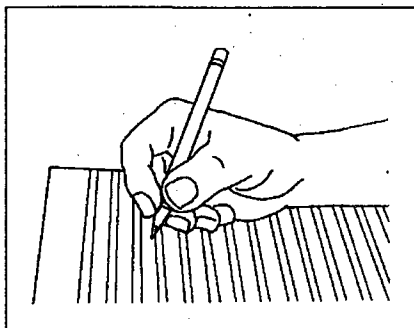


Figure 5. Prise tridigitale selon Paoletti (1999)

Attardons-nous maintenant au dernier élément déterminant de l'apprentissage de la graphomotricité, selon Rigal (2003), soit les mouvements. Par mouvements, nous entendons plus précisément la démarche d'enseignement du tracé des lettres, de la forme à la trajectoire. Tout d'abord, notons les différents modèles de présentation des lettres énumérés par Lurçat (1985). Premièrement, il y a le modèle kynesthésique, où l'enseignant guide la main de l'élève et lui donne des informations kynesthésiques sur la forme et la trajectoire. Ensuite, vient le modèle visuel cinétique, lorsque l'enseignant dessine la forme

²⁰ «For very young children, paper with very small lines may not provide a suitable match to their current level of handwriting control»

de la lettre devant l'enfant, sans donner d'indications motrices, l'élève doit donc se servir uniquement des données visuelles. Le dernier modèle proposé par Lurçat (1985) est le visuel statique où l'enfant recopie, décalque ou complète les lettres sans avoir d'indication sur l'organisation du mouvement.

Cependant, il nous semble que la méthode en six points proposée par Paoletti (1999), et soutenue par Rigal (2003) pour l'enseignement des lettres script, soit plus complète puisqu'elle reprend et enrichit les différents modèles proposés par Lurçat (1985). Pour commencer, l'enseignant dessine en grand, sur le tableau, le modèle de la lettre à étudier en attirant l'attention des élèves sur ses caractéristiques et sur la trajectoire à suivre. Ensuite, c'est au tour de l'élève de tracer la lettre dans les airs. Le geste est progressivement diminué pour que l'élève en vienne à reproduire la lettre dans son cahier, en continuant à décrire ses caractéristiques et sa trajectoire. L'enfant est invité à copier plusieurs fois la lettre, avec puis sans le modèle, dans le but de l'aider à mémoriser la forme et automatiser la manière de la tracer. Il est important pendant le processus d'apprentissage de sensibiliser l'élève à l'importance de la lisibilité de ses lettres, puisque, rappelons-nous, la lisibilité est un des deux objectifs principaux de l'apprentissage de la calligraphie : nous écrivons principalement pour nous faire lire. Ensuite, l'enseignant peut demander à l'élève de comparer les lettres qu'il a écrites à celle du modèle, à verbaliser ce qui serait à corriger, etc. En fait, l'autoévaluation doit être systématiquement encouragée. Le modèle des lettres étudiées, avec les indications sur le début et la direction du tracé, devrait être affiché un certain temps dans la classe pour permettre aux élèves de s'y référer en cas de besoin. De plus, l'enseignant devrait revenir de temps en temps sur les lettres apprises, en questionnant les enfants sur leurs caractéristiques et la manière de les tracer, le tout dans le but de s'assurer de la justesse de l'apprentissage et des progrès de l'automatisation. Paoletti (1999) réitère l'importance d'automatiser le geste puisque, comme nous l'avons déjà mentionné, «plus un geste s'automatise, plus il devient aisé et efficace, et moins il nécessite d'attention, ce qui permet au sujet de se concentrer sur d'autres aspects.» (p. 126) Quant à lui, Rigal (2003) insiste sur la nécessité d'enseigner de façon organisée et systématique la trajectoire du mouvement qui donne forme à la lettre dans le but d'éviter que les enfants acquièrent de

mauvais automatismes qui pourraient ralentir le geste graphique. Pour Rigal (2003), «le geste compte tout autant que la trace.» (p. 739)

Cependant, une question importante, et d'actualité dans le contexte actuel de l'enseignement au Québec, qui est à la base de l'enseignement de la calligraphie cherche à déterminer si on doit l'enseigner à l'intérieur ou hors du contexte de l'écriture. Pour l'instant, aucune recherche spécifique ne permet d'avancer une réponse définitive, donc chacun garde sa propre théorie. Cependant, au terme d'une recherche sur le rôle des habiletés de bas niveau (comme la calligraphie) dans la production de textes, Graham *et al.* (1997) constatent que:

Les styles d'enseignement et les idéologies, comme le *whole language*, dans lesquels on accorde une importance moindre ou nulle à l'enseignement des côtés plus mécaniques de l'écriture risquent de nuire au développement de l'écrit des enfants qui n'acquièrent pas ces habiletés facilement ou naturellement. [...] C'est important, pour les apprentis scripteurs, que le programme de formation leur permette de bénéficier d'un enseignement qui allie l'instruction explicite des côtés mécaniques de l'écriture et les situations authentiques d'écriture qui rendront la tâche signifiante et le processus accessible.²¹ (Trad. Libre, p. 180)

En ce qui concerne le style d'écriture, nombreux sont les questionnements, rares sont les réponses. D'abord, Paoletti (1999) et Rigal (2003) rapportent que plusieurs enseignants affirment que l'écriture script se prête bien à l'apprentissage de l'écriture puisque le tracé est dépouillé, composé uniquement d'une juxtaposition d'éléments géométriques simples tels que traits et courbes. De plus, l'enfant voit directement la concordance entre les lettres apprises et celles qu'il voit tous les jours en caractères d'imprimerie dans son environnement (Paoletti, 1999). Cependant, les deux auteurs précisent que l'écriture script, bien qu'elle paraisse plus simple, implique beaucoup de coups et de levers de crayon, ce qui ne favorise guère la fluidité du geste graphomoteur. De

²¹ Instructional approaches and philosophies, such as whole language, where the teaching of mechanics may be de-emphasized or even eliminated run the risk of impeding the writing development of children who do not acquire these skills easily or naturally. [...] It is important to take a balanced approach to writing instruction for beginning and developing writers, including explicit instruction in the mechanics of writing along with authentic activities that emphasize meaning and process in the instructional program.

plus, tous ceux qui suggèrent d'apprendre le script en début de scolarité considèrent qu'il faut passer à la cursive après les deux premières années d'apprentissage (Paoletti, 1999). Ces derniers s'efforcent généralement d'enseigner le tracé des lettres script d'une manière qui correspond au sens du tracé des lettres cursives dans le but de faciliter la transition.

D'un autre côté, il semble que beaucoup d'enseignants croient que l'écriture cursive devrait être apprise dès le début du primaire (Paoletti, 1999). Premièrement, notons le fait que le sens du tracé s'impose de lui-même à partir du début de la lettre. Ensuite, la liaison des lettres encourage la fluidité motrice, ce qui est favorable à l'apprentissage. Rigal (2003) ajoute que l'écriture cursive est plus coulée, rythmique et continue que la script et qu'elle est plus motivante à apprendre parce qu'elle ressemble à l'écriture de l'adulte. L'argument qui veut qu'il y ait un manque de concordance entre l'écriture liée et l'écriture imprimée est, selon Paoletti (1999) plus théorique que réel puisque les seules différences notables concernent les lettres *b*, *r*, *s* et *z*. En outre, ajoute-t-il, «il n'a jamais été démontré que ces différences constituaient un obstacle à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui puisse justifier qu'on fasse un détour d'un an ou deux par le script avant d'enseigner la cursive.» (p. 124)

Finalement, le débat reste ouvert et les habitudes persistent : dans la grande majorité des écoles québécoises, on enseigne l'écriture script avant l'écriture cursive. Cependant, comme nous le disions plus haut, il ne faut pas perdre de vue que le passage de l'écriture script à l'écriture cursive doit se faire de la façon la plus harmonieuse possible pour l'élève. En d'autres mots, le changement devrait se faire de façon naturelle et ne pas constituer un double apprentissage pour l'élève. Dans cet ordre d'idées, Vinh Bang proposait déjà en 1959 une méthode d'enseignement des lettres qui assure, selon lui, l'évolution progressive de l'écriture script vers la liée²²(Figure 6). Il conseille de débiter l'apprentissage formel avec l'écriture script de base (1), pour continuer à 8 ans avec la première étape du passage à la liée (3) dans le but qu'à 9 ans, l'élève atteigne naturellement l'écriture cursive liée (4). Bang (1959) précise cependant que les capacités d'apprentissage des enfants leur

²² Le MEQ, comme nous l'avons vu dans le contexte, s'est d'ailleurs inspiré, pour ses différents programmes de formation, des modèles de lettres proposés par Vinh Bang (1959).

permettent d'apprendre la liée bien avant l'âge de 9 ans... Nous pouvons constater que les questionnements entourant les styles script et cursif ne datent pas de quelques années.



Figure 6. Méthode d'enseignement des lettres selon Vinh Bang (1959)

2. RECHERCHES EMPIRIQUES

Comme nous l'avons démontré dans le contexte théorique, la graphomotricité présente une part importante de l'apprentissage de l'écriture chez l'enfant en début de scolarité. En outre, un enfant qui ne maîtrise pas le geste graphomoteur risque d'en subir les répercussions, entre autres, lors de la production de textes. Dans cette partie, les données empiriques recensées nous permettront de constater que l'apprentissage de la calligraphie, donc du geste graphomoteur, a un impact non seulement sur la gestion de la production, mais également sur les performances en orthographe et en lecture. Finalement, nous aborderons également quelques recherches qui ont été menées en lien avec les modalités d'enseignement la calligraphie au 1^{er} cycle du primaire.

2.1 L'impact de la calligraphie sur l'orthographe et la lecture

Citons tout d'abord Fayol et Miret (2005) qui se sont intéressés au lien possible entre la maîtrise de l'aspect graphomoteur de l'écriture et l'orthographe. Ce qu'ils ont cherché à démontrer, c'est que les performances en orthographe évaluées dans une épreuve classique de dictée ne dépendent pas uniquement des connaissances directement impliquées (connaissances lexicales, orthographiques et éventuellement les capacités de raisonnement), mais dépendraient également, bien qu'indirectement, de la maîtrise graphique. L'étude impliquait une population de 77 enfants de 3^e année et une méthodologie constituée de plusieurs épreuves (dictée de phrases, lecture silencieuse, calligraphie, grammaire, orthographe lexicale, vocabulaire, aptitudes non verbales) s'étalant sur une période de plusieurs semaines. Les aptitudes générales, la grammaire, les connaissances orthographiques, lexicales et le vocabulaire ne différaient pas chez les enfants retenus; par contre, leur niveau de maîtrise graphique était soit bon, soit mauvais. Les résultats démontrent que lorsque les performances graphiques des enfants s'améliorent, le nombre d'erreurs en dictée diminue et inversement. Il semble donc que les aptitudes générales et les connaissances (orthographiques, grammaticales, etc.) ne sont pas seules responsables des résultats des élèves aux épreuves de dictée : le niveau de maîtrise graphique interviendrait, de manière indirecte, en provoquant une surcharge de la mémoire de travail chez les enfants ayant une mauvaise maîtrise graphique. Ces résultats sont cohérents avec la théorie capacitaire de Just et Carpenter (1992) sur la capacité limitée de la mémoire de travail.

Mais est-il toujours pertinent d'enseigner l'écriture manuscrite aux enfants d'aujourd'hui, qui apprennent à se servir d'un ordinateur en même temps qu'ils font leurs premiers pas? Une étude de Barrera, Rule et Diemart (2001) a démontré que des élèves de 1^{re} année à qui l'on demandait de produire des textes soit à l'ordinateur, soit à la main (par période de temps prédéterminée), produisaient plus de mots et de phrases lorsqu'ils devaient écrire à l'ordinateur que lorsqu'ils écrivaient de façon traditionnelle. Néanmoins, les auteurs précisent que ces résultats pourraient être contestés : l'effet de la nouveauté de la tâche pourrait avoir biaisé les résultats obtenus. De leur côté, Velay, Longcamp et

Zerbato-Poudou (2004) ont soupçonné un lien entre la façon d'apprendre à écrire et la reconnaissance des lettres. Ils ont donc décidé d'aller vérifier en faisant apprendre à des enfants de maternelle 12 caractères majuscules (B, C, D, E, F, G, J, L, N, P, R, Z) qui sont inclus dans 4 mots (LAPIN, JOB, CERF, ZADIG). Les enfants ont été familiarisés avec ces mots dans une histoire racontée par l'enseignante. Pour l'écriture manuscrite, les mots étaient inscrits en haut à gauche de la feuille, les enfants devaient les reproduire le plus exactement possible à l'aide d'un crayon feutre. Pour l'écriture au clavier, le mot était présenté en haut à gauche de l'écran. Sur le clavier, il n'y avait que les 12 touches nécessaires. L'enfant devait reproduire le mot en dessous en appuyant sur les bonnes touches. À la fin, on présentait 4 lettres à l'enfant (dont 3 distracteurs) et celui-ci devait pointer celle qu'il se souvenait avoir écrite. Les distracteurs étaient soit des lettres en miroir, une partie de la lettre ajoutée ou enlevée ou encore une mauvaise forme et mauvaise orientation. Les résultats démontrent que les enfants qui ont appris de façon traditionnelle reconnaissent mieux les lettres à la fin de l'étude que ceux ayant appris à l'ordinateur. Il semble donc que l'écriture manuscrite soit utile dans l'apprentissage de l'écrit.

Une étude de Chao et Martin (2000) semble permettre d'expliquer ce lien entre l'écriture manuscrite et la reconnaissance de lettre en démontrant que la présentation visuelle d'objets qui sont associés à une action spécifique active une zone du cerveau, dans le cortex moteur, même si aucune réponse motrice n'est requise. Donc la connaissance du geste graphomoteur pourrait contribuer à la reconnaissance des lettres : la vue de la lettre activerait une zone motrice du cerveau qui aiderait à la reconnaître. La forme visuelle de la lettre, le son qui lui est associé et le programme moteur utilisé pour l'écrire se lieraient pendant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de manière à créer une représentation multimodale des lettres.

Pour appuyer ces propos, une étude menée par Bara, Gentaz et Colé (2004) permet de conclure que les enfants qui reçoivent un enseignement multisensoriel des lettres – haptique et visuo-haptique²³, en plus de visuel et auditif - ont de meilleures performances

²³ Haptique : Relatif au sens du toucher, qui concerne les perceptions tactiles (Office québécois de la langue française, 2003)

en lecture que ceux qui ne reçoivent qu'un enseignement visuel (voir la lettre) et phonologique (y associer un son). Les auteurs supposent que les modes d'exploration haptique et visuo-haptique des lettres permettraient également à l'enfant de se préparer au geste moteur nécessaire pour réaliser le tracé de la lettre lors de l'écriture. Velay *et al.* (2004) vont dans le même sens en mentionnant qu'«un certain nombre d'arguments [leur] permettent d'avancer l'idée que la lecture mettrait automatiquement en jeu une forme d'écriture interne.» (p. 69) Ils s'expliquent en disant que lorsqu'on apprend l'alphabet aux enfants, on leur fait souvent tracer les lettres dans les airs; ensuite, lorsque l'enfant voit la lettre écrite, il peut se souvenir (inconsciemment) de l'avoir tracée.

En résumé, pour l'écriture de lettres, l'ensemble des données suggère que celles-ci seraient représentées en mémoire non seulement par leurs composantes visuelle et sonore, mais également par leur forme sensorimotrice (Bara *et al.*, 2004, Bara, 2005 et Chao et Martin, 2000). «L'utilisation de la modalité haptique pour explorer les lettres de l'alphabet, chez les jeunes enfants, devrait donc permettre d'améliorer la représentation visuelle de la lettre et sa mémorisation.» (Bara, 2005, p. 62). Maintenant que nous avons établi qu'il est encore nécessaire pour les enfants d'apprendre l'écriture manuscrite, voyons ce que nous rapportent les recherches en lien avec les différentes modalités d'enseignement.

2.2 Les recherches menées en lien avec les modalités d'enseignement de la calligraphie

Premièrement, notons que par rapport à l'enseignement spécifique de la calligraphie, Graham et Weintraub (1996) ont découvert qu'entre 1980 et 1994, seulement trois études (Rubin et Henderson, 1982; Stein, 1990 et Zaner-Bloser, 1993) ont examiné comment (ou si) la calligraphie était enseignée dans les écoles. Parmi ces études, on retrouve le sondage de Zaner-Bloser (1993 cité dans Graham et Weintraub, 1996), une compagnie qui produit du matériel pour enseigner la calligraphie, qui a été posté à 4970

Enseignement haptique : on présente à l'enfant des lettres en relief et celui-ci doit suivre le tracé avec son index en respectant le sens conventionnel, le tout SANS contrôle visuel.

Enseignement visuo-haptique : on présente à l'enfant des lettres en relief et celui-ci doit suivre le tracé avec son index en respectant le sens conventionnel; le tout AVEC contrôle visuel.

enseignants de la maternelle à la 6^e année aux États-Unis (52% des enseignants à qui on l'avait envoyé ont répondu). Ce sondage révèle que les trois quarts des enseignants utilisent un programme commercial d'enseignement de l'écriture, que les deux tiers croient que plus d'importance devrait être accordée à la calligraphie et 70% des répondants ont souligné que l'écriture des enfants n'était pas aussi belle qu'elle devrait l'être. De plus, seulement 36% des enseignants ont dit avoir eu une formation sur l'enseignement de la calligraphie alors même qu'ils travaillaient dans des degrés plus bas. Ces résultats suggèrent à la fois que les enseignants manquent de ressources (et de temps?) pour enseigner la calligraphie aux enfants et que ces derniers ne sont pas aussi performants que ce à quoi on s'attend d'eux.

Nous avons vu, dans le contexte théorique, quatre éléments que Rigal (2003) dit déterminants pour l'apprentissage du graphisme au primaire, soit la posture, le support, l'outil et les mouvements, éléments auxquels nous avons ajouté le style d'écriture. Des recherches empiriques ont été menées par rapport aux outils, aux mouvements et au style d'écriture, nous rapporterons donc ici les conclusions des différents chercheurs sur ces éléments. De plus, nous verrons les résultats d'une enquête sur les pratiques pédagogiques par rapport aux aspects moteurs de l'écriture menée par Paoletti (1994) auprès d'enseignants québécois du préscolaire et de 1^{re} année du primaire²⁴.

2.2.1 *Recherches examinant le type d'outils utilisés*

En ce qui concerne les outils, la sorte de crayon à utiliser fait objet de débat. En effet, certains croient qu'il est facilitant pour un enfant d'écrire avec un crayon «de débutant», qui possède un diamètre plus large que les crayons réguliers alors que d'autres croient que c'est inutile. Les militants en faveur des crayons «de débutants» soutiennent que «le diamètre plus large encourage le positionnement correct des doigts sur le crayon, décourage le mouvement des doigts, réduit les crampes et est plus facile à contrôler pour le jeune enfant²⁵» (Trad. Libre, Graham, 1992, p. 9). Cependant, les recherches ne permettent pas de valider ces croyances puisqu'elles démontrent que certains enfants écrivent mieux

²⁴ À notre connaissance, c'est la seule enquête de ce genre menée dans le contexte scolaire québécois.

²⁵ «the larger diameter encourages correct finger position, discourages finger movement, reduces cramping, and is easier for young children to control»

avec des crayons réguliers tandis que d'autres font mieux avec des crayons «de débutants» à diamètre plus large. Finalement, Graham et Weintraub (1996) concluent en affirmant qu'«exiger d'un élève qu'il n'utilise qu'un type de feuille ou une sorte de crayon en particulier est inutilement restrictif puisque les enfants utilisent une panoplie de matériel différent lorsqu'ils écrivent à la maison²⁶» (Trad. Libre, p. 63).

Au sujet de la tenue du crayon, les recherches suggèrent qu'il n'y a pas de lien entre la façon dont les enfants tiennent leur crayon et la vitesse ou la qualité de l'écriture (Graham et Weintraub, 1996). Les études corrélationnelles (Graham et Weintraub, 1996) ne démontrent qu'une faible corrélation entre les productions écrites, les différents indices de mouvement du corps et la façon de tenir le crayon. Pourtant, rappelons-nous que Rigal (2003) et Paoletti (1999) affirmaient que la prise distale tridigitale était celle qui offrait le meilleur contrôle sur le mouvement.

2.2.2 *Recherches examinant les mouvements*

Par rapport à l'instruction explicite de la calligraphie, les recherches démontrent que lors des leçons, la démonstration faite par l'enseignant de la formation des lettres est très importante. Celle-ci aurait en effet un impact plus grand sur l'apprentissage des lettres que le fait de suivre un modèle avec des flèches et des numéros ou bien de suivre un modèle animé. De plus, la démonstration faite par l'enseignant est plus efficace que la seule pratique par l'enfant (Graham et Weintraub, 1996). Une autre technique peut s'avérer intéressante pour aider les enfants dans l'apprentissage de la calligraphie, soit la verbalisation. Il semblerait que le fait de mettre en mots ce qu'il fait pendant qu'il trace une lettre aiderait l'enfant lors de la formation de cette dernière. Cependant, il est à noter que cette technique doit être temporaire, c'est-à-dire qu'elle devrait être délaissée lorsqu'elle n'est plus nécessaire puisque selon Graham et Weintraub (1996), l'utilisation continue de la verbalisation peut devenir une contrainte inutile à la vitesse d'écriture.

²⁶ «requiring a student to use only one type of a paper or a specific writing instrument may be unnecessarily restrictive, because children use a variety of different types of material when writing at home»

2.2.3 *Recherches examinant le style d'écriture à privilégier*

Les débats entourant le style d'écriture à enseigner aux enfants sont nombreux et semblent sans réponse. Certains n'enseignent que le script (Mexique) ou le cursif (France) tandis que d'autres font les deux comme au Québec (Canada) et dans la plupart des états aux États-Unis, où la coutume veut que le script soit enseigné en première année et le cursif en 2^e ou en 3^e année.

Examinons les arguments que tiennent les chercheurs qui se sont intéressés au choix du style d'écriture. Il est à noter que plusieurs de nos sources sont très vieilles, mais nous les avons tout de même considérées puisque les recherches dans le domaine sont rares et que les questionnements – et débats – sur le sujet sont toujours d'actualité. Notons tout d'abord les propos de Herrick (1960 cité dans Karlsdottir, 1996a) qui soutient que les enfants qui apprennent le script développent leurs habiletés d'écriture plus rapidement que ceux qui apprennent le cursif. D'autres études (Gates et Brown, 1929; Turner, 1930; Houston, 1938) - qui spécifient que des recherches supplémentaires seraient nécessaires - ont démontré que les enfants en début de scolarité écrivent plus rapidement et/ou plus lisiblement en script qu'en cursif. Selon Karlsdottir (1996a), ces arguments tiendraient du fait que le script serait mieux adapté aux habiletés motrices et perceptuelles des enfants en début de scolarité. En appui à cette hypothèse, Meulenbroek et Van Galen (1986 cités dans Karlsdottir, 1996a) expliquent que le script permettrait aux enfants, qui stoppent naturellement leur mouvement entre les lettres, de prendre le temps de penser et d'être ainsi en mesure de mieux former la lettre suivante. En fait, il croit que la difficulté dans l'écriture cursive pour les jeunes enfants ne serait pas due aux formes des lettres mais bien au fait qu'il n'y ait pas de levers de crayon entre ces dernières. Pourtant, Karlsdottir (1996b) affirme que «rien n'a démontré que l'écriture script était plus appropriée aux habiletés perceptives des jeunes enfants²⁷» (Trad. Libre, p. 260). De son côté, Vinh Bang (1959) a comparé les vitesses d'écriture (script et liée, à condition que l'écriture soit lisible) de 7000

²⁷ [n]o support was found for the belief that print-script is especially well suited to the perceptual ability of young children

enfants suisses âgés de 6 à 18 ans, et il a trouvé une légère supériorité de la forme cursive sur la script, significative seulement en début d'apprentissage.

Dans un autre ordre d'idées, en faveur de l'écriture script, certains auteurs (Voorhis, 1931; Houston, 1938 et Lindhal, 1938) ont trouvé que le fait d'apprendre les mêmes formes de lettres en lecture et en écriture, donc le script, permettait aux enfants de développer plus rapidement la lecture et/ou l'apprentissage de l'orthographe. D'autres recherches (Varty, 1938; Early *et al.*, 1976) ne trouvent cependant pas ce lien positif entre l'apprentissage du script et la lecture ou l'orthographe. De plus, à la suite de ses recherches, Karlsdottir (1996b) affirme que

rien n'a pu démontrer hors de tout doute que la différence entre la forme script des lettres dans les livres et les modèles d'écriture cursive pouvait mener à une surcharge de modèles écrits pour le système cognitif des enfants présentant un développement normal.²⁸
(Trad. Libre, p. 260)

Enfin, plus près de nous, selon Graham, Berninger et Weintraub (1998), il semble que peu importe l'apprentissage que les enfants font, ils sont plus de la moitié, entre la 6^e et la 12^e année, à écrire dans un style mixte, qui allie les caractères scripts aux cursifs lors de la production. D'ailleurs, la recherche de Graham *et al.* (1998) qui veut voir s'il y a un lien entre le style d'écriture, la vitesse et la lisibilité, permet de conclure que les enfants entre la 4^e et la 9^e année qui utilisent un style mixte écrivent plus rapidement que ceux qui écrivent exclusivement en script ou en cursif. Ces derniers expliquent ces résultats en émettant l'hypothèse que les élèves qui utilisent l'écriture mixte vont chercher en mémoire l'allographe (script ou cursif) qui est le plus rapide pour eux à retrouver et à reproduire. Par rapport à la lisibilité, les résultats ont démontré que les élèves qui écrivaient dans un style mixte-cursif (plus de caractères en cursif qu'en script) avaient une écriture plus lisible que tous les autres styles confondus, ce résultat n'étant toutefois pas expliqué par Graham *et al.* (1998).

²⁸ No strong evidence was found in support of the belief that deviations between the printed letters in reading books and the handwritten models for the cursive script will lead to an overload on the handwritten models for the cognitive system of normal children.

Considérant que la vitesse et la lisibilité sont deux facteurs très importants dans l'apprentissage de l'écriture et que le style mixte semble permettre d'atteindre mieux que tout autre ces objectifs faut-il en conclure que l'apprentissage des deux styles d'écriture est nécessaire? Rien ne permet d'en être certain. D'une part, Heese (1946) soutient que le fait d'apprendre le script avant le cursif aura des effets positifs sur la vitesse et la qualité futures du cursif. D'autre part, Herrick (1960 cité dans Karlsdottir, 1996a) en total désaccord, affirme qu'il ne faut pas apprendre le script avant le cursif puisque ce serait une perte de temps d'enseigner les deux styles et que le changement, du script au cursif, ralentirait le développement du cursif. Pour expliquer sa pensée, Herrick (1960 cité dans Karlsdottir, 1996a) dit qu'apprendre les deux styles d'écriture en début de scolarité représenterait une charge cognitive supplémentaire et que cette charge ralentirait les progrès dans les autres apprentissages. Cependant, aucune recherche ne permet d'appuyer cette hypothèse. Finalement, rien ne prouve que les enfants n'auront pas une écriture mixte s'ils n'ont appris formellement qu'un des deux styles. Donc, comme nous le disions plus tôt, les chercheurs sont loin de s'entendre sur le style qui est le mieux pour les enfants en début de scolarité, de même qu'ils n'arrivent pas à trancher entre l'apprentissage d'un ou de deux styles. Leurs arguments sont parfois contradictoires et les recherches qui sont en faveur de l'un ou de l'autre sont souvent très anciennes. De nouvelles recherches seraient sans doute nécessaires pour éclairer cet aspect du débat.

2.2.4 Enquête sur les pratiques pédagogiques

Pendant que les théoriciens et les chercheurs s'intéressent à la compétence graphomotrice, nous pouvons nous demander si les enseignants, principaux acteurs dans l'éducation des enfants, ont les connaissances nécessaires à l'enseignement de cette dernière. Paoletti (1994) s'est justement intéressé à une partie du sujet et a décidé de mener une enquête sur les pratiques pédagogiques des enseignants de maternelle et de 1^{re} année en rapport avec les composantes motrices de l'écriture manuscrite. Plus précisément, un sondage par questionnaire a été distribué à 66 enseignantes de maternelle et 69 de 1^{re} année, dans 45 écoles, principalement dans la région montréalaise. Le sondage avait pour but de «décrire les pratiques pédagogiques, le niveau de connaissance et la perception que les

éducatrices ont de leur rôle dans l'enseignement des aspects moteurs de l'acte graphique» (p. 317). Le questionnaire abordait l'ajustement du mobilier, la posture, le placement de la feuille et de l'avant-bras, la tenue du crayon, la latéralité graphique, l'éducation de la graphomotricité, l'enseignement du tracé des lettres et l'évaluation des progrès graphomoteurs. On demandait aux enseignantes si elles faisaient une instruction et un suivi systématique, une correction ponctuelle si nécessaire ou si elles laissaient la liberté à l'élève. On leur demandait ensuite si leurs connaissances pour intervenir sur les aspects moteurs étaient suffisantes ou insuffisantes et finalement, on voulait savoir à qui – entre l'enseignante préscolaire, primaire ou les deux - appartenait la responsabilité d'enseignement de chacun des aspects moteurs. Les principaux résultats démontrent que 1) la majorité des enseignantes n'instruisent pas les élèves de manière systématique sur les différents aspects moteurs de l'écriture, 2) la formation reçue et leurs connaissances sur le sujet présentent plusieurs faiblesses et 3) le partage des tâches entre les enseignantes du préscolaire et de 1^{re} année n'est pas toujours clair. Paoletti (1994) précise qu'il serait utile et nécessaire d'entreprendre un travail de sensibilisation et de perfectionnement au sein des milieux préscolaire et primaire, de même qu'une enquête plus approfondie sur la formation universitaire. De plus, depuis 1994, en considérant tous les changements vécus dans le milieu scolaire québécois, on peut se demander si ce même portrait serait aujourd'hui constaté.

3. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Somme toute, écrire, que ce soit le geste lui-même ou le fait de produire un texte, est un processus complexe qui fait appel à plusieurs habiletés. En premier lieu, nous avons vu le schéma de Ellis (1988 cité dans Zesiger, 1995) qui montrait toutes les étapes préalables au geste graphomoteur. Ensuite, nous avons abordé le modèle de Hayes et Flower (1986) et de Bourdin (2002) qui présentaient les processus de haut et de bas niveau impliqués dans la tâche de production textuelle. Le fait que le tout soit géré par la mémoire de travail, qui a une capacité restreinte (Just et Carpenter, 1992) nécessite l'automatisation de certains processus de bas niveau, comme le geste graphomoteur, ce qui permettra de libérer l'attention pour des tâches de plus haut niveau, comme la planification. De plus, on

a trouvé que la maîtrise du geste graphomoteur avait non seulement un impact positif sur la production de texte (par rapport à la qualité et/ou à la quantité de texte produit) (Bourdin, 2002; Graham *et al.*, 1997; Graham *et al.*, 2000), mais jouait également un rôle dans l'apprentissage de l'orthographe (Fayol et Miret, 2005) et de la lecture (Bara *et al.*, 2004; Velay *et al.*, 2004 et Bara, 2005).

Nous avons également abordé les modalités d'enseignement de la calligraphie, d'abord en survolant les exercices de préécriture qui peuvent être réalisés au préscolaire, ensuite en s'attaquant à l'enseignement formel de l'écriture au 1^{er} cycle sous l'angle des quatre éléments déterminants "à surveiller" dans l'apprentissage du graphisme (Rigal, 2003), soit la posture, le support, l'outil et les mouvements. Ces éléments devraient faire l'objet d'un enseignement ordonné et systématique (Lurçat, 1985, 2004; Paoletti, 1999; Rigal, 2003) pour permettre à l'enfant d'automatiser le geste graphomoteur et ainsi atteindre facilement les principaux objectifs d'apprentissage de la calligraphie, soit la vitesse et la lisibilité (Graham et Weintraub, 1996; Rigal, 2003; Vinh Bang, 1959). Cependant, la recherche de Paoletti (1994), nous a permis de découvrir que les enseignants de maternelle et de 1^{re} année manquent de connaissances et de formation par rapport aux aspects moteurs de l'activité graphique, ce qui a pour principale conséquence qu'ils n'instruisent pas systématiquement les enfants. Aux éléments déterminants soulevés par Rigal (2003), nous avons ajouté le style d'écriture puisque c'est une réalité préoccupante pour les enseignants du 1^{er} cycle du primaire. Il apparaît que beaucoup de recherches sur le sujet sont anciennes et que les résultats se contredisent souvent : le débat reste donc ouvert. En outre, vu le flou laissé par le dernier programme du MEQ (2001) quant à l'enseignement de la calligraphie en classe, nous nous questionnons également sur le temps accordé à l'enseignement de la calligraphie en classe, sur le matériel didactique utilisé par les enseignants ainsi que sur l'origine des connaissances des enseignants. Finalement, notre cadre de référence, tant dans son volet théorique qu'empirique, nous permet de confirmer la pertinence de nos deux questions de recherche soulevées suite au premier chapitre :

Quelles sont les connaissances des enseignants du 1^{er} cycle du primaire par rapport à la composante graphomotrice de l'écriture et son rôle dans l'apprentissage de la langue écrite?

Quelles sont les pratiques des enseignants du 1^{er} cycle du primaire par rapport aux modalités d'enseignement de la calligraphie en contexte de classe?

Nos fondements théoriques nous conduisent également à faire ressortir, de manière claire et précise, les objectifs spécifiques se rapportant à chacune de nos questions de recherche :

Pour répondre à la première question :

- 1. Décrire les connaissances déclarées qu'ont les enseignants du 1^{er} cycle du primaire au regard :**
 - 1.1 des processus impliqués dans l'acte d'écrire**
 - 1.2 du développement de la composante graphomotrice de l'écriture**
 - 1.3 des modalités d'enseignement de la composante graphomotrice de l'écriture**
 - 1.4 du rôle de cette dernière dans l'apprentissage de la langue écrite**
 - 1.5 de l'origine desdites connaissances**

Pour répondre à la deuxième question :

- 2. Décrire les pratiques déclarées des enseignants du 1^{er} cycle du primaire à propos des modalités d'enseignement de la calligraphie en contexte de classe, soit :**
 - 2.1 Enseignement de la posture**
 - 2.2 Ajustement du mobilier**
 - 2.3 Placement de la feuille**
 - 2.4 Tenue du crayon**
 - 2.5 Enseignement du style d'écriture**
 - 2.6 Pratique de la calligraphie en classe**

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre viendra tout d'abord préciser les choix méthodologiques qui ont été faits pour permettre la mise en œuvre du processus de cueillette de données, qui sera d'ailleurs expliqué en détails en deuxième partie de chapitre. En troisième partie de chapitre, nous décrivons l'échantillon final de l'étude et nous terminons en décrivant l'analyse des résultats.

1. CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Étant donné que nos objectifs de recherche ont pour principal but de décrire un phénomène et que nous avons accès à un échantillon assez large, nous nous inscrivons dans une recherche à structure descriptive qui a justement «pour but essentiel de décrire un état pour documenter, de façon fiable, une situation» (Gauthier, 2004, p. 133) et qui se différencie de la recherche exploratoire «par l'utilisation non pas d'un seul cas (ou d'un petit nombre) mais de plusieurs» (*Ibid.*, p. 133). Notre approche sera par conséquent quantitative descriptive. La population qui nous intéresse est constituée de tous les enseignants de 1^{er} cycle des établissements primaires des commissions scolaires francophones du Québec. Comme il nous était impossible – par manque de temps et de ressources - d'entrer en contact avec toute la population ciblée, nous en avons tiré un échantillon non probabiliste constitué des enseignants de 1^{er} cycle – ayant accepté de répondre – de cinq commissions scolaires (CS) québécoises des régions de l'Estrie, de la Montérégie et de la Rive-Sud de Québec, soit la CS de la Région-de-Sherbrooke, la CS des Sommets, la CS des Hauts-Cantons, la CS du Val-des-Cerfs et la CS des Navigateurs.

2. COLLECTE DE DONNÉES

Afin d'obtenir le portrait le plus juste possible de l'enseignement-apprentissage de la calligraphie au 1^{er} cycle du primaire, nous avons privilégié une méthode de collecte de données qui donne accès à un grand nombre de sujets tout en tenant compte de nos contraintes tant du point de vue du temps que des ressources matérielles. La méthode choisie a donc été le sondage, plus précisément le sondage ponctuel – administré une seule fois – par questionnaire (Blais et Durand, 2004). Ce dernier a été distribué dans les écoles, aux enseignants concernés, par l'entremise des services éducatifs des commissions scolaires²⁹ au début du mois de mai 2008. Les enseignants ont disposé de deux semaines pour remplir le questionnaire et nous le retourner via, toujours, les services éducatifs. La principale limite du questionnaire papier étant le taux de réponse, qui peut se situer entre 10% et 80% (Blais et Durand, 2004), nous avons voulu maximiser ce dernier en privilégiant certaines méthodes. Tout d'abord, nous avons choisi un mode de distribution plus direct via les conseillers pédagogiques, et plus personnalisé, au moyen d'une lettre d'introduction présentant l'étude et justifiant son intérêt. Nous avons également ajouté une mesure incitative pour favoriser le retour des questionnaires en faisant un tirage de livres de littérature jeunesse à partir des questionnaires reçus dans les délais (l'anonymat a pu être conservé en dissociant le coupon-réponse du questionnaire comme tel³⁰). Finalement, comme le questionnaire a été administré à une population spécifique, homogène et scolarisée, nous pouvions nous attendre à avoir un taux de réponse satisfaisant (Blais et Durand, 2004).

2.1 Le questionnaire

Toujours selon Blais et Durand (2004), il faut être très vigilant lors de l'élaboration du questionnaire. En effet, «celui-ci ne doit pas être trop long (pas plus d'une dizaine de pages) [...] et il ne doit pas être trop complexe. On doit chercher par tous les moyens à

²⁹ Pour quatre des commissions scolaires, ce sont les conseillères pédagogiques qui ont agi comme intermédiaire; pour l'autre, c'est la direction des services éducatifs qui a tenu ce rôle.

³⁰ D'ailleurs, concernant la déontologie de cette enquête par questionnaire, nous avons obtenu un certificat d'éthique de l'Université de Sherbrooke avant de procéder à la collecte de données. Toutes les données recueillies demeurent confidentielles et sous clé dans notre laboratoire de recherche et seront détruites à l'intérieur d'un délai maximum de 5 ans suivant le dépôt de ce mémoire. Des numéros ont été attribués aux répondants ainsi qu'au différentes CS impliquées pour éviter qu'il soit possible de les reconnaître.

alléger le fardeau [...] par une présentation claire, aérée, agréable et par l'utilisation d'un format de type cahier.» (p. 409) Ces conseils ont été suivis lors de l'élaboration du questionnaire, dans le but de faciliter et d'encourager la participation des enseignants à notre étude. De plus, nous nous sommes inspirée de questionnaires déjà bâtis pour d'autres recherches, soit celui de Paoletti (1994)³¹, pour son enquête sur les pratiques pédagogiques des enseignantes du préscolaire et de 1^{re} année, un questionnaire élaboré par Montésinos-Gelet (2000) et un autre bâti par Nathalie Prévost, doctorante (2007), tous deux portant sur l'éveil à l'écrit. Par souci de clarté et de cohérence, nous avons fait valider le contenu du questionnaire auprès de deux conseillères pédagogiques et de deux enseignantes de 1^{er} cycle du primaire (une enseignante de 1^{re} année et une autre de 2^e année). À la suite de leurs précieux conseils, nous avons modifié certaines questions qui leur paraissaient moins claires et nous en avons ajouté d'autres, qui étaient en lien avec nos objectifs de recherche.

En ce qui concerne le contenu du questionnaire, il est d'abord formé de deux sections distinctes, en lien avec les deux questions de recherche. Conséquemment, la première section traite des connaissances en lien avec la composante graphomotrice tandis que la deuxième section traite des pratiques pédagogiques. À noter qu'il y a également une troisième section, incluant quelques questions générales par rapport au sexe, à l'indice socio-économique du milieu de l'école, à l'expérience d'enseignement, à la formation initiale (nature, durée, et années pour faire lien avec le programme qui était en vigueur à l'époque), etc. pour nous aider à mieux décrire notre échantillon et ainsi enrichir l'analyse et l'interprétation des résultats. En tout, notre questionnaire comporte 41 questions fermées ou à court développement.

2.1.1 Première section du questionnaire : les connaissances déclarées des enseignants

Comme nous l'avons mentionné, la première section est en lien avec la première question **«Quelles sont les connaissances des enseignants du 1^{er} cycle du primaire par rapport à la composante graphomotrice de l'écriture et son rôle dans l'apprentissage**

³¹ Comme nous n'avons pas accès au questionnaire dans son intégralité, nous nous basons sur la présentation des résultats de l'article de 1994, qui donne une idée du type de questions posées et de l'échelle de réponse privilégiée.

de la langue?» et elle a été bâtie pour faire en sorte de répondre aux objectifs et sous-objectifs qui y sont rattachés (p. 64). Cette section est constituée de treize questions fermées, dont quatre avec demande de précisions (Tableau 1).

Tableau 1
Exemples de questions se rapportant à la première section du questionnaire

2. Considérez-vous l'apprentissage de la composante graphomotrice de l'écriture comme étant un processus complexe pour l'élève? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Expliquez.
3. Selon vous, chez l'apprenti-scripteur, est-ce que la plus ou moins grande de maîtrise de la composante graphomotrice de l'écriture peut avoir un impact sur :
a. La qualité des productions écrites ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Expliquez.
b. La quantité de texte produit ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Expliquez.
c. Les performances en orthographe ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Expliquez.
d. L'apprentissage de la lecture ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Expliquez.

2.1.2 Deuxième section : les pratiques déclarées des enseignants

La deuxième section, en lien avec la deuxième question «**Quelles sont les pratiques des enseignants du 1^{er} cycle du primaire par rapport aux modalités d'enseignement de la calligraphie en contexte de classe?**», tente de répondre à ses propres objectifs (p. 64) et est constituée de 16 questions fermées (Tableau 2), pour la plupart élaborées selon l'échelle de Likert – JAMAIS; PARFOIS; SOUVENT; TOUJOURS (8 questions), sinon à divers choix de réponses selon ce que l'enseignant fait dans le contexte précis de sa classe (4 questions), ou simplement à répondre par oui ou non (4 questions) – en expliquant la réponse.

Les questions se rapportant à la posture, au support (chaise, pupitre, feuille), à l'outil, aux mouvements et au style d'écriture ont été élaborées à partir de la section 1.4 du cadre théorique, soit «les modalités d'enseignement de la calligraphie». Quant à elles, les questions se rapportant au temps accordé à l'enseignement de la calligraphie, au matériel didactique utilisé pour l'enseignement de la calligraphie ainsi qu'à l'origine des connaissances des enseignants, comme elles n'ont pas d'assises théoriques, ne seront là qu'à titre exploratoire, étant donné le flou laissé par le programme sur cet aspect de la formation des élèves. De plus, comme mentionné précédemment, nous avons ajouté deux questions à la suite de suggestions de conseillers pédagogiques : la première portant sur les exercices de tracés de lettres donnés en devoir aux élèves et la deuxième en lien avec l'unité privilégiée pour travailler la calligraphie en classe avec les élèves.

Tableau 2
Exemples de questions se rapportant à la deuxième section du questionnaire

Pour les prochaines questions, cochez votre choix, selon vos pratiques pédagogiques :				
T = Toujours;				
S = Souvent;				
P = Parfois;				
J = Jamais				
	T	S	P	J
15. a) Vous enseignez une posture à vos élèves lorsqu'ils écrivent				
b) Vous corrigez les mauvaises postures <i>*Répondez à c. si votre réponse en a. ou b. est T, S ou P*</i>				
c) Lorsque vous enseignez la posture à vos élèves, vous prenez en compte les éléments suivants : i. La position de la tête ii. La position du bras qui écrit iii. La position du bras qui n'écrit pas iv. La position du tronc v. Autre, précisez : _____				
Pour les prochaines questions, encerclez ce qui correspond le plus à vos pratiques (1 choix)				
23. a) Vous enseignez : i) le script toute l'année; ii) le cursif toute l'année; iii) le script en début d'année, le cursif par la suite; iv) le script et le cursif en même temps.				
27. Avez-vous des documents officiels (ministère, CS, école, etc.) en lien avec la calligraphie? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Si oui, lesquels? _____				

2.1.3 Troisième section : renseignements généraux

Cette troisième et dernière section, comme mentionné précédemment, est là pour nous aider à mieux cerner notre échantillon et ainsi enrichir notre analyse et notre interprétation des résultats. Elle est composée de 11 questions fermées, toutes par rapport au sexe, à l'indice socio-économique du milieu de l'école, à l'expérience d'enseignement, à la formation initiale, etc. Le choix de mettre cette section en dernier a été fait de façon éclairée, dans le but de ne pas entrer dans l'intimité du répondant dès le début du questionnaire.

3. ÉCHANTILLON

Notre échantillon final est composé de 182 enseignants du 1^{er} cycle du primaire, dont 96% de femmes. Les répondants sont répartis dans cinq commissions scolaires de la façon suivante, soit 34% de la CS de la Région-de-Sherbrooke, 18% de la CS des Hauts-Cantons, 17% de la CS des Navigateurs, 16% de la CS des Sommets et 15% de la CS du Val-des-Cerfs. Si la majorité des répondants situe son école dans un milieu socio-économique favorisé (44%), il y a tout de même 32% qui disent enseigner dans un milieu défavorisé. Peu d'enseignants baignent dans un milieu socio-économique très favorisé (6%) ou très défavorisé (10%).

Bien que la plupart des répondants ait 15 ans et plus d'expérience en enseignement (49%), seulement 20% d'entre eux en ont 15 et plus au 1^{er} cycle. La majorité n'a que zéro à quatre ans d'expérience au 1^{er} cycle (34%), par contre, dans notre échantillon, nous ne retrouvons que 10% des répondants qui ont de zéro à quatre ans d'expérience d'enseignement, tous cycles confondus. Lorsqu'on leur demande leur degré d'enseignement, nous remarquons que 46% des répondants enseignent en 1^{re} année tandis que 31% sont en 2^e année. Les autres enseignent soit en 1^{re}/2^e année (14%) ou en 2^e/3^e année (3%).

La très grande majorité des répondants détient une formation initiale en «enseignement préscolaire et primaire» (85%), sinon, on en trouve 10% qui ont une formation initiale en «adaptation scolaire» et 5% qui ont une formation autre, ou qui n'ont pas répondu. Alors que 90% de notre échantillon s'est arrêté d'étudier après le baccalauréat, il y a tout de même 10% qui a complété une maîtrise. Par ailleurs, personne n'a complété de doctorat. La plupart des répondants ont complété leur formation initiale entre 1979 et 1993, ce qui est cohérent avec les années d'expérience en enseignement (15 ans et plus pour 49%). Sinon, 11% ont complété leur formation initiale pendant la période 1969/1978, 26% pendant la période 1994/2000 et un maigre 7% sort fraîchement des universités québécoises, et a donc été formé entre 2001 et 2007.

En résumé, notre échantillon est composé principalement de femmes, enseignant en 1^{re} année du 1^{er} cycle du primaire, dans un milieu socio-économique favorisé. Ces enseignantes ont en majorité 15 ans et plus d'expérience en enseignement tous degrés confondus, mais la plupart d'entre elles ont 4 ans et moins d'expérience en 1^{re} année du 1^{er} cycle. Elles ont été, pour la plupart, formées entre 1979 et 1993, c'est-à-dire à l'aide du «*Programme d'études, Primaire, Français, 1979*».

4. ANALYSE DES RÉSULTATS

Étant donné que notre questionnaire était composé principalement de questions fermées (oui/non, choix de réponses multiples ou échelle de Likert) et que les répondants ont, pour plusieurs, laissé vides les demandes d'explications, notre analyse des résultats sera uniquement quantitative. Dans un souci de concision, et en lien avec les objectifs qui sont de décrire, nous avons laissé tomber les analyses statistiques en optant plutôt pour des analyses descriptives. Le texte qui suit présente plus en détails les analyses faites par rapport à chacun des objectifs et sous-objectifs de recherche.

4.1 Analyse des connaissances déclarées des enseignants

Dans cette section, nous retrouvons les analyses qui ont été faites en lien avec le premier objectif de recherche se rattachant aux connaissances déclarées des enseignants. Nous avons donc quatre axes principaux, soit les processus impliqués dans l'acte d'écrire, le développement de la composante graphomotrice de l'écriture, le rôle de cette dernière dans l'apprentissage de la langue écrite et l'origine des connaissances des enseignants³².

Pour chacun des trois premiers axes, soit les processus impliqués dans l'acte d'écrire, le développement de la composante graphomotrice de l'écriture et son rôle dans l'apprentissage de la langue écrite, nous avons compilé les résultats et les avons présentés dans un diagramme en pointes de tarte. Pour enrichir l'analyse, nous avons décidé de croiser les résultats portant sur les processus impliqués dans l'acte d'écrire avec ceux portant sur le développement de la composante graphomotrice. Faute de détenir amplement d'explications pour pouvoir faire une analyse qualitative des données, nous avons décidé de comptabiliser le nombre d'explications fournies pour chacune des questions liées aux trois premiers axes et d'en rapporter les résultats à la suite des explications des graphiques. Ces données supplémentaires nous aideront à orienter notre interprétation des résultats.

En ce qui concerne l'origine des connaissances des enseignants, nous avons trois questions à analyser, soit une sur la formation continue suivie par les enseignants, une autre sur les documents officiels détenus en lien avec la calligraphie et une dernière sur les rencontres d'arrimage faites avec les enseignants d'autres niveaux. Toutes ces questions étaient fermées et n'avaient que oui ou non pour choix de réponses. Nous avons donc compilé les résultats et, dans un souci de clarté pour la présentation, nous avons bâti un seul tableau explicatif pour les trois questions. Par la suite, dans une perspective exploratoire, nous avons croisé les résultats du tableau sur l'origine des connaissances avec chacune des

³² Il est à noter que nous avons omis de présenter les connaissances des enseignants liées aux modalités d'enseignement de la calligraphie puisque nous avons choisi d'insérer ce sous-objectif dans la section sur les pratiques déclarées des enseignants.

commissions scolaires participantes³³, et nous nous sommes intéressée aux formations continues suivies par les enseignants³⁴ dans ces commissions scolaires.

4.2 Analyse des pratiques déclarées des enseignants

Nous aborderons maintenant les analyses faites en lien avec le deuxième objectif de recherche se rattachant aux pratiques déclarées des enseignants. Rappelons-nous également que, pour plus de cohérence dans l'analyse des données, nous avons inséré le sous-objectif sur les connaissances des enseignants par rapport aux modalités d'enseignement de la calligraphie dans cette section sur les pratiques déclarées. Le lecteur sera donc en mesure de voir directement s'il y a cohérence entre les pratiques des enseignants et les connaissances qu'ils disent avoir sur ces pratiques. Cette section devrait se diviser selon six principaux axes, soit l'enseignement du style d'écriture, la pratique de la calligraphie en classe, l'enseignement de la posture, l'ajustement du mobilier, le placement de la feuille ainsi que la tenue du crayon mais puisque l'analyse des quatre derniers axes se fait de la même manière, nous les regrouperons sous l'appellation «environnement physique». Le nombre d'axes sera donc réduit à trois, soit l'enseignement de la calligraphie, la pratique de la calligraphie et l'environnement physique.

4.2.1 Enseignement du style d'écriture

En lien avec l'enseignement du style d'écriture, nous avons abordé des sujets tels que l'enseignement d'une démarche de tracé des lettres aux élèves, les éléments pris en compte lors de cet enseignement, les connaissances liées à cet enseignement, le choix du style d'écriture à enseigner, les connaissances par rapport au passage script/cursif en 2^e année et finalement le matériel utilisé pour soutenir l'enseignement de la calligraphie.

³³ Lors des croisements avec ces données secondaires, nous avons choisi, par souci de confidentialité, de changer le nom des CS par des numéros. Ainsi, nous aurons les CS 1, 2, 3, 4 et 5.

³⁴ Dans le questionnaire, nous demandions à l'enseignant de préciser la formation suivie.

Les questions en lien avec l'enseignement d'une démarche de tracé des lettres aux élèves et les éléments pris en compte lors de cet enseignement (les enseignants avaient à répondre selon onze éléments différents) ont été formulées selon l'échelle de Likert. Les enseignants devaient donc nous répondre par JAMAIS, PARFOIS, SOUVENT ou TOUJOURS. Nous avons ensuite compilé les résultats selon les réponses des enseignants et lorsque les réponses étaient plutôt unanimes chez les répondants, nous les avons tout simplement résumées dans un texte sinon, lorsqu'elles variaient beaucoup selon chacun, nous les avons présentées sous forme de diagramme à bandes. Pour clore cette première partie de la démarche d'enseignement du tracé des lettres, nous avons inséré les réponses des enseignants à la question concernant leurs connaissances en lien avec la démarche d'enseignement du tracé des lettres.

Pour faire suite à la démarche d'enseignement du tracé des lettres, nous trouvons les questions concernant le choix du style d'écriture. Tout d'abord, par une question à choix multiples, nous demandions aux enseignants d'identifier la personne ou le groupe qui prenait la décision au regard du choix du style d'écriture à enseigner. Ceux-ci devaient encercler le choix qui correspondait le plus à leur vécu en classe. Ensuite, encore par une question à choix multiples, nous retrouvons la question par rapport à leur opinion personnelle, donc quel style d'écriture ils enseigneraient aux élèves s'ils étaient tout à fait libres de leur choix. Dans un souci de ne pas surcharger l'espace de graphiques et de tableaux, nous avons décidé de simplement résumer les réponses des enseignants dans un paragraphe. Finalement, pour terminer cette partie sur le choix du style d'écriture, nous avons inséré la question en lien avec les connaissances des enseignants sur les raisons du passage script/cursif en 2^e année du primaire.

Pour conclure cette première section sur les pratiques d'enseignement du style d'écriture, nous trouvons les questions liées au matériel utilisé pour soutenir les enseignants dans leur pratique. En premier lieu, nous leur demandions s'ils utilisaient une méthode ou un matériel particulier pour enseigner la calligraphie en classe. Ils devaient nous répondre par oui ou par non et ensuite nous leur demandions de nous préciser quel était le matériel ou la méthode qu'ils utilisaient. Nous avons donc compilé les résultats à la première

question, que nous avons résumés dans un paragraphe et par la suite, nous avons recensé toutes les méthodes et tout le matériel nommés pour les insérer dans différentes catégories, soit : matériel de maisons d'édition, matériel maison ou méthode particulière. Donc en plus de savoir si, oui ou non, les enseignants utilisent un matériel particulier pour enseigner la calligraphie à leurs élèves, nous avons des données permettant d'analyser le type de matériel qu'ils emploient. Ces données supplémentaires nous ont permis de nous intéresser plus précisément au matériel utilisé dans chacune des commissions scolaires participantes. Ces analyses complémentaires ont été faites à titre exploratoire seulement.

4.2.2 *Pratique de la calligraphie*

Dans cette deuxième partie de l'analyse des pratiques des enseignants, nous nous intéressons tout d'abord à la fréquence de pratique de la calligraphie en classe selon différents temps de l'année (début, milieu, fin), ensuite au type de cahier favorisé par les enseignants pour la pratique de la calligraphie, au type de crayon utilisé et finalement, nous portons notre intérêt sur l'unité privilégiée pour pratiquer la calligraphie en classe.

En premier lieu, pour ce qui est de la fréquence de pratique de la calligraphie en classe, les enseignants devaient choisir entre cinq réponses, allant de la pratique «à tous les jours» à «pas de temps spécifique», et ce pour trois temps de l'année, soit le début, le milieu et la fin. Après avoir compilé les résultats, nous les avons insérés dans un seul tableau afin que les données soient facilement repérables. Par la suite, nous avons croisé les résultats avec le degré d'enseignement des répondants, dans le but d'appuyer notre interprétation des résultats.

En deuxième lieu, nous avons porté notre regard sur les types de cahiers privilégiés par les enseignants selon le temps de l'année scolaire. Ces derniers avaient le choix entre quatre sortes de cahiers (non ligné, à interlignes larges, avec trottoirs seulement, avec trottoirs et pointillés) et pour chacun, ils devaient nous préciser s'ils les utilisaient JAMAIS, PARFOIS, SOUVENT ou TOUJOURS. Nous avons cette question pour le début d'année scolaire et pour «plus tard en cours d'année», donc les enseignants devaient nous dire

précisément le support qu'ils favorisaient à chacun de ces moments de l'année. Tout comme pour la fréquence de la pratique de la calligraphie, nous avons croisé ces résultats avec le degré d'enseignement des répondants. Nous avons finalement inséré les résultats de la question se rapportant aux connaissances des enseignants en lien avec le support écrit à privilégier avec leurs élèves.

En troisième lieu, nous avons l'intention d'aborder la question de l'outil à privilégier en contexte d'écriture. Par contre, nous avons dû annuler cette question sur les types de crayon puisque les résultats n'étaient pas concluants et que plusieurs enseignants avaient préféré s'abstenir de répondre. Nous avons tout de même introduit les résultats à la question portant sur les connaissances des enseignants par rapport au type de crayon à utiliser.

En dernier lieu, nous avons l'analyse de l'unité privilégiée par les enseignants pour la pratique de la calligraphie en classe. Ceux-ci avaient quatre choix de réponses (lettre, mot court, mot long, phrase) et devaient encercler la ou les unités qu'ils favorisaient. Ces résultats ont été compilés et résumés dans un paragraphe.

4.2.3 *Environnement physique*

Dans cette dernière partie concernant l'analyse des pratiques des enseignants, nous trouvons tout ce qui touche à l'environnement physique de l'élève qui écrit, soit la posture, le mobilier, le placement de la feuille et la tenue du crayon. Puisque ces quatre items relatifs à l'environnement physique ont été analysés de façon identique, nous avons décidé de les regrouper pour en expliquer l'analyse³⁵ et ainsi éviter de surcharger l'espace graphique en répétant plusieurs fois les mêmes informations.

Dans un premier temps, pour chacun des items abordés, les enseignants devaient nous dire si, respectivement, ils l'enseignaient ou le corrigeaient JAMAIS, PARFOIS,

³⁵ À noter que dans le chapitre de présentation des résultats, chacun des items est analysé de façon individuelle.

SOUVENT ou TOUJOURS. Ainsi, pour la posture, nous demandions tout d'abord si elle était enseignée JAMAIS, PARFOIS, SOUVENT ou TOUJOURS et ensuite, si elle était corrigée à la même fréquence. Évidemment, comme il est impossible d'enseigner ou de corriger le mobilier, nous demandions aux enseignants à quelle fréquence ils l'ajustaient. Après avoir compilé les résultats pour chacun des items analysés, nous avons choisi de résumer les principaux dans un paragraphe plutôt que de les présenter en graphiques pour éviter qu'il y ait surcharge d'informations visuelles.

Dans un deuxième temps, lorsque les enseignants avaient répondu positivement à au moins une des deux premières questions, ils devaient nous préciser la fréquence à laquelle ils prenaient en compte les éléments s'y rapportant. Par exemple, pour la tenue du crayon, l'enseignant qui avait répondu l'enseigner et/ou la corriger PARFOIS, SOUVENT ou TOUJOURS devait nous préciser à quelle fréquence (JAMAIS, PARFOIS, SOUVENT ou TOUJOURS) il enseignait ou corrigeait chacun des trois éléments s'y rattachant, soit «les doigts impliqués», «la position des doigts sur le crayon» et «la distance des doigts avec le bout du crayon». De la même manière, nous avons trois éléments se rapportant au mobilier et au placement de la feuille et quatre éléments pour ce qui est de la posture. Après avoir compilé les résultats pour les éléments reliés à la posture, au mobilier, au placement de la feuille et à la tenue du crayon, nous les avons présentés dans des graphiques à bandes. Nous avons donc quatre graphiques à bandes, soit un pour les éléments liés à l'enseignement de la posture, un autre pour les éléments en lien avec l'ajustement du mobilier, un troisième pour le placement de la feuille et un dernier pour la tenue du crayon.

Dans un dernier temps, nous avons inséré les résultats aux questions portant sur les connaissances des enseignants en lien avec, respectivement, l'enseignement de la posture, l'ajustement du mobilier, le placement de la feuille et la tenue du crayon. Ceci termine notre analyse des résultats.

QUATRIÈME CHAPITRE

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre se consacre à la présentation des résultats obtenus lors de notre enquête par questionnaire sur les pratiques pédagogiques ainsi que sur les connaissances des enseignants du premier cycle du primaire au regard de la composante graphomotrice de l'écriture.

Comme spécifié dans le chapitre 3, nous avons privilégié des analyses quantitatives descriptives, il n'y aura donc pas d'analyses statistiques, ni d'analyses qualitatives. En ce qui concerne l'absence d'analyses statistiques, notre choix s'est fait dans un souci de clarté et de concision de notre mémoire de maîtrise et pour ce qui est des analyses qualitatives, nous avons décidé de ne pas en faire puisque plusieurs répondants ont laissé vides les lignes concernant les demandes d'explication et/ou de précision des réponses.

Le chapitre quatre sera divisé en deux sections principales, soit une première partie en lien avec les connaissances déclarées des enseignants et une deuxième partie en lien avec les pratiques déclarées des enseignants. La première partie sera subdivisée en quatre axes, soit : les processus impliqués dans l'acte d'écrire, le développement de la composante graphomotrice de l'écriture, le rôle de la composante graphomotrice de l'écriture dans l'apprentissage de la langue écrite et l'origine des connaissances des enseignants. La deuxième partie, quant à elle, abordera l'enseignement du style d'écriture, la pratique de la calligraphie en classe, l'enseignement de la posture, l'ajustement du mobilier, le placement de la feuille ainsi que la tenue du crayon. En filigrane de la seconde partie, nous retrouverons les connaissances déclarées des enseignants par rapport à chacune des modalités d'enseignement abordées (sous-objectif 1.3)³⁶.

³⁶ Rappelons que, par souci de clarté, ce sous-objectif a été mis en lien, selon le cas, avec chacun des sous-objectifs se rattachant aux pratiques déclarées (par exemple, lorsque nous aborderons les pratiques des

1. CONNAISSANCES DÉCLARÉES

Dans cette partie, nous décrivons les résultats obtenus pour notre premier objectif de recherche, qui vise à décrire les connaissances déclarées qu'ont les enseignants du 1^{er} cycle du primaire au regard des processus impliqués dans l'acte d'écrire, du développement de la composante graphomotrice, du rôle de la composante graphomotrice dans l'apprentissage de la langue écrite ainsi qu'au regard de l'origine desdites connaissances.

1.1 Les processus impliqués dans l'acte d'écrire

Lorsque nous avons demandé aux enseignants s'ils considéraient l'apprentissage de la composante graphomotrice de l'écriture comme étant un processus complexe pour l'élève, 77% d'entre eux ont répondu par l'affirmative. Le diagramme suivant montre la répartition des réponses.

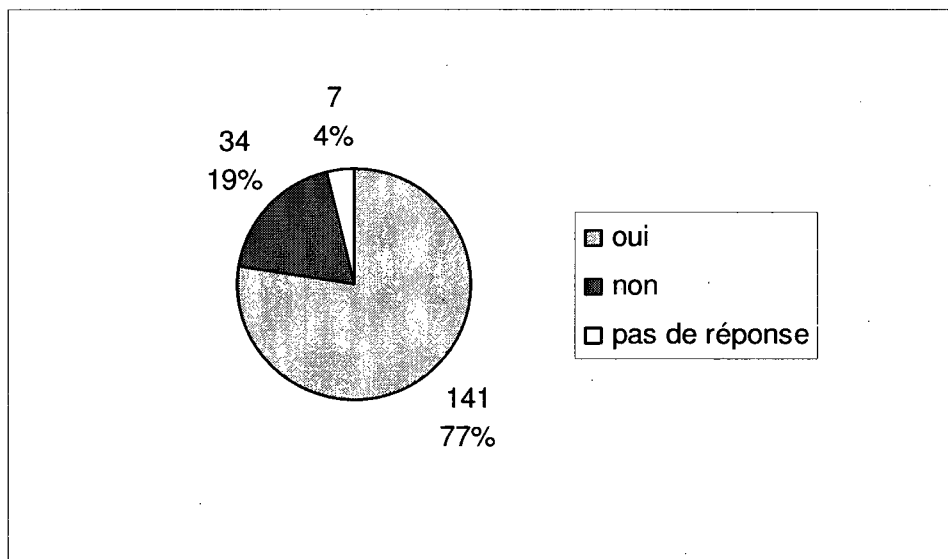


Figure 7. Diagramme présentant la répartition des réponses à la question sur la complexité du geste graphomoteur pour l'élève (N=182)

enseignants par rapport à la tenue du crayon, nous spécifierons quel pourcentage d'entre eux nous ont dit avoir des connaissances suffisantes pour cette modalité d'enseignement).

Nous pouvons observer qu'une minorité d'enseignants (19%) trouve que la composante graphomotrice de l'écriture ne constitue pas un processus complexe pour l'élève. Au contraire, une majorité d'enseignants croit que la composante graphomotrice de l'écriture est un processus complexe pour l'élève. Cependant, lorsqu'on demandait aux enseignants d'expliquer leur point de vue, près de 50% d'entre eux n'ont pas été en mesure de le faire et ce, autant chez les enseignants qui considèrent ce processus complexe que pour les autres.

1.2 Le développement de la composante graphomotrice de l'écriture

Nous avons demandé aux enseignants s'ils croyaient que la composante graphomotrice de l'écriture se développait naturellement chez les enfants. Voici ce qu'ils nous ont répondu :

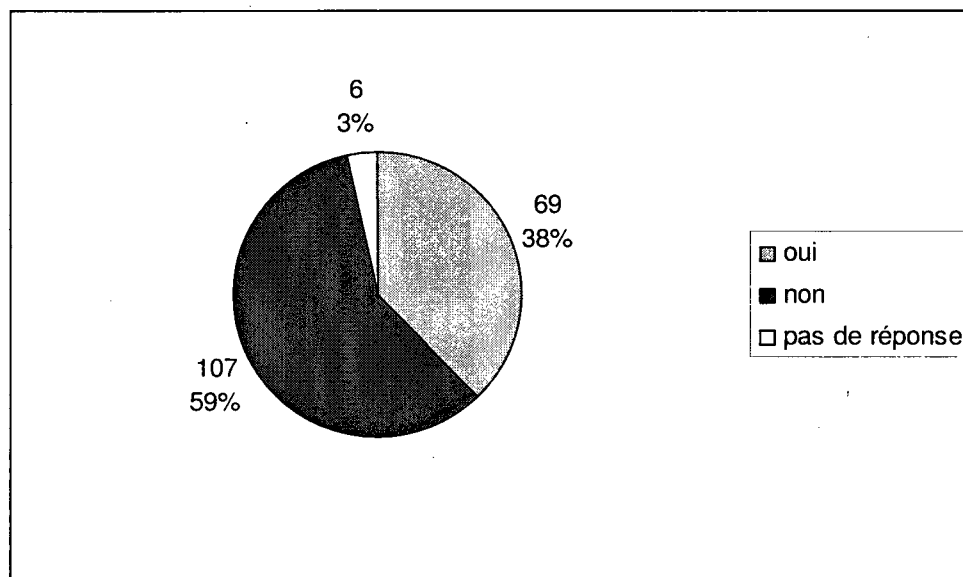


Figure 8. Diagramme présentant la répartition des réponses à la question sur le caractère naturel du développement du geste graphomoteur chez l'élève (N=182)

Bien que près de 60% des enseignants croient qu'elle ne se développe pas naturellement, nous avons près de 40% qui affirment le contraire. Lorsqu'on leur demandait d'expliquer leur réponse, 65% ont été en mesure de le faire. Malgré cela, les résultats de la

figure 8 démontrent que les enseignants sont loin d'être unanimes sur la question principale.

1.3 Croisement entre processus et développement

Le tableau ci-après résulte d'un croisement entre les données du point 1.1 «Les processus impliqués dans l'acte d'écrire» et les données du point 1.2 «Le développement de la composante graphomotrice de l'écriture».

Tableau 3
Croisement entre les questions sur la complexité du processus graphomoteur et le caractère naturel du développement de ce dernier (N=169)

		Processus complexe %	
		Oui	Non
Développement naturel %	Oui	27	11
	Non	54	8

À la lecture du tableau, nous constatons que la majorité des enseignants, qui affirment que l'apprentissage de la composante graphomotrice de l'écriture présente un processus complexe pour le jeune scripteur, croit également que cette dernière ne se développe pas naturellement chez les enfants (54%). Il y a tout de même plus du quart des répondants qui affirment que bien qu'elle se développe naturellement, la composante graphomotrice de l'écriture présente un processus complexe pour l'élève.

1.4 Le rôle de la composante graphomotrice de l'écriture dans l'apprentissage de la langue écrite

Nous avons demandé aux enseignants de nous dire si selon eux, chez l'apprenti-scripteur, la plus ou moins grande maîtrise de la composante graphomotrice de l'écriture pouvait avoir un impact sur la qualité du contenu des productions écrites, la longueur de texte produit, les performances en orthographe et/ou l'apprentissage de la lecture. Nous présenterons les résultats pour chacun des éléments soulevés.

1.4.1 Qualité du contenu des productions écrites

Le tableau ci-après nous dévoile que 71% des enseignants sondés croient que la plus ou moins grande maîtrise de la composante graphomotrice de l'écriture peut avoir un impact sur la qualité du contenu des productions écrites. Cependant, il y a plus d'un enseignant sur quatre qui croit que la maîtrise de la composante graphomotrice n'a aucune influence sur la qualité du contenu.

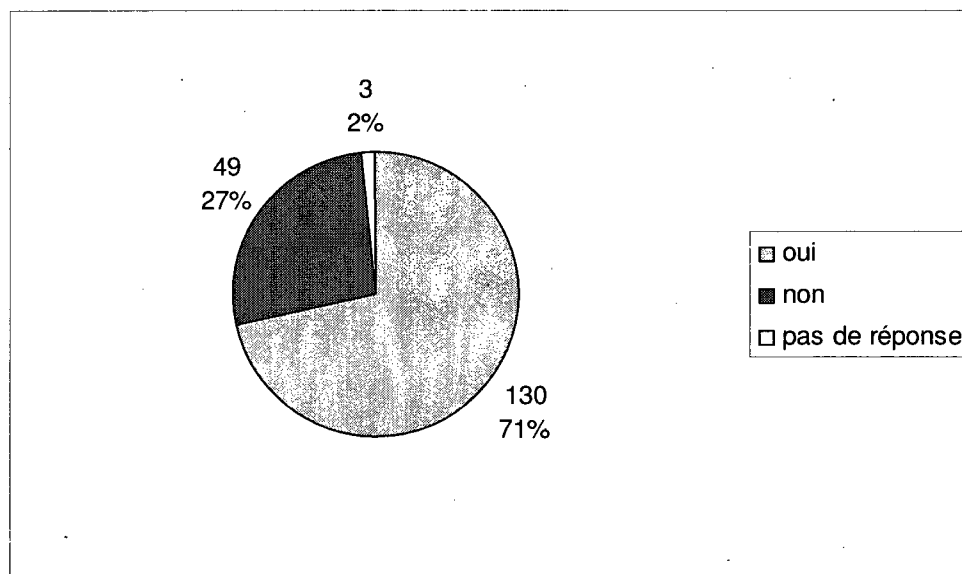


Figure 9. Diagramme présentant la répartition des réponses à la question sur la qualité du contenu des productions écrites (N=182)

Nous constatons donc qu'une assez forte majorité des enseignants croit que la maîtrise de la composante graphomotrice de l'écriture peut avoir une influence sur la qualité du contenu des productions écrites. Cependant, près de 40% (N=68) des enseignants n'ont pas été en mesure de nous expliquer pourquoi.

1.4.2 Longueur du texte produit

Lorsqu'on demande aux enseignants s'ils croient que la plus ou moins grande maîtrise de la composante graphomotrice de l'écriture peut avoir un impact sur la longueur de texte produit en situation de production écrite, nous constatons qu'une grande majorité d'entre eux est d'avis que la maîtrise de la composante graphomotrice peut influencer la longueur de texte produit. Le diagramme suivant présente la répartition des réponses obtenues.

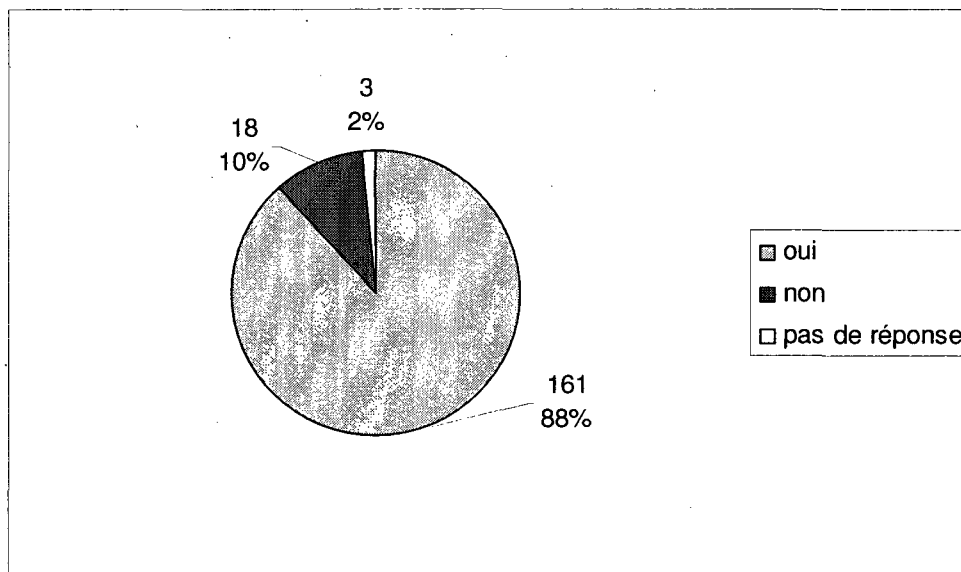


Figure 10. Diagramme présentant la répartition des réponses à la question sur la longueur de texte produit (N=182)

1.4.3 Performances en orthographe

Là où les enseignants croient que la plus ou moins grande maîtrise de la composante graphomotrice de l'écriture a le moins d'impact en production écrite, c'est lorsqu'on parle de l'orthographe des mots. En effet, en consultant la figure 11, nous constatons que 36% des enseignants sondés croient que la maîtrise de la composante graphomotrice de l'écriture n'a aucun impact sur les performances en orthographe en contexte de production écrite. Il y a tout de même une majorité d'enseignants qui affirment le contraire (61%). Peu importe leur opinion, seulement 55% sont en mesure de nous expliquer leur point de vue.

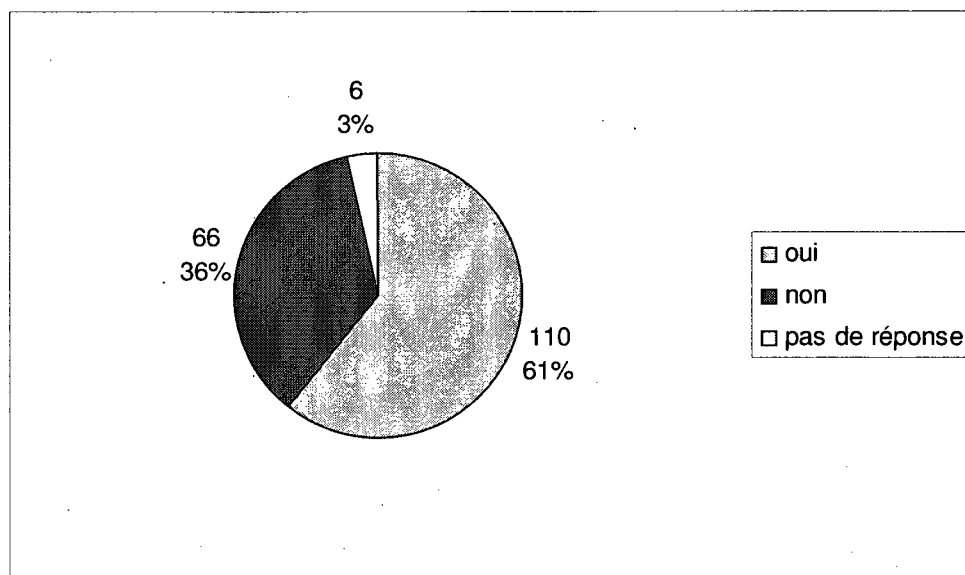


Figure 11. Diagramme présentant la répartition des réponses à la question sur les performances en orthographe (N=182)

1.4.4 Apprentissage de la lecture

Lorsque nous nous éloignons des impacts en production écrite et que nous demandons aux enseignants s'ils sont d'avis que la plus ou moins grande maîtrise de la composante graphomotrice de l'écriture peut avoir un impact sur l'apprentissage de la lecture, voici ce qu'ils nous répondent :

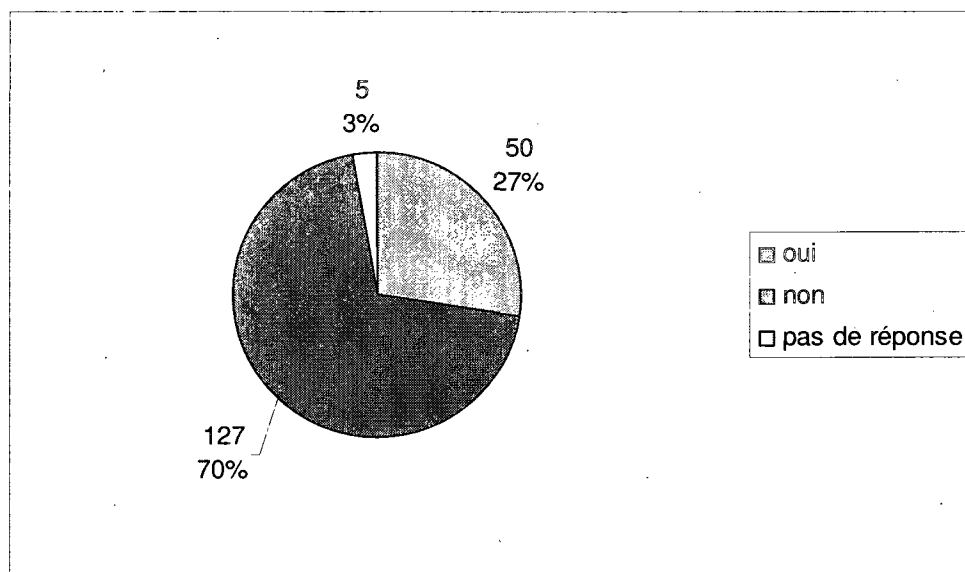


Figure 12. Diagramme présentant la répartition des réponses à la question sur l'apprentissage de la lecture (N=182)

Une forte majorité (70%) allègue que la graphomotricité n'a aucun lien avec l'apprentissage de la lecture. Cependant, lorsqu'on leur demande d'expliquer leur point de vue, seulement 32% est en mesure de le faire.

Somme toute, lorsqu'on demande aux enseignants de nous dire si, selon eux, la plus ou moins grande maîtrise de la composante graphomotrice de l'écriture peut avoir un impact sur les différentes facettes de la production écrite et/ou l'apprentissage de la lecture, nous remarquons que la plupart d'entre eux croient que oui, surtout pour ce qui est de la longueur de texte produit (88%) et la qualité du contenu (71%). Les croyances sont un peu plus partagées en ce qui concerne les impacts sur les performances en orthographe (61%). Finalement, la plupart des enseignants (70%) ne sont pas d'avis que la maîtrise de la composante graphomotrice de l'écriture soit en lien avec l'apprentissage de la lecture. Parallèlement, rappelons que plusieurs enseignants n'ont pas répondu aux demandes d'explications du questionnaire, ce qui ne nous a pas permis de développer d'analyse qualitative comme nous l'aurions souhaité.

1.5 Origine des connaissances des enseignants

Dans cette section, nous présenterons les résultats obtenus pour les questions se rapportant à l'origine des connaissances des enseignants. Nous leur avons demandé si, oui ou non, ils avaient en leur possession des documents officiels (ministère, commission scolaire, etc.) en lien avec la composante graphomotrice de l'écriture, s'ils avaient suivi une formation continue sur le sujet ou encore s'ils avaient des rencontres d'arrimage, des ententes ou des documents partagés avec les enseignants de maternelle et/ou de 3^e année du primaire. Le tableau 4 qui suit présente les résultats pour chacune des questions.

Tableau 4
Origine des connaissances des enseignants (N=182)

	Oui (%)	Non (%)	Pas de réponse (%)
documents	20	74	6
formations	21	78	1
rencontres	33	67	0

Nous pouvons constater que pour chacune des questions posées, la majorité des réponses sont négatives. Dans une perspective exploratoire, nous avons examiné si cette tendance était la même pour les différentes commissions scolaires d'appartenance de nos répondants. Cette distinction nous a ainsi permis de remarquer ce sont dans les CS 1 et 5 que les enseignants ont le plus de rencontres d'arrimage avec les enseignants des autres niveaux (47% à la CS 5 ; 32% à la CS 1) et ce sont dans ces deux mêmes CS que les enseignants affirment avoir davantage suivi de formations continues en lien avec la calligraphie (47% CS 5 ; 27% CS 1). Cependant, mentionnons que l'activité de formation continue suivie par la plupart des répondants (59% CS 1 ; 75% CS 5) est la formation «ABC Boum», dont nous discuterons plus en détails dans le chapitre suivant. Notons également que c'est à la CS 3 que les enseignants ont le moins de documents officiels en lien avec l'enseignement de la calligraphie (10%) et c'est également à cette CS que les enseignants ont suivi le moins de formations continues en lien avec la composante

graphomotrice de l'écriture (7%). Avec 29% des répondants qui ont en leur possession des documents officiels en lien avec la calligraphie, la CS 4 est celle où il y a le plus d'enseignants qui en ont en leur possession.

Globalement, les résultats démontrent que la plupart des enseignants sondés n'ont pas en leur possession de documents officiels concernant la calligraphie, et n'ont jamais suivi de formation continue en lien avec la composante graphomotrice de l'écriture. Par contre, bien qu'ils soient majoritaires à ne pas avoir de rencontres d'arrimage avec les enseignants des autres niveaux, nous constatons qu'au moins un tiers d'entre eux ont répondu positivement à la question. D'ailleurs, n'oublions pas que nous avons pu relever certaines différences entre les CS, ce qui fait que nous savons que les documents, les formations et les rencontres d'arrimage diffèrent d'une région à l'autre.

Pour résumer la première partie de ce chapitre, nous pourrions soulever le fait que la majorité des enseignants sondés croient que la composante graphomotrice est un processus complexe pour le jeune scripteur et la plupart de ces enseignants croient que la composante graphomotrice ne se développe pas naturellement chez les enfants. Parallèlement, ils affirment que la plus ou moins grande maîtrise de la composante graphomotrice peut avoir un impact surtout sur la longueur de texte produit lors de situations d'écriture (88%), ensuite sur la qualité du contenu du texte (71%) et, dans une plus petite proportion, sur les performances en orthographe (61%). Par contre, lorsqu'on leur demande s'ils croient que la composante graphomotrice peut interférer avec l'apprentissage de la lecture, ils sont 70% à répondre par la négative, mais seulement 32% à nous fournir une explication. Finalement, nous constatons que, pour la grande majorité des enseignants sondés, les connaissances soutenant leur pratique ne proviennent ni de documents officiels en lien avec la calligraphie, ni de formations continues sur le sujet, ni de rencontres d'arrimage avec les enseignants d'autres niveaux.

2. PRATIQUES DÉCLARÉES

Dans cette partie, nous décrirons les résultats obtenus en lien avec notre deuxième objectif de recherche, qui vise à décrire les pratiques déclarées qu'ont les enseignants du 1^{er} cycle du primaire à propos des modalités d'enseignement de la calligraphie en contexte de classe. Nous aborderons tour à tour l'enseignement du style d'écriture, la pratique de la calligraphie en classe, l'enseignement de la posture, l'ajustement du mobilier, le placement de la feuille ainsi que la tenue du crayon. Comme mentionné en début de chapitre, par souci de clarté dans la présentation des résultats, nous trouverons dans cette section le sous-objectif 1.3, soit les connaissances des enseignants en lien avec chacune des modalités d'enseignement abordées.

2.1 Enseignement du style d'écriture

Étant donné que la calligraphie commence par la formation des lettres, nous avons cherché à en connaître davantage sur la façon de procéder des enseignants lors de l'enseignement d'un style d'écriture aux élèves. Tout d'abord, nous leur avons demandé s'ils enseignaient un style d'écriture à leurs élèves. Voici leurs réponses : 86% des enseignants disent TOUJOURS enseigner un style d'écriture à leurs élèves, pour les autres, c'est SOUVENT (10%). Un maigre 2% nous dit le faire PARFOIS, mais il semble que personne ne le fasse JAMAIS. Les enseignants affirment d'ailleurs, à 86%, avoir les connaissances nécessaires pour enseigner la démarche de tracé des lettres à leurs élèves.

Conséquemment, plusieurs éléments font presque l'unanimité lorsque vient le temps d'enseigner la démarche de tracé des lettres aux élèves. Voici, en ordre décroissant de pourcentages, ceux pour lesquels les enseignants ont presque unanimement répondu TOUJOURS : dessiner le modèle de la lettre au tableau (93%), donner des indications de la trajectoire à suivre (90%), afficher les modèles des lettres apprises (88%), faire copier la lettre avec le modèle (86%). Nous trouvons ensuite deux éléments pour lesquels les enseignants sont plus partagés, mais qui sont TOUJOURS enseignés par une forte majorité des répondants : parler des caractéristiques de la lettre (79%) et faire tracer la lettre dans les

airs (69%). Tout de même, la figure 13 ci-après présente certains éléments d'enseignement qui sont les plus partagés parmi les enseignants, c'est-à-dire ceux pour lesquels les réponses varient le plus selon les répondants.

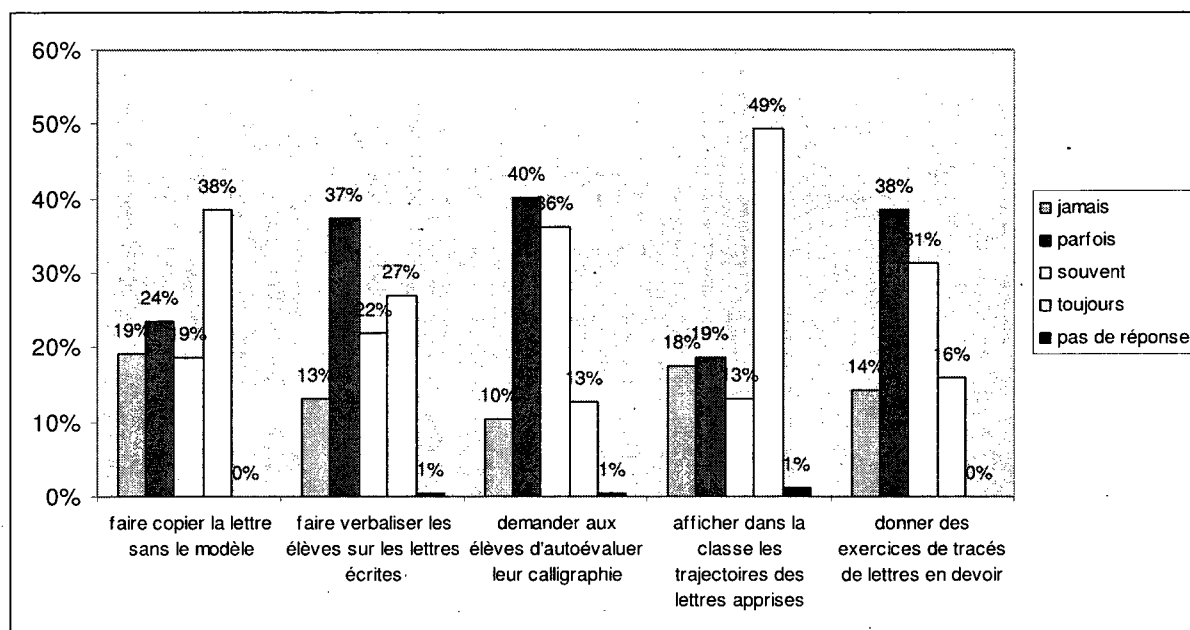


Figure 13. Éléments d'enseignement de la démarche de trace des lettres pour lesquels les réponses varient le plus selon les enseignants (N=182)

La lecture de la figure 13 nous permet de constater que les résultats sont hautement différents selon les répondants. En effet, si nous regroupons les résultats en deux catégories distinctes, soit JAMAIS et PARFOIS, ou encore SOUVENT et TOUJOURS, nous remarquons que les réponses sont également réparties pour trois des cinq éléments soulevés («faire verbaliser les élèves sur les lettres écrites» 50% ; «demander aux élèves d'autoévaluer leur calligraphie» 50% ; «donner des exercices de tracés de lettres en devoir» 52%). En ce qui concerne l'élément «faire copier la lettre sans le modèle», la majorité des répondants (57%) le fait SOUVENT ou TOUJOURS, mais ils sont tout de même 43% à ne le faire que PARFOIS ou JAMAIS. Finalement, c'est à l'élément «afficher dans la classe les trajectoires des lettres apprises» que nous retrouvons le plus de répondants pour qui c'est SOUVENT ou TOUJOURS fait, soit 62%. Malgré cela, c'est plus d'un enseignant sur trois qui ne le fait que JAMAIS ou PARFOIS. Finalement, sur onze éléments soulevés pour

l'enseignement de la démarche de tracé des lettres aux élèves, nous en avons quatre qui font presque l'unanimité chez les répondants, deux pour lesquels les enseignants sont un peu plus partagés mais qui sont tout de même enseignés par une forte majorité de répondants, et cinq éléments pour lesquels les enseignants sont très partagés, c'est-à-dire qu'il y a autant d'enseignants qui s'y attardent PARFOIS ou JAMAIS que d'enseignants qui s'y attardent SOUVENT ou TOUJOURS.

Toujours en lien avec l'enseignement de la calligraphie, nous avons demandé aux répondants de nous dire qui dictait le choix du style d'écriture qu'ils enseignaient. Force nous est de constater que leurs réponses sont très partagées : 38% disent avoir la liberté du choix, 30% disent que l'école leur impose un style à enseigner tandis que 24% affirment suivre le programme. Notons également que 3% disent suivre les directives de leur CS et 5% ont préféré s'abstenir de répondre à la question.

En ce qui concerne leur opinion personnelle, trois enseignants sur quatre sont pour le fait que les élèves apprennent les deux styles d'écriture, script et cursif, au début du primaire. Ils sont toutefois partagés sur le moment idéal d'introduire l'écriture cursive. Si 42% préfère la 2^e année, 28% souhaiterait que le passage se fasse en 3^e et 5% est d'avis que les élèves devraient apprendre le script et le cursif dès la 1^{re} année. Nous trouvons quand même 15% des enseignants qui croient que les élèves ne devraient apprendre que le cursif. Par contre, peu d'enseignants (2%) croient qu'il serait préférable que les élèves n'apprennent que le script. Finalement, 8% des répondants ont préféré s'abstenir de répondre. Il semble que malgré le fait que les enseignants soient majoritaires à croire que les élèves devraient apprendre deux styles d'écriture au primaire, la plupart d'entre eux (55%) nous disent ne pas comprendre les raisons qui font qu'on passe de l'écriture script à cursive au 1^{er} cycle du primaire.

Nous avons également cherché à savoir si, dans notre échantillon, certains enseignants n'enseignaient que le cursif (en 1^{re} année) ou bien que le script (en 2^e année). Nous avons découvert que 9% des enseignants de 1^{re} année enseignaient le cursif dès le début de l'année scolaire et que 2% des enseignants de 2^e année n'enseignaient que le script

à leurs élèves. Parmi les enseignants de 1^{re} année qui n'enseignent que le cursif, ils sont 41% à souhaiter que tous les enfants n'apprennent que le cursif à l'école, contre 48% qui souhaiteraient plutôt que les élèves apprennent deux styles d'écriture. Ils ont été 12% à s'abstenir de répondre à la question. De l'autre côté, tous les enseignants de 2^e année qui n'enseignent que le script à leur élèves souhaiteraient que les enfants apprennent le script en 1^{re} et 2^e année, et le cursif par la suite.

Enfin, en ce qui concerne le matériel utilisé pour enseigner la calligraphie, 10% des enseignants disent ne pas en utiliser du tout, et dans les 90% qui en utilisent, 50% utilisent du matériel fourni par les maisons d'édition (Astuce, Pirouette, La Roue, Calli, etc.), 25% du matériel maison et un bon 16% travaille avec la méthode «ABC Boum³⁷». Dans une perspective exploratoire, nous avons croisé les résultats obtenus avec les différentes CS sondées, nous remarquons que la totalité des enseignants qui travaillent à partir des documents de leur CS proviennent de la CS 4, c'est d'ailleurs la seule CS où aucun enseignant ne travaille avec la méthode «ABC Boum». Les deux CS qui travaillent le plus avec cette méthode sont les CS 1 (34%) et 5 (32%). C'est à la CS 3 que nous trouvons le plus d'enseignants (40%) qui travaillent avec du matériel maison.

Dans l'ensemble, nous avons pu constater que la presque totalité des enseignants sondés – tant ceux de 1^{re} que de 2^e année – enseignaient TOUJOURS une démarche de tracé des lettres à leurs élèves. Par contre, ils n'observent pas tous la même méthode : sur onze éléments soulevés, si quatre font presque l'unanimité entre les répondants, il y en a sept pour lesquels les réponses varient beaucoup selon chacun. Ces mêmes enseignants sont très partagés lorsque vient le temps de dire qui fait le choix du style d'écriture à enseigner. Si la plupart d'entre eux affirment avoir la liberté du choix, il y en a tout de même plusieurs qui disent suivre les directives de leur école ou encore du programme de formation. En ce qui concerne leur opinion personnelle, nous constatons que bien que plus de la moitié des enseignants disent ignorer les raisons du passage script-cursif en 2^e année, la grande majorité d'entre eux souhaitent que ce passage continue d'avoir lieu. Il y en a tout de même

³⁷ Rappelons-nous que nous développerons plus en détails sur la méthode «ABC Boum» dans le prochain chapitre.

quelques-uns qui préféreraient que les élèves n'apprennent que le cursif, bien que 48% des enseignants de 1^{re} année qui utilisent déjà cette méthode d'enseignement souhaiterait que les enfants apprennent plutôt deux styles d'écriture. Finalement, au regard du matériel utilisé pour l'enseignement de la calligraphie en classe, nous pouvons affirmer qu'il est très diversifié.

2.2 Pratique de la calligraphie

Après avoir sondé les enseignants sur leurs habitudes quant à l'enseignement de la calligraphie, nous avons voulu en connaître davantage à propos de la fréquence de la pratique de la calligraphie en classe, des types de cahiers privilégiés par les enseignants lors des périodes d'écriture en classe ainsi que des types de crayons favorisés par les enseignants, toujours lors des périodes d'écriture. Le tableau qui suit montre le temps consacré à la pratique de la calligraphie selon le temps de l'année.

Tableau 5
Temps consacré à la pratique de la calligraphie en classe selon les différentes périodes de l'année (N=182)

	Un moment tous les jours	1-2 périodes par semaine	Quelques périodes par mois	Moments ponctuels lorsque nécessaire	Pas de temps spécifique*	Pas de réponse
Début d'année	73	15	3	3	3	3
Milieu d'année	26	40	5	17	5	7
Fin d'année	8	17	8	27	35	5

* La pratique de la calligraphie se fait à travers d'autres activités d'écriture

À la suite de la lecture du tableau 5, nous pouvons constater que plus l'année avance, moins il y a de temps spécifique consacré à cet aspect de l'écriture. En effet, en

début d'année, 73% des enseignants affirment faire pratiquer leurs élèves à tous les jours. Par la suite, en milieu d'année, nous observons que seulement 26% continue à faire pratiquer leurs élèves à tous les jours. En milieu d'année la majorité (40%) se situe plutôt à une ou deux périodes par semaine. À la fin de l'année, les enseignants sont majoritaires à ne pas accorder de temps spécifique à la pratique de la calligraphie en classe (35%), mais ils sont tout de même plusieurs à accorder des moments ponctuels, lorsque nécessaire, à la pratique de la calligraphie (27%).

En croisant les résultats avec le degré d'enseignement des répondants, nous avons découvert qu'en début d'année, 98% des enseignants de 1^{re} année accordent un moment tous les jours à la pratique de la calligraphie en classe. En 1^{re}/2^e année, c'est 76% des enseignants qui le font et en 2^e année, c'est 39%. Lorsque nous nous attardons à la pratique de la calligraphie en milieu d'année, nous observons que seulement 22% des enseignants de 1^{re} année et 20% des enseignants de 1^{re}/2^e année y accordent encore un moment tous les jours, comparativement à 39% des enseignants de 2^e année. En ce qui concerne la fin d'année, c'est un moment tous les jours pour seulement 5% des enseignants de 1^{re} année, 8% des enseignants de 1^{re}/2^e année comparativement à 16% des enseignants de 2^e année.

Dans un autre ordre d'idées, mais toujours en lien avec la pratique de la calligraphie, nous avons demandé aux enseignants s'ils croyaient avoir assez de connaissances en lien avec le support écrit à privilégier pour faire écrire les élèves en classe. La grande majorité (87%) nous a répondu de façon positive. Les tableaux qui suivent (6 ; 7) nous montrent les types de cahiers que les enseignants utilisent pour faire écrire leurs élèves selon le temps de l'année. Tout d'abord, observons les supports les plus utilisés en début d'année :

Tableau 6
Supports utilisés en début d'année scolaire (N=182)

	Jamais %	Parfois %	Souvent %	Toujours %	Pas de réponse %
Non ligné	51	25	10	6	8
Interlignes larges	49	20	15	7	9
Trottoirs seulement	43	28	13	11	5
Trottoirs et pointillés	4	5	26	62	3

Nous remarquons qu'en début d'année, ce sont les cahiers avec trottoirs et pointillés qui sont de loin les plus utilisés par les enseignants. En effet, nous trouvons 62% des enseignants qui disent les utiliser TOUJOURS, et 26% qui disent les utiliser SOUVENT, ce qui représente la presque totalité des enseignants. Tous les autres supports ne sont JAMAIS utilisés par la majorité des enseignants, et si nous ajoutons ceux qui ne les utilisent que PARFOIS, nous obtenons la presque totalité des enseignants. En fait, le support qui semble le moins utilisé par les enseignants en début d'année scolaire est le «non ligné», avec 76% qui l'utilise PARFOIS ou JAMAIS. Ensuite, nous avons les cahiers avec trottoirs seulement, utilisés PARFOIS ou JAMAIS par 71% des répondants, et finalement les supports à interlignes larges, utilisés PARFOIS ou JAMAIS par 68% des enseignants. Le tableau suivant nous permettra de constater si le portrait reste le même tout au long de l'année.

Tableau 7
Supports utilisés plus tard en cours d'année scolaire (N=182)

	Jamais %	Parfois %	Souvent %	Toujours %	Pas de réponse %
Non ligné	36	50	4	2	8
Interlignes larges	45	39	5	2	9
Trottoirs seulement	17	35	32	12	4
Trottoirs et pointillés	5	12	41	37	5

Nous remarquons que plus tard au cours de l'année, les enseignants continuent à privilégier grandement les cahiers avec trottoirs et pointillés, mais ils laissent plus de place aux cahiers avec trottoirs seulement, qui sont maintenant utilisés SOUVENT par 32% des enseignants. Les supports non lignés sont utilisés un peu plus fréquemment qu'en début d'année, puisqu'il y a maintenant 50% des enseignants qui les utilisent PARFOIS, comparativement à 25% en début d'année. Par contre, les enseignants sont moins nombreux qu'en début d'année à les utiliser SOUVENT ou TOUJOURS (6 % vs 16%). Les cahiers à interlignes larges ne sont JAMAIS utilisés par 45% des répondants, ce qui est similaire au début d'année, alors qu'ils étaient 48% à ne JAMAIS les utiliser. Les utilisateurs fréquents (SOUVENT ou TOUJOURS) ont perdu beaucoup par rapport au début d'année, passant de 22% à 7%.

En somme, nous remarquons que peu importe le temps de l'année, les enseignants préfèrent de loin les cahiers avec interlignes et pointillés que tout autre type de support. Lorsque nous croisons les résultats avec le degré d'enseignement, nous remarquons que ce sont surtout les enseignants de 1^{re} année et de 1^{re}/2^e année qui utilisent ce type de cahier tout au cours de l'année. En effet, en début d'année, 98% des enseignants de 1^{re} année

utilisent SOUVENT ou TOUJOURS les cahiers avec trottoirs et pointillés, et ils sont 90% à continuer à le faire plus tard en cours d'année. Pour ce qui est des enseignants de 1^{re}/2^e année, ils sont 92% à utiliser SOUVENT ou TOUJOURS les cahiers avec trottoirs et pointillés en début d'année de même que plus tard en cours d'année. Ce sont les enseignants de 2^e année qui en sont le moins adeptes en début d'année, avec 75% qui les utilisent SOUVENT ou TOUJOURS, mais surtout plus tard en cours d'année, avec seulement 54% qui les utilisent à la même fréquence.

Encore en lien avec la pratique de la calligraphie, nous avons une question portant sur le type de crayon privilégié par les enseignants pour la pratique de la calligraphie. Lors de la compilation des résultats, nous avons constaté que celle-ci avait probablement été mal comprise par les répondants, nous avons donc décidé de ne pas tenir compte des résultats obtenus. Notons tout de même que – dans la section du questionnaire portant sur les connaissances - lorsque nous avons demandé aux enseignants s'ils se sentaient à l'aise pour choisir le type de crayon le plus approprié aux apprentis scripteurs, près de la moitié d'entre eux (49%) nous ont répondu par la négative.

Dans un autre ordre d'idées, mais toujours en lien avec la pratique de la calligraphie, soulignons que l'unité privilégiée pour travailler la calligraphie avec les élèves est la lettre, avec 91% des répondants qui l'utilisent. Viennent ensuite les mots courts avec 65%. Les phrases ne sont utilisées que par la moitié des répondants tandis que les mots longs sont les moins populaires avec 66% des répondants qui ne les utilisent pas pour travailler la calligraphie avec leurs élèves.

Globalement, d'après ce qu'ils nous révèlent, les enseignants travaillent la calligraphie avec leurs élèves surtout en début d'année, en privilégiant la lettre et en utilisant presque uniquement des cahiers avec trottoirs et pointillés.

2.3 Enseignement de la posture

Lorsque nous avons demandé aux enseignants s'ils croyaient avoir assez de connaissances pour enseigner une posture à leurs élèves, 78% d'entre eux nous ont répondu positivement. Ils sont par contre 83% à enseigner SOUVENT ou TOUJOURS une posture à leurs élèves, et ils ne sont que 3% à ne JAMAIS le faire. 14% ne le fait que PARFOIS. Pour ce qui est de corriger les mauvaises postures, 79% des enseignants le fait SOUVENT ou TOUJOURS et seulement 2% ne le fait jamais. Les autres (19%) le font PARFOIS. Bref, les enseignants sont nombreux à se préoccuper de la posture de leurs élèves. Cependant, en examinant les réponses aux questions qui abordent différents aspects de la posture (position de la tête, du tronc et des deux bras), nous constatons une grande variabilité. La figure 14 qui suit précise ces éléments.

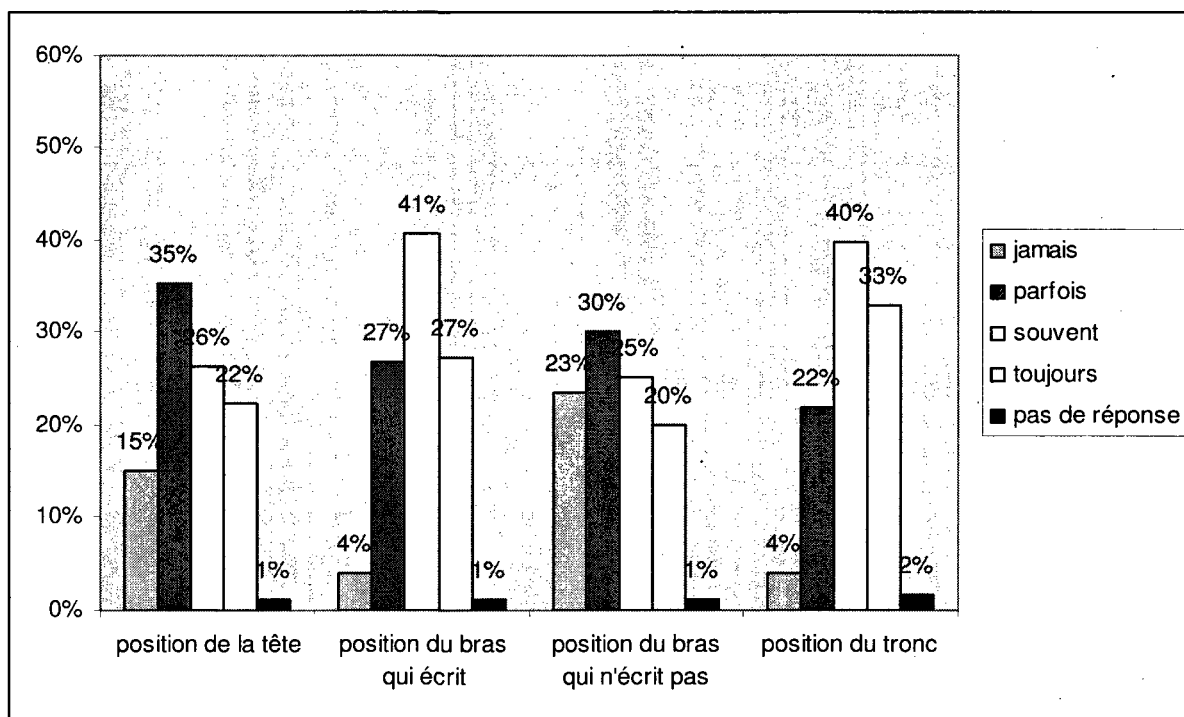


Figure 14. Éléments pris en compte lors de l'enseignement ou de la correction de la posture (N=178)

La lecture de la figure 14 ne nous permet pas de dégager une tendance claire dans les éléments pris en compte lors de l'enseignement ou de la correction de la posture chez les élèves. En effet, les fréquences sont très partagées entre JAMAIS, PARFOIS, SOUVENT et TOUJOURS, et ce surtout pour la «position du bras qui n'écrit pas» et la «position de la tête». Les deux éléments auxquels les enseignants semblent accorder le plus d'importance sont la «position du bras qui écrit» ainsi que «la position du tronc», bien qu'il n'y ait que respectivement 27% et 32% d'entre eux qui y portent TOUJOURS attention. Bref, la presque totalité des enseignants sondés (N=179) s'attardent à l'enseignement ou la correction de la posture chez leurs élèves, mais il semble que les éléments à prendre en compte et l'importance à leur accorder ne soient pas les mêmes pour chacun.

2.4 Ajustement du mobilier

En ce qui concerne l'ajustement du mobilier, 60% des enseignants estiment avoir assez de connaissances pour le faire, donc 40% sont d'avis qu'ils ne sont pas assez outillés pour ajuster le mobilier de leurs élèves. Pourtant, ils ne sont que 13% à ne JAMAIS le faire. Pour les autres, la majorité (34%) ajuste PARFOIS le mobilier des élèves, sinon c'est SOUVENT (28%) ou TOUJOURS (24%). Parmi les enseignants qui vérifient PARFOIS, SOUVENT ou TOUJOURS le mobilier des élèves, voici les éléments qu'ils prennent en compte :

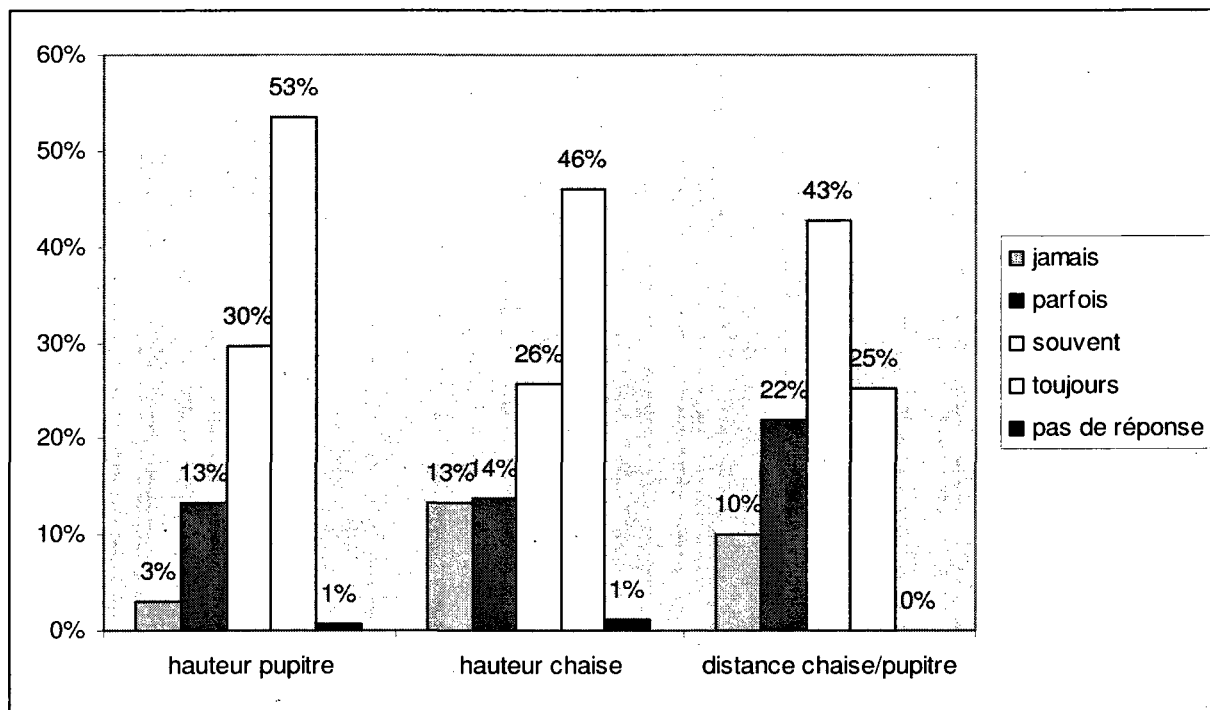


Figure 15. Éléments pris en compte lors de l'ajustement du mobilier (N=159)

La lecture de la figure 15 nous permet de constater que la grande majorité des enseignants est portée à ajuster SOUVENT ou TOUJOURS la hauteur du pupitre (83%) et de la chaise (72%). Par contre, en ce qui concerne la distance de la chaise par rapport au pupitre, la fréquence de l'ajustement varie plus selon les répondants, ceux-ci sont tout de même majoritaires à la vérifier SOUVENT (43%). En somme, deux éléments sur trois semblent faire presque l'unanimité chez les enseignants qui ajustent le mobilier de leurs élèves. Rappelons tout de même qu'ils sont majoritaires à ne le faire que PARFOIS et que plus d'un enseignant sur dix ne le fait JAMAIS.

2.5 Placement de la feuille

Par rapport au placement de la feuille, les enseignants semblent être plus à l'aise avec le placement de la feuille chez le droitier (82%) qu'avec le placement de la feuille chez le gaucher (62%). Lorsque vient le temps d'enseigner ou de corriger le placement de la feuille chez les élèves (peu importe la latéralité de l'enfant), les enseignants sont plutôt

partagés. Si certains l'enseignent et/ou le corrigent TOUJOURS (30% ; 20%), beaucoup le font SOUVENT (32% ; 36%) et plusieurs ne le font que PARFOIS (29% ; 35%). La figure 15 qui suit montre les éléments pris en compte par les enseignants lors de l'enseignement ou de la correction du placement de la feuille.

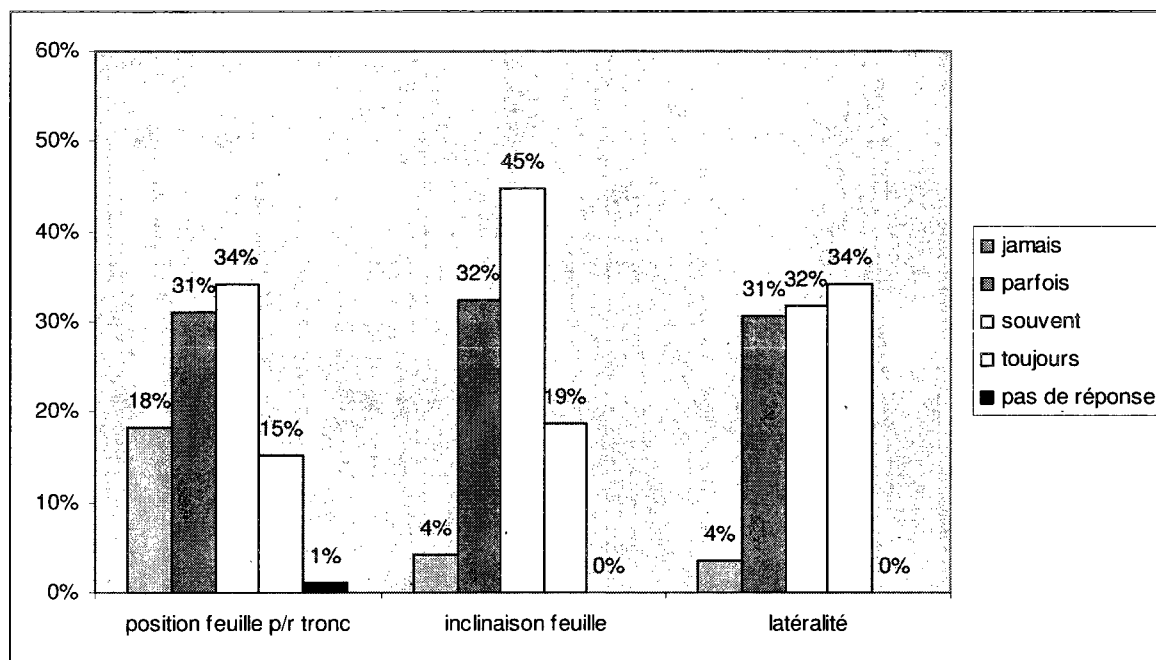


Figure 16. Éléments pris en compte lors de l'enseignement ou de la correction du placement de la feuille (N=170)

La figure 16 démontre que peu d'enseignants prennent TOUJOURS en compte un ou l'autre des trois éléments lors de l'enseignement ou de la correction du placement de la feuille. Ils sont tout de même majoritaires à prendre TOUJOURS en compte la latéralité de l'enfant. Pour les autres éléments, soit la position de la feuille par rapport au tronc ainsi que l'inclinaison de la feuille, la majorité se trouve à SOUVENT. Il y a cependant beaucoup d'enseignants qui ont répondu JAMAIS ou PARFOIS à ces deux éléments (49% ; 36%). Tout compte fait, il semble que le placement de la feuille divise les enseignants autant par rapport à la fréquence d'enseignement et/ou de correction que par rapport aux éléments à prendre en compte ainsi que l'importance à leur accorder.

2.6 Tenue du crayon

Au regard de la tenue du crayon, 86% des enseignants s'estiment assez outillés pour l'enseigner et/ou la corriger. D'ailleurs, la majorité des répondants (41%) enseigne TOUJOURS la tenue du crayon à leurs élèves. Pour les autres, c'est SOUVENT (25%) ou PARFOIS (30%). Il n'y a que 2% des enseignants qui ne le font JAMAIS. En ce qui a trait à la correction des mauvaises tenues de crayon, les enseignants sont assez divisés entre PARFOIS (34%), SOUVENT (34%) et TOUJOURS (28%). Encore une fois, il n'y a que 2% des enseignants qui ne s'y attardent JAMAIS. Parmi les 98% qui l'enseignent ou la corrigent, on constate encore une variabilité sur la nature des éléments pris en compte. La figure 17 présente en particulier la répartition des réponses des enseignants à propos de certaines cibles de leur intervention : doigts impliqués, la position des doigts et la distance des doigts par rapport à l'extrémité du crayon.

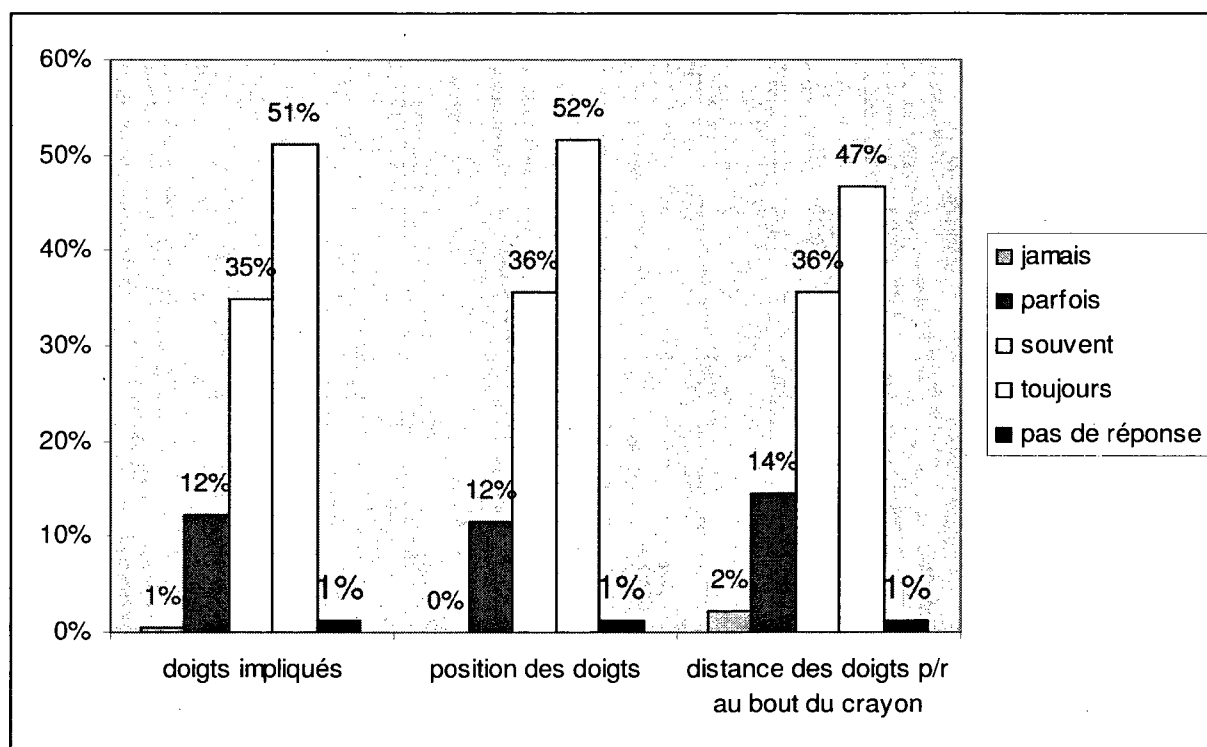


Figure 17. Éléments pris en compte lors de l'enseignement ou de la correction de la tenue du crayon (N=180)

Bien que les enseignants ne soient pas unanimes sur la fréquence à laquelle ils enseignent ou corrigent la tenue du crayon, ils semblent l'être beaucoup plus lorsque vient le temps de prendre en compte certains éléments. Nous pouvons d'ailleurs constater qu'environ la moitié des répondants dit TOUJOURS s'attarder aux doigts impliqués (51%), à la position des doigts sur le crayon (52%) ainsi qu'à la distance des doigts par rapport au bout du crayon (47%). Si on ajoute à cela les enseignants qui prennent SOUVENT en compte ces éléments (35% ; 36% ; 36%), nous en arrivons à un pourcentage très élevé, soit 86% pour les doigts impliqués, 88% pour la position des doigts et 83% pour la distance des doigts par rapport au bout du crayon.

Pour résumer la deuxième partie de ce chapitre concernant les pratiques des enseignants par rapport aux modalités d'enseignement de la calligraphie en contexte de classe, rappelons que la presque totalité des enseignants sondés enseignent une démarche de tracé des lettres à leurs élèves, mais que cette démarche diffère d'un enseignant à l'autre. En outre, s'ils ne s'entendent pas pour dire qui fait le choix du style d'écriture à enseigner et qu'ils ne comprennent pas les raisons du passage de l'écriture script à cursive en début de scolarité, ils sont d'accord pour dire que les enfants doivent apprendre les deux styles. Rappelons également que bien qu'ils n'utilisent pas tous le même matériel pour enseigner la calligraphie, ils ont pour la plupart les mêmes habitudes pour soutenir les élèves dans leur pratique : ils privilégient le travail sur la lettre en utilisant des cahiers avec trottoirs et pointillés et plus l'année avance, moins ils accordent de temps spécifique à la pratique de la calligraphie en classe. Finalement, en ce qui concerne l'environnement physique dans lequel baignent les enfants lors des périodes d'écriture en classe, soulignons que les enseignants ne portent pas tous la même attention à l'ajustement du mobilier, au placement de la feuille ni à la tenue du crayon. Par contre, presque tous les enseignants surveillent la posture de leurs élèves, mais nous remarquons que les éléments à prendre en compte et l'importance à leur accorder ne soient pas les mêmes pour chacun.

Pour conclure ce chapitre de présentation des résultats, soulevons le fait que la plupart des répondants croient que la composante graphomotrice est un processus complexe pour l'élève et que ces mêmes enseignants affirment que la composante graphomotrice ne

se développe pas naturellement chez les enfants. Ils supposent également que la plus ou moins grande maîtrise de la composante graphomotrice peut avoir un impact surtout sur la longueur de texte produit lors de situations d'écriture, ensuite sur la qualité du contenu du texte et, dans une plus petite proportion, sur les performances en orthographe. Par contre, la plupart d'entre eux ne croient pas que la composante graphomotrice peut interférer avec l'apprentissage de la lecture. Quant aux pratiques des enseignants, nous relevons quelques constances : ils enseignent tous un style d'écriture à leurs élèves, ils privilégient le travail sur la lettre en utilisant des cahiers avec trottoirs et pointillés et plus l'année avance, moins ils accordent de temps spécifique à la pratique de la calligraphie. Par contre, ils n'ont pas tous la même démarche d'enseignement du tracé des lettres et utilisent une grande diversité de matériel pour les soutenir dans leur pratique. Par ailleurs, s'ils ne s'entendent pas pour dire qui fait le choix du style d'écriture à enseigner et qu'ils ne comprennent pas les raisons du passage de l'écriture script à cursive en début de scolarité, ils sont d'accord pour dire que les enfants doivent apprendre les deux styles. Par rapport à l'environnement physique dans lequel baignent les enfants lors des périodes d'écriture en classe, c'est la posture qui est la plus surveillée par les enseignants, mais les éléments à prendre en compte et l'importance à leur accorder varie selon chacun. En ce qui concerne l'ajustement du mobilier, le placement de la feuille et la tenue du crayon, nous constatons que les enseignants n'y portent pas tous la même attention. Finalement, pour la grande majorité des enseignants sondés, nous observons que les connaissances qui soutiennent leur pratique ne proviennent ni de documents officiels en lien avec la calligraphie, ni de formations continues sur le sujet, ni de rencontres d'arrimage avec les enseignants d'autres niveaux.

CINQUIÈME CHAPITRE

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

Ce dernier chapitre est consacré à la discussion et à l'interprétation des principaux résultats de notre étude, au regard des objectifs, du contexte ainsi que du cadre théorique de notre recherche. Rappelons que nous avons pour objectifs de décrire 1) les connaissances des enseignants du 1^{er} cycle du primaire par rapport à la composante graphomotrice et son rôle dans l'apprentissage de la langue écrite et 2) les pratiques de ces mêmes enseignants par rapport aux différentes modalités d'enseignement de la calligraphie en contexte de classe. Ce chapitre est donc divisé en deux sections principales, la première en lien avec les connaissances déclarées des enseignants et la deuxième en lien avec les pratiques déclarées.

1. CONNAISSANCES DÉCLARÉES

Dans cette première section, nous discuterons, en tenant compte des résultats que nous avons obtenus, tout d'abord du processus et du développement de la composante graphomotrice de l'écriture, ensuite du rôle de la composante graphomotrice dans l'apprentissage de la langue écrite et finalement de l'origine des connaissances des enseignants.

1.1 Processus et développement de la composante graphomotrice

Les résultats ont démontré que 77% des enseignants affirment que la composante graphomotrice est un processus complexe pour l'élève, ce qui est cohérent avec la théorie qui présente l'acte d'écrire comme étant un processus plutôt complexe pour l'élève. En fait, lorsqu'il apprend à écrire, l'élève doit tout d'abord choisir le mot qu'il veut écrire et quels graphèmes composent ce mot (Graham et Weintraub, 1996), ensuite, il doit garder la séquence de graphèmes à écrire en mémoire, décider de l'allographe à utiliser et

finalement, le pattern moteur - qui décide des groupes musculaires - pourra s'enclencher (Ellis, 1988, cité dans Zesiger, 1995). Il faut également se souvenir qu'en début d'apprentissage, l'écriture résulte d'un geste volontaire, donc que tout le déroulement de l'action est «sous le contrôle conscient et continu de la personne et réclame un effort soutenu d'attention de sa part» (Paoletti, 1999, p. 28). Par contre, rappelons-nous que bien que la majorité des réponses des enseignants soit en lien avec la théorie, ces derniers nous ont fourni très peu d'explications par rapport à leur point de vue, nous nous questionnons donc sur les fondements de leurs affirmations.

Si plus de trois enseignants sur quatre croient que le geste graphomoteur présente un processus complexe pour l'élève, ils sont divisés lorsque vient le temps de dire si, oui ou non, ce geste se développe naturellement. En effet, ils sont 38% à penser que le geste graphomoteur se développe naturellement, contre 59% à croire le contraire. Ces deux prises de position contraires pourraient témoigner d'un manque de connaissances chez les enseignants à propos de la spécificité du geste graphomoteur en écriture. À ce sujet, certains auteurs (notamment Paoletti, 1999) montrent bien qu'en début d'apprentissage, écrire résulte d'un mouvement volontaire nécessitant un effort soutenu d'attention de la part du scripteur. En d'autres mots, le développement du geste graphomoteur nécessite un apprentissage formel et ne se développe pas naturellement chez les enfants.

Finalement, lorsque nous avons croisé les résultats concernant le développement de la composante graphomotrice avec ceux concernant le processus, nous avons découvert que 27% des enseignants affirment que le geste graphomoteur présente un processus complexe pour l'élève, mais qu'il se développe naturellement. Ceci nous semble plutôt surprenant : comment un processus complexe peut-il se développer naturellement ? Il aurait été intéressant d'avoir des explications des enseignants concernés.

En somme, le peu d'explications fournies par les enseignants pour étayer leur point de vue sur la complexité du processus graphomoteur, leur avis partagé sur le développement du geste graphomoteur, le fait que plus du quart d'entre eux affirment que le geste graphomoteur présente un processus complexe pour l'élève bien qu'il se développe

naturellement nous pousse à émettre l'hypothèse que les connaissances des enseignants sont plutôt intuitives qu'appuyées sur des connaissances formelles.

1.2 Le rôle de la composante graphomotrice de l'écriture dans l'apprentissage de la langue écrite

En nous basant sur les résultats obtenus, nous pouvons dire que les enseignants sont d'avis que la maîtrise de la composante graphomotrice de l'écriture peut avoir plus d'impacts sur la longueur de texte produit lors d'une production écrite (88%) que sur la qualité textuelle (71%) ou encore sur les performances en orthographe (61%). Cela semble logique : lorsqu'un enfant a de la difficulté à écrire, il produit des textes plus courts ; s'il produit moins, le texte peut être de moindre qualité, mais l'orthographe n'est pas nécessairement touchée. Pourtant, si on se rapporte à la théorie de la contrainte capacitaire (Just et Carpenter, 1992), les individus disposeraient d'une capacité unique et limitée de ressources cognitives partagées entre tous les processus mobilisés au cours de la réalisation d'une activité. Lorsque les demandes des opérations en cours sont plus importantes que la quantité de ressources disponibles, il y a surcharge cognitive et certains traitements et/ou le stockage temporaire en mémoire sont détériorés ou ralentis. En d'autres termes, l'enfant en début d'apprentissage qui porte beaucoup d'attention à la formation des lettres³⁸ peut voir les autres aspects de sa production se détériorer. D'ailleurs, rappelons-nous Bourdin (2002) qui soutenait que les enfants de 6-8 ans qui donnent leur texte en dictée à l'adulte (donc n'ont pas à gérer la composante graphomotrice de l'écriture) ont des productions plus fournies, plus cohérentes, mieux élaborées et plus longues que lorsqu'ils doivent écrire eux-mêmes.

Si on se rapporte à l'orthographe, il n'y a, à notre connaissance, aucune recherche qui a examiné spécifiquement le lien entre la cette dernière et la production écrite, mais Fayol et Miret (2005) ont découvert que l'amélioration du geste graphomoteur avait un impact positif sur les performances orthographiques en dictée. En d'autres mots, un enfant

³⁸ En début d'apprentissage, le geste graphomoteur résulte d'un mouvement volontaire (Paoletti, 1999) et l'enfant peut passer jusqu'au 2/3 de son temps de production à le gérer (Foulin, 1993, cité dans Bourdin, 2002).

qui maîtrise mal le geste graphomoteur peut voir ses performances orthographiques en dictée diminuer. Si la plus ou moins grande maîtrise du geste graphomoteur présente déjà un impact sur l'orthographe alors que – dans une épreuve de dictée - l'enfant n'a que cet aspect de la langue à gérer, nous pouvons croire, au moins, que le même scénario sera observé en production écrite lorsque l'enfant doit non seulement gérer l'orthographe, mais également la planification et l'organisation de ses idées.

Par rapport à l'impact de la maîtrise de la composante graphomotrice sur l'apprentissage de la lecture, les enseignants sont d'accord - à 70% - pour dire qu'il est absent. Il semble logique de penser ainsi puisqu'il n'y a pas de lien apparent entre l'apprentissage de la lecture et la maîtrise du geste graphomoteur. Pourtant les recherches démontrent que les enfants ont une représentation multimodale des lettres³⁹, donc que lors de la lecture, la vue de la lettre activerait une zone motrice du cerveau qui aiderait à la reconnaître (Chao et Martin, 2000). Dans le même ordre d'idées, rappelons-nous Velay et al. (2004) qui, à la suite de leur étude, ont émis l'hypothèse que «la lecture mettrait automatiquement en œuvre une forme d'écriture interne» (p. 69). Ces arguments vont tous dans le sens d'un lien positif entre la composante graphomotrice de l'écriture et l'apprentissage de la lecture, ce qui vient nuancer le point de vue généralisé des enseignants.

Si nous prenons en compte le fait que les enseignants nous ont fourni très peu d'explications avec leurs réponses – sauf en ce qui concerne la longueur de texte – nous pouvons avancer, encore une fois, l'hypothèse que les connaissances des enseignants en lien avec le rôle de la composante graphomotrice dans l'apprentissage de la langue écrite, semblent plutôt intuitives.

³⁹ Pendant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, la forme visuelle de la lettre, le son qui lui est associé et le programme moteur utilisé pour l'écrire se lieraient pour créer une représentation multimodale.

1.3 Origine des connaissances

Notre hypothèse selon laquelle les connaissances des enseignants sont plutôt intuitives est renforcée par le fait que la plupart d'entre eux 1) n'ont jamais suivi de formation continue en lien avec la calligraphie (78%), 2) ne possèdent pas de documents officiels en lien avec la calligraphie (74%) et 3) n'ont jamais de rencontres d'arrimage avec les enseignants des autres niveaux par rapport à l'enseignement de la calligraphie (67%).

Dans un autre ordre d'idées, soulignons qu'il semble que les formations continues encouragent les discussions et rencontres entre enseignants puisque ce sont dans les CS où les enseignants ont suivi le plus de formations continues qu'il y a le plus de rencontres d'arrimage entre les enseignants. Nous émettons donc l'hypothèse que les enseignants ayant suivi des formations continues partagent leurs nouvelles connaissances avec leurs collègues lors de rencontres d'arrimage. Bien entendu, comme nous ne leur avons pas posé directement la question, nous ne pouvons que supposer que tel est le cas, mais il importe tout de même de s'attarder à ce résultat puisque les formations suivies, dans les CS concernées, sont celles sur la méthode ABC Boum, qui a été créée à la base pour des élèves présentant des troubles d'apprentissage, des troubles de langage-communication, des troubles de la coordination motrice et des retards de développement et non pour les enfants ne présentant aucune difficulté (EDME, 2004). Puisque, à notre connaissance, la méthode ABC Boum est la seule qui s'intéresse au développement graphomoteur, il ne nous apparaîtrait donc pas surprenant que les enseignants qui y ont pu bénéficier de la formation aient envie de la partager avec les autres enseignants de leur école.

Si notre hypothèse s'avère fondée et que les enseignants ayant bénéficié de la formation ABC Boum transmettent leur nouveau savoir aux autres enseignants lors de rencontres d'arrimage, ceci démontre, selon nous, que plusieurs enseignants sentent le besoin d'obtenir des informations spécifiques sur l'enseignement de la calligraphie en contexte de classe.

En outre, il nous a paru surprenant de constater que seulement 20% des enseignants sondés ont dit posséder des documents officiels en lien avec la calligraphie puisque 50% d'entre eux sont forts d'une expérience de 15 ans ou plus au primaire, donc ils enseignaient déjà en 1995, lorsque le MEQ a publié un document d'information sur l'enseignement de la calligraphie. D'ailleurs, ils sont 47% à avoir été formés entre 1979 et 1994, donc ils devraient être au moins 47% à avoir bénéficié également du document publié en 1981 (MEQ, 1981c) traitant exclusivement de l'enseignement de la calligraphie. On peut quand même constater que la CS où les enseignants disent avoir le plus de documents officiels est une CS où les enseignants ont plus d'expérience que la moyenne (61% des enseignants ont 15 ans et + d'expérience) et c'est à la CS 3, là où les enseignants sont le moins expérimentés (seulement 34% qui ont 15 ans et + d'expérience), qu'il y a le moins de documents officiels en lien avec la calligraphie. Reste que 73% de notre échantillon a été formé soit avec le programme de 1979 ou celui de 1995 et que seulement 20% dit posséder des documents. Il nous apparaîtrait pertinent de questionner les enseignants sur les documents publiés par le MEQ en 1981 et 1995, traitant spécifiquement de l'enseignement de la calligraphie en contexte de classe. Les ont-ils reçus ? Si oui, qu'en ont-ils fait ? Nous pouvons émettre l'hypothèse que la plupart des enseignants les ont jugés désuets et ne les utilisent plus puisque le programme de formation a changé depuis la publication de ces documents par le Ministère de l'Éducation.

Somme toute, si les connaissances des enseignants ne s'appuient pas sur les documents publiés par le MEQ (1981c, 1995), ni sur des formations continues et qu'ils ont très peu de rencontres d'arrimage avec les autres enseignants, il semble pertinent de revenir à notre hypothèse qui voudrait que les connaissances des enseignants soient plutôt intuitives. Mais si les connaissances des enseignants sont intuitives, sur quoi se basent leurs pratiques ?

2. PRATIQUES DÉCLARÉES

Dans cette deuxième section concernant les pratiques déclarées des enseignants, nous aborderons tout d'abord l'enseignement du style d'écriture, ensuite la pratique de la calligraphie et finalement, l'environnement physique dans lequel baignent les enfants lors des situations d'écriture en classe, soit la posture, le mobilier, le placement de la feuille et la tenue du crayon.

2.1 Enseignement du style d'écriture

Pour commencer, soulignons que 100% des enseignants sondés disent enseigner une démarche de tracé des lettres à leurs élèves. En d'autres mots, ce résultat démontre que les enseignants de 2^e année, autant que ceux de 1^{re} année, doivent s'attarder à l'enseignement d'un style d'écriture à leurs élèves : très probablement script en 1^{re} année et cursif en 2^e année. Les élèves doivent donc automatiser non pas un, mais deux styles d'écriture différents, et cela dans leurs deux premières années de scolarité. Cela nous semble incohérent avec le cadre théorique qui nous révèle qu'il est important d'automatiser le geste graphomoteur le plus rapidement possible dans l'apprentissage pour que l'enfant puisse se centrer sur des tâches de plus complexes de production (Lurçat, 1985 ; Graham et Weintraub, 1996 ; Paoletti, 1999 ; Olive et Kellog, 2002 ; Rigal, 2003). Nous soulevons ici l'hypothèse que le fait d'apprendre deux styles d'écriture ne permet pas à l'élève d'automatiser aussi rapidement le geste graphomoteur que s'il n'avait qu'un seul style à automatiser, ce qui a pour principale conséquence d'obliger l'élève à se centrer plus longtemps sur le geste plutôt que sur des tâches plus complexes de production.

À tout le moins, lorsque vient le temps d'enseigner la démarche de tracé des lettres, les enseignants sont plutôt unanimes sur plus de la moitié des éléments soulevés. Tout d'abord, notons qu'ils sont très nombreux à faire la démonstration aux élèves (dessiner le modèle de la lettre au tableau, parler de ses caractéristiques et de la trajectoire à suivre), ce qui, selon Graham et Weintraub (1996) est très important, et surtout plus efficace que la

seule pratique par l'élève. Paoletti (1999) soulève de son côté une autre démarche qu'il dit importante dans le processus d'automatisation du geste et qui consiste à inviter les élèves à dessiner la lettre en grand dans les airs pour les amener par la suite à la copier dans leur cahier à l'aide du modèle. Cette démarche est suivie par une bonne majorité des enseignants sondés (69% font dessiner la lettre dans les airs et 86% demandent aux élèves de copier la lettre avec le modèle). Toujours selon Paoletti (1999), après avoir copié la lettre dans leur cahier à l'aide du modèle, les enfants devraient être amenés à le faire, mais sans le modèle. Cette démarche semble cependant loin de faire l'unanimité chez les enseignants puisque 43% d'entre eux ne le fait que PARFOIS ou JAMAIS. Pourtant, l'absence du modèle aiderait les élèves à mémoriser la forme de la lettre et automatiser la manière de la tracer (Paoletti, 1999). Ensuite, les enseignants sont également très divisés par rapport à la verbalisation, mais il semble que faire verbaliser les élèves pendant qu'ils tracent les lettres puisse s'avérer une mesure intéressante, bien qu'elle devrait être délaissée dès que le geste s'améliore puisqu'elle peut devenir un frein inutile à la vitesse d'écriture (Graham et Weintraub, 1996). Il semblerait par contre important que les enseignants demandent systématiquement aux élèves d'autoévaluer leur calligraphie – ce qu'ils font peu - dans le but d'amener les enfants à prendre conscience de l'importance de la lisibilité de leur écriture (Paoletti, 1999) : nous écrivons pour être lus. La grande majorité des enseignants nous ont dit afficher, dans la classe, les modèles des lettres apprises, ce qui, toujours selon Paoletti (1999) serait excellent, mais ils sont moins nombreux à afficher la trajectoire, ce qui semble pourtant tout aussi important puisque selon Rigal (2003) la trajectoire à suivre compte tout autant que le geste. Finalement, nous avons un élément par rapport aux devoirs de calligraphie envoyés à la maison : les enseignants se sont révélés plutôt divisés sur la question. Si 47% disent en envoyer SOUVENT ou TOUJOURS, la majorité ne le fait que PARFOIS ou JAMAIS (52%). Il serait intéressant de savoir si les enseignants qui envoient SOUVENT ou TOUJOURS des devoirs de calligraphie à la maison prennent moins de temps de classe que les autres pour faire pratiquer la calligraphie à leurs élèves. Et s'ils font autant de pratique en classe en plus d'envoyer des devoirs à la maison, est-ce que ces élèves automatisent le geste plus rapidement que ceux qui n'apportent pas de devoirs de calligraphie ?

Lorsque nous avons demandé aux enseignants qui faisait le choix du style d'écriture à enseigner, nous avons pu constater qu'il y avait une grande diversité de réponses, allant de la liberté du choix, passant par l'abstention et l'imposition d'un choix par l'école, la CS ou encore le programme de formation ... Ceci démontre selon nous que le PFEQ (MEQ, 2001) ainsi que le document d'accompagnement (Échelles des niveaux de compétences, MEQ, 2002) restent plutôt flous – et incohérents – sur la question. D'ailleurs, 55% des enseignants disent ignorer pourquoi on passe d'un style d'écriture à un autre au tout début du primaire. Pourtant cet aspect de l'enseignement aurait intérêt à être clairement spécifié puisqu'il peut avoir un impact sur le développement de la compétence à écrire des textes variés : l'enfant qui passe les 2/3 de son temps de production à gérer la composante graphomotrice n'a pas beaucoup de ressources pour gérer les autres aspects de la production. En outre, il serait intéressant de connaître le point de vue des enseignants qui disent connaître les raisons du passage script/cursif en 2^e année du primaire puisque ce n'est pas expliqué dans le programme. Les seules informations que nous avons à ce sujet précisent qu'il n'est pas obligatoire d'enseigner le script à tous les enfants et que le cursif devrait découler d'un mouvement naturel et ne pas constituer un double apprentissage pour l'élève (MEQ, 1981c). Les programmes ultérieurs publiés par le MEQ (1994 et 2001) n'en font plus mention.

Les enseignants sont quand même majoritaires (75%) à vouloir que les enfants apprennent les deux styles d'écriture, ce qui nous semble surprenant puisque comme nous l'avons constaté dans le chapitre de résultats, la pratique de la calligraphie prend beaucoup de temps de classe, tant en 1^{re} qu'en 2^e année. Nous nous serions donc attendue à ce que plusieurs enseignants désirent que les enfants n'apprennent qu'un seul style d'écriture. Notre hypothèse par rapport à cette opinion des enseignants est que cette façon de faire est ancrée dans leurs pratiques et que cette question n'a pas souvent fait l'objet de réflexion professionnelle. Sinon, pour ceux qui souhaiteraient que les enfants n'apprennent qu'un seul style, c'est le cursif qui l'emporte avec 15% (contre 2% seulement pour le script). Les résultats ont démontré que parmi les enseignants qui enseignent déjà le cursif en 1^{re} année (soit 9% de notre échantillon), ils sont 41% à nous dire qu'ils souhaiteraient que cette façon de faire se poursuive. Il y a tout de même une diversité dans les réponses puisqu'ils sont

près de 60% à penser le contraire ou à tout simplement s'abstenir de répondre à la question, il serait intéressant d'aller questionner ces enseignants pour connaître les raisons qui les poussent à vouloir changer leur façon de faire.

D'un autre côté, les résultats nous apprennent que tous les enseignants qui, en 2^e année, n'enseignent que le script (2% de notre échantillon), sont d'avis que les enfants devraient apprendre le script en 1^{re} et 2^e année et le cursif en 3^e année. Notre questionnaire ne nous permet pas de savoir si c'est déjà la coutume dans les écoles de ces enseignants mais nous pouvons avancer l'hypothèse que c'est le cas et que cela leur paraît optimal ainsi pour l'apprentissage de la calligraphie.

Tout compte fait, nous sentons que la question du style d'écriture mériterait d'être mieux documentée puisque nous pouvons dégager 1) qu'il n'y a pas unanimité sur la question chez les enseignants 2) que ces derniers ne comprennent pas les raisons qui sous-tendent l'enseignement de deux styles d'écriture en début d'apprentissage 3) que le programme ne donne pas d'indications claires aux enseignants sur le sujet et 4) qu'il semble y avoir contradiction entre les recherches qui disent que le geste graphomoteur devrait être automatisé rapidement dans l'apprentissage et le contexte actuel qui fait en sorte que seulement 9% de l'échantillon se permet de n'enseigner que le cursif, donc un seul style d'écriture aux élèves.

Dans un autre ordre d'idées, mais toujours en lien avec l'enseignement de la calligraphie, les résultats ont démontré que beaucoup d'enseignants travaillent avec du matériel – très diversifié - fourni par les maisons d'édition (La Roue, Calli, En-tête, etc.). Nous croyons que ce fait pourrait peut-être expliquer 1) pourquoi la plupart des enseignants sondés ne souhaitent pas changer leur façon de faire par rapport à l'enseignement de deux styles d'écriture - s'ils changeaient, sur quel matériel pourraient-ils appuyer leurs pratiques ? - et 2) pourquoi les enseignants qui enseignent le cursif en 1^{re} année ne sont pas tous satisfaits puisque le matériel fourni par les maisons d'édition est vraisemblablement fait pour l'enseignement traditionnel. Sans grande surprise, nous constatons que ce sont les CS 1 et 5 qui travaillent le plus avec la méthode «ABC

Boum !»⁴⁰, qui rappelons-nous, n'est pas recommandée pour l'enseignement à des élèves qui ne présentent pas de difficultés particulières (EDME, 2004). C'est à la CS 3, là où les enseignants sont le moins expérimentés et où ils ont le moins de formations et de documentation en lien avec la calligraphie que les enseignants travaillent le plus avec du matériel maison. Cela semble logique, mais soulève tout de même plusieurs questions... Nous nous demandons entre autres d'où leur viennent les connaissances pour bâtir leur matériel maison, et quelles sont les pratiques spécifiques qui en découlent. D'un autre point de vue, rappelons que ce sont les enseignants de la CS 4 - qui disaient avoir le plus de documents officiels en lien avec la calligraphie - qui disent utiliser du matériel fourni par leur CS pour enseigner la calligraphie. Il semble donc pertinent de croire que leurs documents ne soient pas ceux fournis par le MEQ (1981c, 1995), mais bien ceux fournis par leur CS. En somme, les enseignants utilisent une grande diversité de matériel pour enseigner la calligraphie à leurs élèves, ce qui pourrait peut-être expliquer les écarts dans les pratiques d'enseignement de la démarche de tracé des lettres aux élèves.

2.2 Pratique de la calligraphie

En ce qui concerne la pratique de la calligraphie en classe, nous avons constaté que les enseignants sondés y consacraient beaucoup de temps en début d'année, un peu moins en milieu d'année et presque pas en fin d'année. Cela semble logique puisque les enseignants de 1^{re} et de 2^e année disent, à 100%, enseigner un style d'écriture à leurs élèves. D'un autre côté, nous avons remarqué que ce sont les enseignants de 2^e année qui accordent le plus souvent «un moment à tous les jours» à la pratique de la calligraphie en classe et ce, tout au long de l'année scolaire. En effet, ces derniers sont 39% à accorder «un moment à tous les jours» à la pratique de la calligraphie en début et en milieu d'année scolaire et ils sont encore 22% à le faire en fin d'année, comparativement à 5% seulement des enseignants de 1^{re} année. Ce fait semble indiquer que les enseignants de 2^e année ne commencent pas tous la cursive en même temps et que, nécessairement les élèves ne seront pas tous rendus au même point à la fin de l'année scolaire. D'une part, le flou et les incohérences laissés par le PFEQ (MEQ, 2001) n'indiquent pas aux enseignants le moment

⁴⁰ Ce sont ces deux mêmes CS qui ont le plus suivi la formation.

approprié pour commencer l'enseignement de la cursive et d'autre part, le peu de rencontres d'arrimage entre les enseignants ne permet pas à ces derniers de s'entendre sur une marche à suivre pour permettre à tous de commencer la cursive au même moment. Nous pouvons croire que la principale conséquence est que les enseignants de 3^e année accueillent des élèves n'ayant pas tous le même niveau de développement graphomoteur, ce qui peut représenter un problème pour, d'une part, l'enseignement de la calligraphie et, d'autre part, pour le développement de la compétence à écrire des textes variés.

Par rapport aux supports écrits utilisés par les enseignants, nous avons découvert que ceux-ci utilisaient presque exclusivement des cahiers avec trottoirs et pointillés pour faire écrire leurs élèves, alors que les feuilles non lignées sont très peu utilisées. D'ailleurs, ce sont les enseignants de 1^{re} année qui sont le plus adeptes des cahiers avec trottoirs et pointillés, et ce, tout au long de l'année, mais surtout en début d'année. Les enseignants semblent certains de faire ce qui est le mieux pour les enfants puisque 87% d'entre eux nous ont affirmé savoir quel support était le plus approprié au développement graphomoteur des élèves. Pourtant, les recherches démontrent qu'en début d'apprentissage, il est plus approprié d'utiliser du papier non ligné ou à interlignes larges pour que l'enfant puisse progressivement s'habituer à former les lettres et à bien tenir le crayon (Paoletti, 1999 ; Rigal, 2003). En outre, selon Graham et Weintraub (1996) les feuilles à petits interlignes ne seraient pas appropriées au niveau de maîtrise graphique des jeunes enfants. D'un autre côté, il est intéressant de constater que les documents publiés par le MEQ (1981c, 1995) en lien avec la calligraphie divergent dans leurs prescriptions. En effet, le document de 1981 laisse entendre que les enseignants doivent utiliser des feuilles blanches de différentes grandeurs pour laisser l'élève s'habituer à former les lettres avant de le restreindre dans l'espace avec des trottoirs et des pointillés alors que le document de 1995 dit tout à fait le contraire, en demandant aux enseignants d'utiliser des cahiers avec trottoirs et pointillés dès le début de l'apprentissage. Plus récemment, le PFEQ (MEQ, 2001) reste muet sur cet aspect de l'enseignement de la calligraphie. Nous pouvons émettre l'hypothèse que le matériel utilisé par la plupart des enseignants pour les soutenir dans leur pratique est basé sur le programme et les documents publiés par le MEQ en 1994 et 1995, donc qu'il suggère l'utilisation de trottoirs et pointillés lors de la pratique de la calligraphie en classe

et ce, dès le début de la 1^{re} année. Il y a tout de même quelques enseignants qui semblent aller dans le sens des recherches puisqu'ils sont plus nombreux en début d'année à utiliser SOUVENT ou TOUJOURS des feuilles blanches ou à interlignes larges que plus tard en cours d'année (38% vs 13%).

Finalement, nous avons découvert que l'unité privilégiée – et de loin – pour travailler la calligraphie avec les élèves est la lettre (91%). Viennent ensuite les mots courts (65%), les phrases (50%) et, dans une bien plus petite proportion, les mots longs (34%). Le fait que la lettre soit autant utilisée pour la pratique de la calligraphie en classe nous indique que les enseignants travaillent probablement beaucoup la calligraphie hors du contexte d'écriture, donc dans des situations non signifiantes pour les élèves. Bien qu'il soit important pour les enfants de bénéficier d'une instruction explicite des côtés plus mécaniques de l'écriture, il n'en reste pas moins qu'il importe également que ceux-ci soient plongés dans des situations authentiques d'écriture qui rendront la tâche signifiante et le processus accessible (Graham *et al.*, 1997).

Globalement, il semble que les enseignants de 2^e année passent beaucoup de temps, tout au long de l'année à enseigner la calligraphie à leurs élèves, et le fait qu'ils ne semblent pas débiter leur enseignement de l'écriture cursive au même moment de l'année a, selon nous, pour conséquence que ce ne sont pas tous les élèves qui en sont au même niveau de maîtrise graphique lors de leur entrée en 3^e année. De plus, les enseignants, surtout ceux de 1^{re} année, n'utilisent que les cahiers avec trottoirs et pointillés pour pratiquer la calligraphie en classe, ce qui, nous l'avons vu, n'est probablement pas approprié au niveau de maîtrise graphique des élèves. Finalement, il appert que beaucoup d'enseignants travaillent la calligraphie hors du contexte d'écriture, ce qui est correct, mais qui ne devrait pas constituer l'unique façon de travailler la calligraphie en classe. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ces pratiques, erronées ou non optimales pour le développement graphomoteur des élèves, sont attribuables au fait que le PFEQ (MEQ, 2001) n'aborde pas clairement le moment d'introduire la cursive et ne guide pas les enseignants dans la façon de travailler la calligraphie en classe. Ces derniers s'appuient sur une grande diversité de matériel qui fait en sorte que les pratiques divergent d'un

enseignant à l'autre et qui n'aide certainement pas à rendre significatives les tâches liées à la pratique de la calligraphie.

2.3 Environnement physique – posture, mobilier, feuille, crayon

Rappelons-nous que Rigal (2003) avait soulevé des éléments déterminants pour la maîtrise de l'aspect graphomoteur de l'écriture, entre autres la posture, l'ajustement du mobilier, le placement de la feuille et la tenue du crayon. En d'autres mots, ces éléments devraient être explicitement enseignés et corrigés par les enseignants dans le but d'aider les enfants dans le développement de la graphomotricité.

En premier lieu, notons que la posture est enseignée et corrigée par la majorité des enseignants sondés. Par contre, ce qui pose problème, c'est que les éléments à prendre en compte pour l'enseignement et la correction de la posture ainsi que l'importance à leur accorder diffèrent selon chacun. Pourtant, 78% des enseignants affirmaient avoir assez de connaissances pour enseigner et corriger la posture de leurs élèves. Selon Lurçat (2004), l'éducation de la posture est essentielle : celle-ci permettra de faciliter le geste d'écriture et évitera la fatigue due à une trop grande tension musculaire (Lurçat, 1985 ; Paoletti, 1999 ; Rigal, 2003).

Pour permettre à l'enfant d'adopter une bonne posture, le mobilier doit avoir été préalablement ajusté. Ce qui fait qu'en deuxième lieu, nous retrouvons l'ajustement du mobilier. Ici, c'est la fréquence de l'ajustement qui semble poser problème. En effet, peu d'enseignants l'ajustent TOUJOURS. La plupart d'entre eux sont plutôt portés à ne le faire que PARFOIS. Il n'est donc pas surprenant de constater qu'au moins 4 enseignants sur 10 disent manquer de connaissances par rapport à l'ajustement du mobilier. Les enseignants qui ajustent le mobilier de leurs élèves accordent toutefois une importance à peu près égale aux trois éléments soulevés. Le fait que le mobilier ne soit pas bien ajusté pour tous les élèves explique peut-être pourquoi les enseignants ont de la difficulté à cibler les éléments à prendre en compte lors de l'enseignement ou de la correction de la posture.

En troisième lieu, nous constatons que le placement de la feuille semble être l'aspect de l'enseignement qui pose le plus de problèmes aux enseignants. En plus d'être partagés sur la fréquence d'enseignement et de correction du placement de la feuille, les enseignants ne sont pas d'accord sur les éléments à prendre en compte et l'importance à leur accorder. Ceci s'explique peut-être par le fait que pour le placement de la feuille, l'enseignant doit tenir compte de la latéralité de l'enfant, aspect avec lequel plusieurs ne se sentent pas à l'aise. En effet, si 82% des enseignants disent avoir les connaissances nécessaires pour soutenir les enfants droitiers lors de l'enseignement et de la correction du placement de la feuille, le pourcentage diminue à 62% lorsque vient le temps de surveiller le même aspect chez l'enfant gaucher. Il serait pourtant nécessaire pour les enseignants d'être renseignés sur le placement de la feuille pour le gaucher puisque le fait de la décaler vers la gauche du plan de travail permet à l'enfant gaucher de déplacer son avant-bras vers la droite sans que le tronc ne devienne un obstacle majeur au déploiement du geste (Paoletti, 1999).

En quatrième et dernier lieu, nous avons la tenue du crayon, qui est enseignée par la plupart des enseignants. Ces derniers portent moins attention à la correction des tenues de crayon, mais il semble que les aspects à prendre en compte et l'importance à leur accorder soient les mêmes pour la grande majorité des enseignants sondés. Nous pouvons croire que le fait que l'enseignement se fasse convenablement rende moins nécessaire la correction, puisque les enfants sont outillés dès le départ pour bien tenir leur crayon. D'ailleurs les enseignants disaient, à 86%, avoir les connaissances nécessaires pour enseigner et corriger la tenue du crayon chez les élèves. Selon Paoletti (1999), une bonne tenue de crayon en prise tridigitale – en l'occurrence celle que les enseignants semblent utiliser avec leurs élèves – permettrait d'exercer un meilleur contrôle. Notons tout de même que les recherches empiriques recensées par Graham et Weintraub (1996) n'ont pas permis d'établir de liens entre la façon dont les enfants tiennent leur crayon et la vitesse ou la qualité de l'écriture.

Nous pouvons conclure cette partie sur l'environnement physique en soulevant le fait que les enseignants, bien qu'ils se disent en majorité suffisamment outillés pour l'enseignement et la correction de la posture et du placement de la feuille ainsi que pour l'ajustement du mobilier, semblent avoir des pratiques plutôt diversifiées. Le seul élément

pour lequel les enseignants semblent le plus unanimes est la tenue du crayon, qui selon les recherches semble également être un élément qui n'interfère pas avec la vitesse et/ou la qualité de l'écriture. Notre hypothèse par rapport au fait que les pratiques diffèrent autant d'un enseignant à l'autre est que ceux-ci basent leurs interventions sur l'expérience et l'intuition, ce qui ne constitue pas une base équivalente pour tous.

À la suite de notre interprétation des résultats, nous pouvons tirer deux principaux constats, chacun en lien avec un objectif de recherche. Tout d'abord, la majorité des enseignants conçoivent que la composante graphomotrice, qui représente un processus complexe pour l'élève, a un rôle à jouer dans l'apprentissage de la langue écrite, mais ils ne sont, pour la plupart, pas en mesure d'expliquer ce lien et ensuite, il semble y avoir un écart – parfois considérable - entre ce que disent les recherches et les pratiques des enseignants en contexte de classe. De ces deux constats, nous pouvons émettre l'hypothèse générale que les connaissances et les pratiques des enseignants par rapport à la composante graphomotrice de l'écriture semblent plutôt basées sur l'expérience ou intuitives que formelles. Nous appuyons notre hypothèse entre autres sur le fait que les enseignants ont fourni très peu d'explications pour étayer leur point de vue sur la complexité du geste graphomoteur ainsi que sur son rôle à jouer dans l'apprentissage de la langue écrite. De plus, nous avons pu constater que leur avis est très partagé sur la question du développement du geste graphomoteur et que les pratiques et les opinions semblent diversifiées quant à l'enseignement du style d'écriture, que ce soit le script en 1^{re} année ou encore l'introduction du cursif en 2^e année. Ajoutons à cela que bien que la plupart des enseignants affirment avoir les connaissances nécessaires pour ajuster le mobilier, enseigner ou corriger la posture et le placement de la feuille, nous avons pu constater par leurs réponses que tel ne semble pas être le cas pour tous.

Finalement, rappelons que 1) le PFEQ (MEQ, 2001) reste flou sur l'enseignement de la calligraphie ainsi que sur le style d'écriture à privilégier et la façon de l'introduire, 2) les documents publiés par le MEQ en 1981 et 1995 ne semblent pas utilisés par les enseignants, 3) la grande majorité des enseignants n'ont pas suivi de formation continue en lien avec l'enseignement de la calligraphie et 4) les enseignants n'ont pas de rencontres

pour arrimer leurs pratiques. Tous ces faits nous permettent de renforcer notre hypothèse selon laquelle les enseignants appuient leurs connaissances et leurs pratiques davantage sur l'intuition et l'expérience que sur l'instruction formelle. D'ailleurs, n'oublions pas que cette constatation semble en cohérence avec Paoletti (1994), qui, il y a 15 ans déjà, concluait son enquête sur la calligraphie en affirmant que la formation reçue par les enseignants sondés et leurs connaissances sur le sujet présentaient plusieurs faiblesses.

CONCLUSION

Au premier chapitre, nous avons fait un survol des différents programmes de formation du MEQ (1969, 1979, 1994, 2001) en lien avec la calligraphie, ce qui nous a permis de constater qu'ils n'accordaient pas tous la même importance à cet aspect de la langue écrite. D'ailleurs, le dernier programme (MEQ, 2001) restait particulièrement flou sur cette composante. Pourtant, notre cadre conceptuel, tant par son volet théorique qu'empirique, a pu démontrer que la compétence graphomotrice présente non seulement un processus complexe à développer et à automatiser pour le jeune scripteur, mais qu'elle joue un rôle dans la production écrite, l'orthographe et l'apprentissage de la lecture. C'est l'écart entre le programme (MEQ, 2001) et les recherches qui nous a poussée à vouloir décrire 1) les connaissances des enseignants du 1^{er} cycle du primaire par rapport à la composante graphomotrice de l'écriture et son rôle dans l'apprentissage de la langue écrite et 2) les pratiques des enseignants du 1^{er} cycle du primaire par rapport aux modalités d'enseignement de la calligraphie en contexte de classe.

Dans le but de répondre à ces deux objectifs de recherche, nous avons choisi, sur le plan méthodologique, d'élaborer un questionnaire que nous avons distribué à toutes les enseignantes de 1^{er} cycle de cinq CS québécoises, soit la CS de la Région-de-Sherbrooke, la CS des Sommets, la CS du Val-des-Cerfs, la CS des Hauts-Cantons et la CS des Navigateurs. Par contre, sur les quelque 500 questionnaires distribués, nous en avons recouvré seulement 182, ce qui nous donne un peu plus du tiers de répondants : nous sommes loin de l'idéal de 80% soulevé par Blais et Durand (2004) et nos résultats ne pourront être généralisés à l'échelle du Québec. Malgré tout, notre échantillon final nous apparaît d'une taille intéressante pour un mémoire de maîtrise.

Globalement, les résultats obtenus nous ont permis d'atteindre nos deux objectifs de recherche, soit de décrire les connaissances et les pratiques des enseignants par rapport à l'enseignement de la calligraphie en contexte de classe. Plus spécifiquement, par rapport aux connaissances déclarées, rappelons que la majorité des répondants affirme que la

composante graphomotrice est un processus complexe pour l'élève, bien qu'ils semblent divisés sur la question du développement de ladite composante. Dans un autre ordre d'idées, ils supposent que la composante graphomotrice a un rôle à jouer dans le développement de la compétence à écrire, mais ils affirment qu'elle n'intervient pas dans le développement de la compétence à lire. Notons que, pour tout ce qui précède, nous demandions aux enseignants d'étayer leur point de vue par des explications, mais la plupart d'entre eux ne l'ont pas fait. Pour conclure sur les connaissances, notons qu'elles ne proviennent ni de formations continues, ni de documents officiels, ni de rencontres d'arrimage avec les autres enseignants.

En ce qui a trait aux pratiques déclarées, nous avons été en mesure de relever quelques constances : tous les enseignants disent enseigner un style d'écriture à leurs élèves et ils privilégient le travail sur la lettre en utilisant des cahiers avec trottoirs et pointillés et plus l'année avance, moins ils accordent de temps spécifique à la pratique de la calligraphie. Par contre, ils n'ont pas tous la même démarche d'enseignement du tracé des lettres, ils utilisent une grande diversité de matériel pour les soutenir dans leur pratique et les enseignants de 2^e année ne semblent pas tous introduire l'écriture cursive au même moment dans l'année scolaire. Par ailleurs, s'ils ne s'entendent pas pour dire qui fait le choix du style d'écriture à enseigner et qu'ils ne comprennent pas les raisons du passage de l'écriture script à cursive en début de scolarité, les enseignants semblent plutôt d'accord pour dire que les enfants doivent apprendre les deux styles. Par rapport à l'environnement physique dans lequel baignent les enfants lors des périodes d'écriture en classe, notons que bien qu'ils se disent outillés pour la plupart des modalités à prendre en compte, leurs pratiques varient beaucoup pour trois des quatre modalités soulevées, soit l'ajustement du mobilier, l'enseignement de la posture et le placement de la feuille. Il n'y a que la tenue du crayon qui semble être bien maîtrisée et enseignée par les répondants.

Tous ces résultats doivent par contre être interprétés avec une certaine prudence puisque deux limites importantes sont à considérer. La première est l'effet inévitable de la désirabilité sociale lors d'une enquête qui s'intéresse à décrire connaissances et pratiques d'un groupe particulier. La deuxième limite porte sur la mauvaise interprétation des

questions par les enseignants qui peut être due à une formulation ambiguë. Nous pouvons donner en exemple la question sur le type de crayon utilisé qui, probablement mal formulée, a été mal comprise par les enseignants et a donc dû être annulée. À notre connaissance, c'est la seule question qui a été assez ambiguë pour qu'on doive l'annuler, mais il n'est pas exclu que certaines autres questions, sans qu'on s'en aperçoive, aient été mal interprétées par les enseignants et auraient donc dû être annulées.

Notre interprétation des résultats nous a tout de même permis de faire ressortir comme hypothèse générale que les connaissances et les pratiques des enseignants par rapport à la calligraphie et tout ce qui l'entoure sont plutôt intuitives et basées sur l'expérience. Leurs connaissances ne semblent pas s'appuyer sur une instruction formelle et leurs pratiques et leurs opinions sont souvent assez diversifiées. Nous croyons que cela peut être attribué à plusieurs facteurs tels que le flou laissé par le PFEQ (2001) sur la question de l'enseignement de la calligraphie et le choix du style d'écriture; les documents publiés par le MEQ en 1981 et 1995 qui ne semblent pas utilisés par les enseignants, et qui, de toute façon sont contradictoires sur certaines prescriptions; le fait que la grande majorité des enseignants n'aient pas suivi de formation continue en lien avec l'enseignement de la calligraphie et finalement le fait que les enseignants n'aient pas de rencontres pour arrimer leurs pratiques. Rappelons les conclusions de Paoletti (1994), qui, à la suite de son enquête sur la calligraphie il y a 15 ans déjà, affirmaient que la formation reçue par les enseignants sondés et leurs connaissances sur le sujet présentaient plusieurs faiblesses...

1. RECOMMANDATIONS ET SUGGESTIONS POUR DES RECHERCHES FUTURES

Dans le but que notre étude connaisse des retombées aux plans social et scientifique, nous nous attarderons, d'une part, aux recommandations pour la pratique enseignante et, d'autre part, aux différentes perspectives de recherches qui, selon nous, permettraient d'approfondir différentes facettes de notre interprétation.

1.1 Recommandations pour la pratique

Souvenons-nous qu'à la suite de notre interprétation des résultats, nous avons pu tirer deux principaux constats : 1) la majorité des enseignants conçoivent que la composante graphomotrice, qui représente un processus complexe pour l'élève, a un rôle à jouer dans l'apprentissage de la langue écrite, mais ils ne sont, pour la plupart, pas en mesure d'expliquer ce lien et 2) il semble y avoir un écart – parfois considérable - entre les recherches et les pratiques des enseignants. De ces constats, nous avons tiré l'hypothèse générale que les connaissances et les pratiques des enseignants par rapport à la calligraphie et tout ce qui l'entoure sont plutôt intuitives et basées sur l'expérience. Pourtant, les nombreuses recherches citées dans cette étude permettraient aux enseignants d'appuyer leurs connaissances et leurs pratiques sur des bases solides et ainsi faire bénéficier les enfants du meilleur enseignement possible. C'est pourquoi nous recommandons fortement un plus grand partenariat entre le milieu scolaire et universitaire pour échange d'informations et partage de connaissances. Il nous semble que le rôle des conseillers pédagogiques va en ce sens et nous suggérons donc que ce soit eux qui fassent le pont entre les chercheurs universitaires et les enseignants du milieu scolaire. Ce but pourrait être atteint par diverses formations continues offertes aux enseignants de classes ordinaires⁴¹.

Comme nous avons pu le constater plus tôt dans le chapitre, les enseignants qui ont suivi des formations continues semblent partager leurs connaissances lors de rencontres avec les autres enseignants. Il serait intéressant pour les écoles de mettre à profit et d'encourager cet échange d'informations entre enseignants, ainsi, quelques enseignants pourraient suivre les formations continues pour devenir mentors et, par le fait même, faire bénéficier leurs collègues de leurs nouvelles connaissances lors de rencontres. Ces rencontres devraient également se faire avec des enseignants d'autres niveaux pour qu'il y ait arrimage entre les pratiques (par exemple : tous les enseignants de 2^e année commencent à enseigner la cursive au même moment, les enseignants de 1^{re}, 2^e et 3^e années utilisent le même matériel pour enseigner la calligraphie, etc.).

⁴¹ Par opposition à la formation «ABC Boum» qui, elle, est plutôt destinée aux enseignants de classes spéciales.

Dans un autre ordre d'idées, mais toujours pour soutenir les enseignants dans leurs pratiques et leurs connaissances, nous recommandons que le Ministère prépare un document – à l'instar de ceux de 1981 et de 1995 – qui traite à la fois de l'enseignement de la calligraphie en lien avec les dernières recherches sur le sujet aussi bien que du rôle de la graphomotricité dans l'apprentissage de la langue écrite. Il serait souhaitable que ce document possède une bibliographie exhaustive à laquelle les enseignants qui en sentent le besoin pourraient se référer. Évidemment, il serait impératif que TOUS les enseignants aient en leur possession ce document de référence.

1.2 Suggestions de recherches futures

Notre recherche a permis de dresser un portrait assez exhaustif des connaissances des enseignants par rapport à la graphomotricité et à son rôle dans l'apprentissage de la langue écrite ainsi que de leurs pratiques en lien avec l'enseignement de la calligraphie en contexte de classe au 1^{er} cycle du primaire. Pourtant, à la suite de l'interprétation des résultats, plusieurs questions nous viennent en tête. Ces questions pourraient certainement servir de base à des recherches futures et venir enrichir nos connaissances sur les pratiques enseignantes et l'apprentissage de la langue écrite.

Tout d'abord, par rapport au soutien à l'enseignement, nous pensions à une enquête sur la formation universitaire par rapport à l'enseignement de la calligraphie en classe ainsi qu'à une revue du matériel didactique offert pour soutenir les enseignants dans leurs pratiques d'enseignement de la calligraphie en classe.

Ensuite, plus spécifiquement en lien avec la compétence à écrire, nous suggérons des recherches examinant de plus près 1) le lien entre les performances en orthographe et la maîtrise de la graphomotricité lors des productions écrites 2) l'impact de l'utilisation des TICS sur la compétence à écrire – éventuellement également sur la compétence à lire - 3) les performances en production écrite d'élèves du 1^{er} et du 2^e cycle qui n'apprennent qu'un seul style d'écriture (script ou cursif).

Finalement, nous suggérons des recherches qui examinent de plus près le lien entre la composante graphomotrice et la lecture, d'une part, en évaluant l'impact des performances graphomotrices sur le développement des compétences en lecture (décodage et compréhension), d'autre part en déterminant si le fait d'apprendre le cursif dès la 1^{re} année peut avoir un impact négatif sur l'apprentissage de la lecture. En ce sens, une recherche conjointe avec la France pourrait être envisagée, puisque dans ce pays, les enfants apprennent le cursif dès la 1^{re} année de scolarité formelle. Il nous semble également qu'il pourrait être intéressant d'étudier un peu plus avant le curriculum français de façon à nous éclairer sur leur choix pédagogique de n'enseigner que la cursive à leurs élèves.

En ouverture, nous suggérons qu'une réflexion conjointe entre le milieu scolaire et universitaire soit faite concernant la pertinence de l'apprentissage de deux styles d'écriture au tout début du primaire. Cette réflexion pourrait également être appuyée sur les pratiques pédagogiques ayant cours en France : avantages et inconvénients liés aux fait de n'apprendre qu'un style d'écriture aux élèves, en l'occurrence le cursif. Pour l'instant, il semble - si nous nous référons uniquement à la théorie - que le double enseignement qui se fait au primaire dans nos écoles québécoises ne soit pas au service du développement de la compétence à écrire des élèves. De plus, les enseignants affirment, pour la plupart, ne pas comprendre les raisons qui sous-tendent ce passage et le PFEQ ne nous permet pas non plus de répondre à la question...

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ajuriaguerra J., Auzias, M. et Denner, A. (1971). *L'écriture de l'enfant, I : L'évolution de l'écriture et ses difficultés*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé (1^{re} éd., 1964).
- Bara, F., Gentaz, É. et Colé, P. (2004). Quels entraînements de préparation à la lecture proposer aux jeunes enfants de maternelle ? In E. Gentaz et P. Dessus (dir.), *Comprendre les apprentissages*. (p. 33-48). Tome 1. Paris : Dunod.
- Bara, F. (2005). *Influence de la modalité haptique manuelle dans l'apprentissage de la lecture*. Thèse de doctorat en psychologie cognitive, Université de Savoie, France.
- Barrera, M.T., Rule, A. C. et Diemart, A. (2001). The effect of writing with computers versus handwriting on the writing achievement of first-graders. *Information Technology in Childhood Educational Annual*, Annual 2001, 215-228.
- Blais, A. et Durand, C. (2004). Le sondage. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. (p. 387-429). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdin, B. (2002). Apprentissage de la gestion de la production et contraintes de capacité. In M. Fayol (dir.), *Production du langage* (p. 149-169). Paris : Hermès Sciences Publications.
- Chao, L.L. et Martin, A. (2000). Representation of manipulable man-made objects in the dorsal stream. *Neuroimage*, 12, 478-484.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- de Villers, M-É. (2003). *Multidictionnaire de la langue française*. (4^e éd.). Montréal : Québec-Amérique.
- Early, G.H., Nelson, D.A., Kleber, D.J., Treagoob, M., Huffman, E et Cass, C. (1976). Cursive handwriting, reading, and spelling achievement. *Academic Therapy*, 12(1), 67-74.
- Ediger, M. (2001). Assessing handwriting achievement. *Reading Improvement*. 39(3), 103-113.
- EDME (2004). L'ergothérapie de l'école à la maison. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.edme.org/index.php?&MMN_position=2:2>. Consulté le 25 mai 2009.

- Fayol, M. et Miret, A. (2005). Écrire, orthographier et rédiger des textes. *Psychologie française*, 50 (3), 391-402.
- Gates, A.I. et Brown, H. (1929). Experimental comparisons of print-script and cursive writing. *Journal of Educational Research*, 20(1), 1-14.
- Gauthier, B. (2004). La structure de la preuve. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. (p. 129-158). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Goigoux, R. (2001). Lector in didactica. Un cadre théorique pour l'étude de l'activité du maître de lecture. In J.-P. Bernié (dir.), *Apprentissage, développement et significations* (p. 129-153). Pessac : Presse universitaires de Bordeaux.
- Gould, J.D. (1980). Experiments on composing letters : Some facts, some myths, and some observations. In L.W. Gregg et E.R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing* (p. 97-127). Hillsdale, NJ : Laurence Erlbaum Associates.
- Graham, S. (1992). Issues in handwriting instruction. *Focus on Exceptional Children*, 25(2), 1-14.
- Graham, S., Berninger, V.W., Abbott, R.D., Abbott, S.P. et Whitaker, S. (1997). Role of mechanics in composing of elementary school students: a new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 170-182.
- Graham, S., Berninger, V.W. et Weintraub, N. (1998). The relationship between handwriting style and speed and legibility. *The journal of educational research*. 91(5), 290-297.
- Graham, S., Harris, K.R. et Fink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology*, 92, 620-633.
- Graham, S. et Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational psychology review*, 8(1), 7-87.
- Hayes, J.R. et Flower, L.S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, 1106-1113.
- Heese, J.D. (1946). The use of manuscript writing in South African Schools. *Journal of Educational Research*, 20(3), 161-177.
- Houston, H. (1938). Manuscript writing and progress in reading. *Elementary School Journal*, 39(2), 116-118.

- Hudson R.F., Lane H.B. et Mercer, C.D. (2005). Writing prompts : the role of various priming conditions on the compositional fluency of developing writers. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 18(6), 473-495.
- Just, M.A. et Carpenter, P.A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working-memory. *Psychological review*, 99, 122-149.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.). Montréal: Guérin.
- Lindahl, H. (1938). The effect of manuscript writing on learning to spell. *Childhood Education*, 14(6), 277-278.
- Lurçat, L. (1974). *Études de l'acte graphique*. Paris : Mouton.
- Lurçat, L. (1985). *L'écriture et le langage écrit de l'enfant en écoles maternelle et élémentaire*. Paris : E S F.
- Lurçat, L. (2004). *Pourquoi des illettrés?* Paris : Éditions du Rocher.
- Karlsdottir, R. (1996a). Print-script as initial handwriting style I: effects on the development of handwriting. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 40(2), 161-174.
- Karlsdottir, R. (1996b). Print-script as initial handwriting style II: effects on the development of reading and spelling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 40(3), 255-262.
- Le grand dictionnaire terminologique (2003). *Site de l'Office québécois de la langue française*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.granddictionnaire.com/>>. Consulté le 15 février 2008.
- Markham, L. (1976). Influence of handwriting quality on teacher evaluation of written work. *American Educational Research Journal*, 13(4), 277-283.
- Marr, D., Windsor, M-M. et Cermak, S. (2001). Handwriting readiness : locatives and visuomotor skills in the kindergarden year. *Early childhood research & practice*, 3(1), 1-17.
- Maubourguet, P. (dir.) (1994). *Le petit Larousse illustré 1995*. Paris : Larousse.
- McCuthen, D. (1996). A capacity theory of writing :working memory in text composition. *Educational Psychology Review*, 8(3), 299-325.
- Meulenbroek, R. G., Vinter, A., Mounoud, P. (1993). Development of the start-rotation principle in circle production. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 307-320.

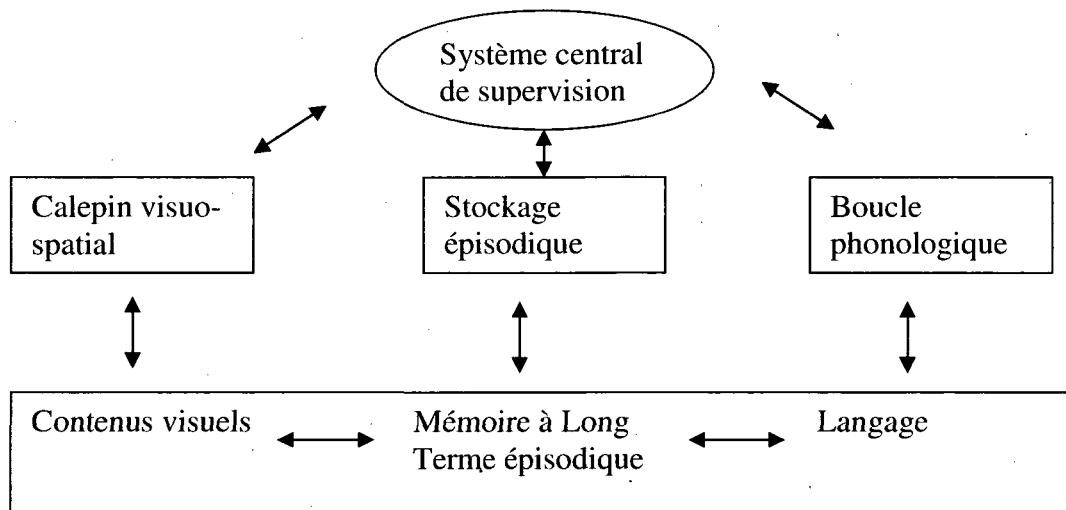
- Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire (1969). *Langues et littératures, programme-cadre de français : programmes d'études des écoles élémentaires*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1977). *L'enseignement primaire et secondaire au Québec. Livre vert*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale du développement pédagogique (1981a). *Programmes d'études. Primaire, Français (2^e éd.)*. Québec : Éditeur officiel du Québec (1^{re} éd. 1979).
- Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale du développement pédagogique (1981b). *Matériel de soutien à l'implantation des programmes du primaire. Français. Atelier 3 : Développement de l'habileté à écrire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale du développement pédagogique (1981c). *Matériel de soutien à l'implantation des programmes du primaire. Français. Atelier 4 : Le développement de la connaissance du code orthographique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale du développement pédagogique (1982). *Guide pédagogique. Primaire, Français : première, deuxième et troisième années*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale des programmes (1987a). *Développement de l'habileté à écrire : Exigences minimales, primaire, première année*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale des programmes (1987b). *Développement de l'habileté à écrire : Exigences minimales, primaire, deuxième année*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *Le français enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale de la formation des jeunes (1995). *La calligraphie au primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la formation générale des jeunes (1997a). *Document d'information. Précisions sur les critères de correction utilisés pour les épreuves d'écriture du primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997b). *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (1997c). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la formation générale des jeunes (2002). *Échelles des niveaux de compétence. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2006). *Les orthographe approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Olive, T. et Kellog, R.T. (2002). Concurrent activation of high- and low-level production processes in written composition. *Memory & Cognition*, 30(4), 594-600.
- Olive, T. et Piolat, A. (2005). Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes. *Psychologie française*, 50(3), 373-390.
- Paoletti, R. (1994). Les composantes motrices de l'écriture manuscrite : enquête sur les pratiques pédagogiques en maternelle et en première année. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(2), 317-329.
- Paoletti, R. (1999). *Éducation et motricité de l'enfant de deux à huit ans*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Rigal, R. (2003). *Motricité humaine : fondements et applications pédagogiques. Tome 2 : Développement moteur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Simner, M.L. (1981). The grammar of action in children's printing. *Developmental Psychology*, 17, 866-871.
- Thomassen, A. J. W. et Teulings, H. L. (1983). The development of handwriting. In M. Martlew (dir.). *The psychology of written language* (p. 179-213). New York: John Wiley.
- Turner, O.G. (1930). The comparative legibility and speed of manuscript and cursive handwriting. *Elementary School Journal*, 30(10), 780-786.
- Van Galen, G.P. et Teulings, H. L. (1983). The independent monitoring of form and scale factors in handwriting. *Acta Psychologica*, 54, 9-22.
- Varty, J. (1938). *Manuscript Writing and Spelling Achievement*. New York : Teachers College, Columbia University.

- Velay, J.-L., Longcamp, M. et Zerbato-Poudou, M.-T. (2004). De la plume au clavier : est-il toujours utile d'enseigner l'écriture manuscrite ? *In* E. Gentaz et P. Dessus *Comprendre les apprentissages* (p. 69-84). Tome 1. Paris : Dunod.
- Vinh-Bang (1959). *Évolution de l'écriture de l'enfant à l'âge adulte*. Neufchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Voorhis, T.G. (1931). *The Relative Merits of Cursive and Manuscript Writing* (New York, Lincoln School Research Studies, Lincoln School of Teachers College, Columbia University).
- Zesiger, P. (1995). *Écrire. Approches cognitive, neuropsychologique et développementale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ziviani, J. (1984). Some elaborations on handwriting speed in 7- to 14-year-olds. *Perceptual and Motor Skills*, 58, 535-539.

ANNEXE A

NOUVEAU MODÈLE DE BADDELEY : MÉMOIRE DE TRAVAIL (2000 cité dans Olive et Piolat, 2005)

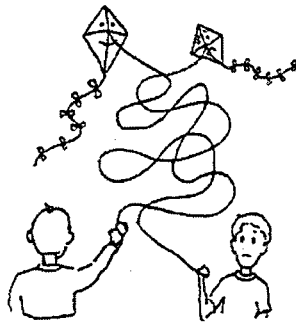
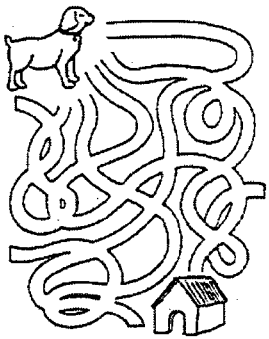


Rôle capital du contrôle exécutif exercé par la mémoire de travail

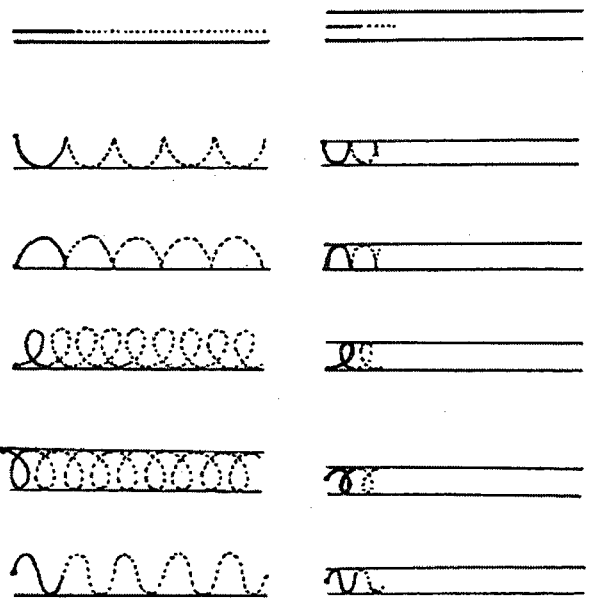
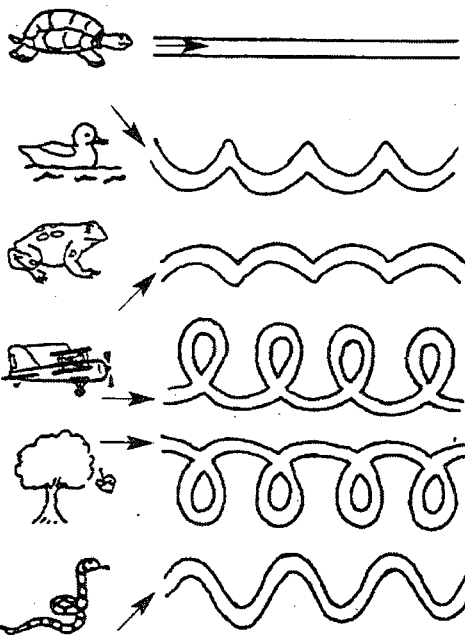
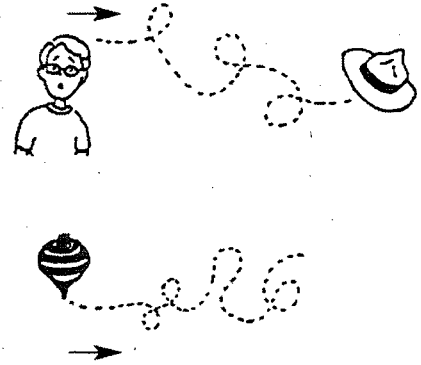
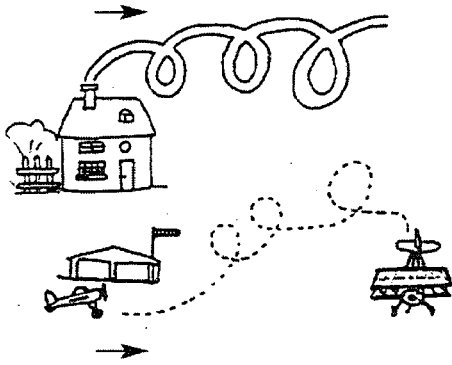
ANNEXE B

EXEMPLES D'EXERCICES DE PRÉPARATION GRAPHOMOTRICE (Paoletti, 1999)

(a) Le trait continu



(b) La progression de la gauche vers la droite de la feuille et du haut vers le bas

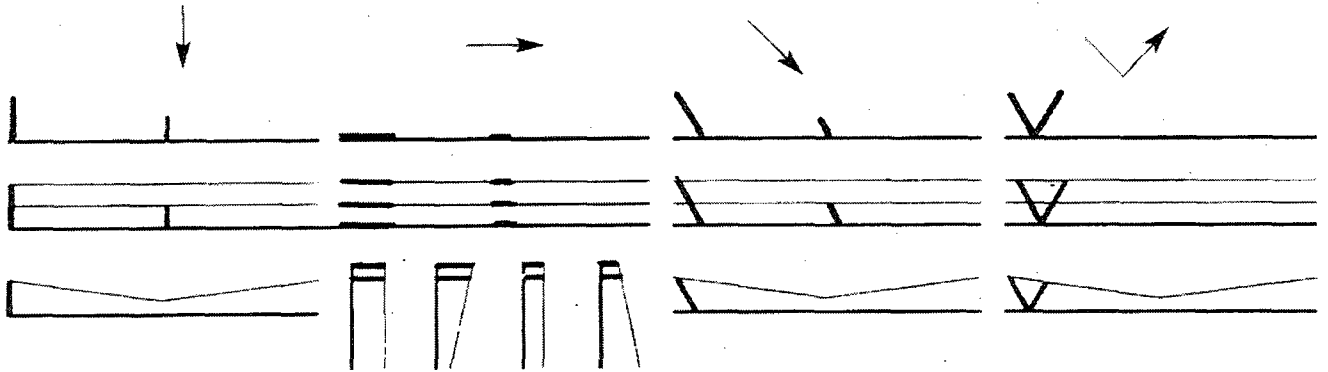


(c) Les formes de base des signes graphiques : les traits
 (i, k, l, t, v, w, x, y, z; A, B, D, E, F, H, I, K, L, M, N, P, R, T, V, W, X, Y, Z)

Formes à travailler:



Autres:



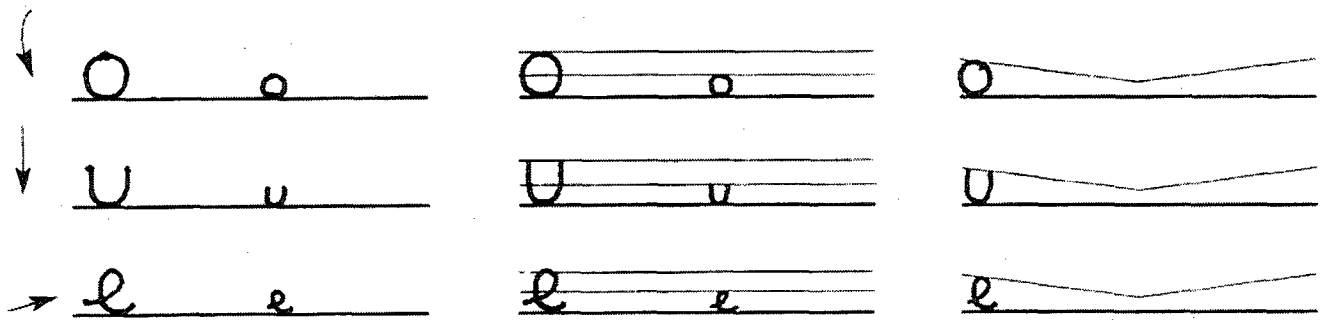
(d) Les formes de base des signes graphiques : les arrondis

- Mouvements sénestrogres (a, c, d, e, f, o, q, u; a, b, c, d, e, f, i, l, o, g, t, u)

Formes à travailler:



Autres:

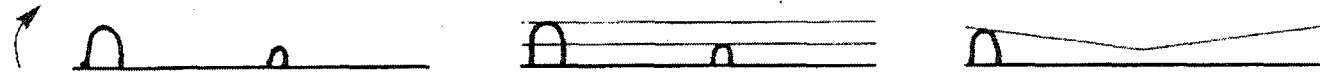


- Mouvements dextrogres (b, h, j, m, n, p, r; f, m, n)

Formes à travailler:

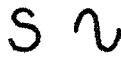


Autres:



- Mouvements combinés (g, s; g, h, k, p, r, u, w, x, y, z)

Formes à travailler:



Autres:

