

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/292962530>

Le geste graphique chez le scripteur au début de l'école primaire : profil des pratiques pédagogiques et des performances des élèves

Article · December 2015

DOI: 10.4000/reperes.974

CITATIONS

2

READS

1,082

3 authors:



Lavoie Natalie

Université du Québec à Rimouski UQAR

20 PUBLICATIONS 54 CITATIONS

SEE PROFILE



Marie-France Morin

Université de Sherbrooke

64 PUBLICATIONS 257 CITATIONS

SEE PROFILE



Anne-Marie Labrecque

Université de Sherbrooke

4 PUBLICATIONS 8 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



CREALEC - Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant / Research Chair in Reading and Writing Learning in Young Children - Québec (Canada) [View project](#)



NumEc: The contribution of digital tools to study writing and improve its learning in France and in Quebec (contrat de recherche financé par l'ANR et le FRQSC) [View project](#)

Le geste graphique chez le scripteur au début de l'école primaire : profil des pratiques pédagogiques et des performances des élèves

Des études récentes attirent l'attention sur le fait que le geste graphique est une des contraintes lors de l'activité de production chez les scripteurs débutants. Par ailleurs, des chercheurs soulèvent que ce phénomène est encore sous-estimé et peu pris en compte par les enseignants. Des enquêtes récentes sur les pratiques à l'égard de la composante graphomotrice montrent un décalage entre les propositions des recherches et leurs pratiques. Dans ce contexte, l'objectif de cette contribution est d'examiner le lien entre les pratiques adoptées par les enseignants dans des classes en 1^{re} année du primaire et les performances des élèves, en particulier au regard de la composante graphomotrice. Les résultats permettent de documenter le travail fait en classe à cet égard et de constater qu'un écart existe entre les besoins des élèves et les pratiques des enseignants.

Introduction

Depuis plusieurs années les recherches ont souligné l'importance des habiletés graphomotrices dans le développement de la compétence à écrire et l'importance que soient enseignées ces habiletés. En effet, la maîtrise du geste graphique requiert plusieurs apprentissages, entre autres, des apprentissages liés à la posture, à la mémorisation de la

forme des lettres, à la gestion du tracé, à la reconnaissance des formes graphiques et au développement d'une fluidité d'écriture. Toutefois, il semble que les enseignants se questionnent sur le soutien à offrir en classe à l'égard de ces habiletés, qu'ils effectuent des choix dans les priorités qu'ils accordent à ces apprentissages et que leurs pratiques soient peu justifiées. Dans ce contexte, on peut s'interroger sur les décisions qui sont prises par les enseignants de 1^{re} année relativement aux supports d'enseignement utilisés, au temps consacré en classe au travail sur le geste graphique et à l'évaluation qu'ils en font. L'objectif de cette contribution est donc d'examiner les pratiques adoptées par les enseignants dans des classes de 1^{re} année du primaire et les performances de leurs élèves au début de l'année, en particulier au regard de la composante graphomotrice de l'écriture.

1. Les habiletés graphomotrices en première année du primaire (CP)

Des études récentes attirent l'attention sur le fait que le geste graphique est une des contraintes lors de l'activité de production écrite (Christensen, 2009; McCutchen, 2011; Wagner, Puranik, Foorman, Foster, Wilson, Tschinkel et Kantor, 2011). Un contrôle important de ce geste fait en sorte que la vitesse d'exécution ainsi que le tracé des lettres ne sont pas optimaux et des études empiriques indiquent que cela peut entraver les capacités orthographiques et rédactionnelles au début de l'école primaire (Connelly, Dockrell, Walter et Critten, 2012; Medwell, Strand et Wray, 2007, 2009; Morin, Lavoie et Montésinos-Gelet, 2012; Morin, Lavoie et Labrecque, 2012; Pontart, Bidet-Ildei, Lambert, Morriset, Flouret et Alamargot, 2013) et même chez des scripteurs plus avancés (Connelly, Dockrell et Barnett, 2005). Sur la base du phénomène de contraintes cognitives qui pèsent sur l'activité de l'apprenti-scripteur (Bourdin, 2002; McCutchen, 2008), des études montrent qu'un certain niveau d'automatisation du geste graphique est atteint vers l'âge de 10 ans, mais que les compétences graphomotrices continuent de se développer jusqu'à l'adolescence (Chartrel et Vinter, 2004; Feder et Majnemer, 2007). Ces études attirent ainsi l'attention sur un phénomène complexe – celui de l'automatisation graphomotrice – qui ne se met en place que très lentement à l'école primaire; ce qui vient modifier la conception témoignée par plusieurs enseignants qui, dans le cadre d'une enquête, considéraient le développement de cette habileté sur une période scolaire plus restreindre, c'est-à-dire au tout début de l'école primaire (Labrecque, Morin et Montésinos-Gelet, 2013).

Plus encore, des difficultés dans l'acquisition d'une écriture fluide et lisible peuvent avoir des conséquences négatives sur les processus cognitifs de plus haut niveau impliqués dans la production de texte (Olive et Piolat, 2005) et sont susceptibles d'influencer l'ensemble du développement de la compétence à écrire (Chartrel et Vinter, 2004). Certains travaux ont étudié l'impact des habiletés graphomotrices sur la qualité des textes produits et ont montré une forte relation entre les deux (Christensen, 2005; Connelly et al., 2012; Medwell et al., 2007). Une étude québécoise menée au début de primaire auprès de 718 élèves a montré que la vitesse d'écriture, plus que la qualité du tracé, était corrélée avec la capacité à produire de courts textes de qualité (Morin et al., 2012). Une étude australienne a aussi relevé que la qualité de la production de textes chez des jeunes scripteurs était en grande partie attribuable à l'automatisation de la production des lettres, c'est-à-dire à la capacité de les produire lisiblement, avec aisance et rapidité (Jones et

Christensen, 1999). D'autres études ont fait ressortir qu'une amélioration des habiletés graphomotrices amenait une amélioration des habiletés rédactionnelles (Berninger et al., 1997; Jones et Christensen, 2012). Actuellement, entre 10 et 30% des élèves du primaire présentent des difficultés liés aux habiletés graphomotrices (Parush, Lifshitz, Yochman et Weintrub, 2010; Smits-Engelsman, Niemeijer et Van Galen, 2001). Pour prévenir ces difficultés, des activités systématiques et régulières devraient être proposées aux élèves et particulièrement lors des débuts de l'apprentissage de l'écriture puisque c'est à ce moment que le geste moteur s'affine et que le travail d'automatisation s'amorce.

2. Les pratiques pédagogiques et l'enseignement des habiletés graphomotrices

Malgré le fait que les chercheurs s'entendent sur l'importance d'accorder plus de temps au traitement graphomoteur lors des débuts de l'apprentissage de l'écriture, cet aspect est encore sous-estimé et peu pris en compte par les enseignants (Medwell et Wray, 2007; Graham, Harris, Mason, Fink-Chorzempa, Moran et Saddler, 2008). Des enquêtes qui visaient à identifier les pratiques enseignantes à l'égard de la composante graphomotrice de l'écriture (aux États-Unis : Donica, Larson et Zinn, 2012; Graham et al., 2008; au Québec : Labrecque et al., 2013; en France et au Québec : Bara, Morin, Montésinos-Gelet et Lavoie, 2011) font ressortir un manque de connaissances professionnelles à cet égard. Ces études relèvent notamment une variabilité et une hétérogénéité importantes dans l'enseignement graphomoteur en classe, notamment en ce qui concerne l'approche utilisée, le temps consacré à la pratique et l'évaluation faite ce qui semble influencer la réussite des élèves (Graham et al., 2008).

L'objectif du travail sur les habiletés graphomotrices est d'aider les élèves à développer une écriture lisible qui peut être produite rapidement avec peu de ressources attentionnelles (Graham, 2010), ce qui suppose un enseignement explicite dès le début du primaire (Berninger et al., 2006; Graham et Harris, 2000), c'est-à-dire que l'enseignant verbalise la façon de former les lettres en offrant un support important aux élèves lors de la phase de familiarisation et qu'il réduit ce support à mesure que les élèves apprennent à maîtriser le geste moteur et sont capables d'intégrer les lettres apprises dans des mots et de courtes phrases. Ainsi, il est proposé que les élèves soient engagés dans une démarche qui sollicite l'observation du tracé des lettres et l'acte de tracer ces lettres (Vinter et Chartrel, 2010) Selon Medwell et Wray (2007). Ces préconisations posent certains défis pédagogiques car les activités visant à travailler les habiletés graphomotrices en classe semblent se centrer principalement sur la façon de tracer les lettres et sur l'esthétisme des lettres produites, en négligeant, du fait, les contextes d'apprentissage favorables, tel que proposer aux élèves des situations d'écriture fréquentes et variées, qui vont mener à une automatisation progressive du geste moteur garante d'une fluidité de l'écriture.

Au Québec, l'enseignement formel des habiletés graphomotrices s'amorce en 1^{re} année du primaire (cours préparatoire). Toutefois, les instructions officielles en vigueur (MEQ, 2001) donnent peu d'indications aux enseignants quant à cet enseignement ; encore plus, cet aspect de la compétence à écrire n'apparaît pas explicitement dans les

orientations officielles. Toutefois, on relève certains éléments pouvant y être associés dans la partie « technique : apprentissage de la calligraphie ». On indique aux enseignants du début du primaire (CP et CE1) de travailler à la formation des lettres minuscules et majuscules et de se soucier de l'espacement régulier entre les lettres et entre les mots. Relativement à l'évaluation des habiletés graphomotrices, le programme n'est pas plus explicite. La seule orientation donnée se trouve dans les « Attentes en fin de cycle ». On y mentionne «... dans la plupart des situations, l'élève calligraphie lisiblement afin qu'on puisse le lire facilement » (MEQ, 2001, p.79). Cette orientation suggère que la lisibilité soit à privilégier au détriment de la fluidité d'écriture qui est pourtant un aspect incontournable du développement des habiletés graphomotrices et plus encore de la production écrite.

3. La présente étude

Les recherches viennent appuyer l'idée que des interventions soutenant les premiers moments de l'apprentissage de l'écriture du point de vue graphomoteur doivent être réalisées, et ce, le plus tôt possible (Asher, 2006). Plusieurs recherches ont aussi montré la nécessité d'automatiser les gestes graphiques, car la compétence à produire des textes de qualité en serait tributaire (Fayol et Miret, 2005; Morin et al., 2012). Par ailleurs, les études qui se sont intéressées aux pratiques des enseignants montrent un décalage entre leurs pratiques et les recommandations issues des recherches d'entraînement qui sont encore en nombre limité. Afin d'alimenter ce domaine, une étude québécoise a été mise en œuvre pour élaborer et expérimenter un programme d'entraînement soutenant les habiletés graphomotrices en 1^{re} année du primaire afin d'en vérifier les effets sur les habiletés en production écrite. Avant le début de l'intervention, les enseignants ont répondu à un questionnaire sur leurs pratiques habituelles relatives à l'enseignement des habiletés graphomotrices, et les élèves ont été rencontrés afin de vérifier leur niveau de compétence à cet égard. Un portrait en début de scolarisation, tant du point de vue des pratiques enseignantes que des performances des élèves sera dressé.

4. Méthodologie

4.1. Population interrogée

L'échantillon est constitué d'enseignants et d'élèves de 1^{re} année du primaire (CP) provenant de régions différentes du Québec. La participation était volontaire et 15 enseignants ont accepté de prendre part à l'étude qui s'est déroulée en 2013-2014. Parmi ces enseignants, neuf comptent entre cinq et dix années d'expérience d'enseignement à ce niveau scolaire alors que six en comptent moins de cinq. En parallèle, et après avoir adopté une sélection à partir de certaines mesures de contrôle (Matrices de raven, Nepsy), 180 élèves (âge moyen : 6,2 ans) appartenant à ces classes ont participé à l'étude ; le consentement écrit des parents a été obtenu pour l'ensemble des élèves.

4.2. Procédure

Les enseignants de 1^{re} année ont répondu à un questionnaire en début d'année scolaire (au mois de septembre), avant que l'enseignement de l'écriture ne s'amorce. Les élèves ont pour leur part été rencontrés individuellement, au même moment de l'année scolaire (septembre) que les enseignants. Ils ont été soumis à différentes tâches pour évaluer leurs habiletés graphomotrices. La rencontre a eu lieu en dehors de la classe, avec une assistante de recherche formée à utiliser l'ensemble des épreuves, et elle était d'une durée approximative de 20 minutes.

4.3. Instruments de mesure

Collecte auprès des enseignants : le questionnaire élaboré (inspirée de Jones, 2004 ; Graham, 2010) a permis d'identifier certaines pratiques relatives à l'enseignement de l'écriture et au travail en classe réalisé à l'égard de la composante graphomotrice. Celui-ci est constitué de quatre parties et vise principalement à recueillir des informations relative-ment à : i) l'enseignement du tracé des lettres ; ii) les pratiques pédagogiques de l'écriture; et iii) l'évaluation. Au total, le questionnaire comporte seize questions fermées ou à court développement (annexe 1).

Collecte auprès des élèves : afin d'évaluer les habiletés graphomotrices des élèves du point de vue de la fluidité et de la lisibilité, trois tâches leur ont été proposées.

- Rappel écrit de l'alphabet.

Cette tâche, tirée du WIAT-II (Weschler, 2005 ; Berninger, Mizokawa et Bragg, 1991), consiste à demander à l'élève d'écrire les lettres de l'alphabet dans l'ordre, de mémoire et le plus rapidement possible, mais le plus soigneusement possible, en 15 secondes. De plus, ils sont invités à écrire en lettres minuscules. Un score est établi en calculant le nombre total de lettres lisibles produites en 15 secondes.

- Écriture du prénom (adapté de Pontart et al., 2013).

Chaque élève devait écrire son prénom, comme il le fait habituellement, à deux reprises. Le temps d'écriture est noté. Il s'agit ici d'une mesure de vitesse et de lisibilité. Ainsi, le nombre total de lettres produites (incluant les lettres hachurées, illisibles, miroir) a été calculé pour la vitesse et le nombre de lettres produites lisiblement selon la grille de correction du ETCH (Tool of Children's Handwriting, Amundson, 1995), a été compté pour vérifier la lisibilité.

- Écriture des chiffres (1 à 10).

Pour cette tâche, les élèves devaient écrire les chiffres de 1 à 10 rapidement, mais lisiblement. Un temps de production a été noté. Tout comme pour la tâche d'écriture du prénom, la tâche d'écriture des chiffres permet de déterminer un score de vitesse et un score de lisibilité.

4.4. Analyse des données

Cette étude étant exploratoire, compte-tenu du petit échantillon d'enseignants, une

analyse descriptive des données a été réalisée. Dans un premier temps, les réponses aux questions fermées ont été compilées. Dans un deuxième temps, pour chacune des questions où les participants ont émis des commentaires, une synthèse a été faite.

Relativement aux tâches réalisées par les élèves, vingt copies ont été corrigées par deux évaluateurs afin d'uniformiser la correction. Puis, la première évaluatrice a corrigé l'ensemble des protocoles alors que la deuxième a corrigé 30% des épreuves. Un accord inter-juge de 95% a été obtenu.

5. Résultats

5.1. Pratiques déclarées des enseignants

Les résultats relatifs aux pratiques des enseignants sont regroupés en fonction des facteurs interrogés dans le questionnaire.

A- Enseignement du tracé

Méthode ou approche pour l'enseignement du tracé des lettres

Tous les enseignants ont indiqué enseigner le tracé des lettres. La majorité d'entre eux (11 enseignants) n'utilise aucune méthode particulière pour le faire, alors que deux enseignants mentionnent avoir recours à un matériel pédagogique spécifique. Lorsqu'ils enseignent le tracé d'une lettre, les enseignants (11 enseignants) expliquent faire une modélisation du tracé, puis demandent aux élèves de le reproduire dans les airs. De ces enseignants, sept déclarent faire ensuite pratiquer les élèves dans de grands espaces (écriture de la lettre sur de grandes feuilles, au tableau ou dans de larges interlignes) avant de les restreindre aux petits interlignes. Toutefois, il apparaît que huit enseignants sur 15 ont recours directement à l'écriture dans le cahier à petits interlignes.

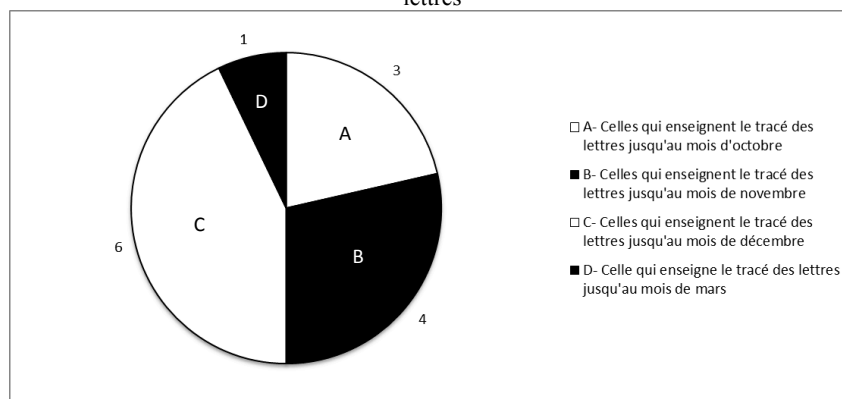
Par ailleurs, relativement à l'ordre d'enseignement des lettres, la plupart des enseignants (9 enseignants) disent débiter leur enseignement par les voyelles, pour ensuite aborder les consonnes. L'ordre de leur présentation varie cependant d'un enseignant à l'autre. Certains mentionnent suivre la progression proposée dans du matériel pédagogique commercial (7 enseignants), d'autres (6 enseignants) suivent plutôt une séquence qu'ils ne justifient pas, alors que deux enseignent le tracé des lettres en fonction de certaines caractéristiques motrices (trait de départ ou en fonction de la difficulté des traits).

Période d'enseignement du tracé des lettres et temps consacré

Les enseignants ont tous déclaré amorcer l'enseignement du tracé des lettres au mois de septembre. Toutefois, la période sur laquelle s'échelonne cet enseignement est variable (figure 1). À la question *Au cours de quel mois terminez-vous?*, six enseignants indiquent y consacrer du temps jusqu'en décembre alors que quatre y travaillent jusqu'en novembre et que trois le font seulement pendant deux mois, soit en septembre et en octobre. Un seul enseignant a indiqué travailler le tracé des lettres sur une plus longue période, de septembre à mars. Il ressort, de cette répartition, une grande variabilité quant à la période

considérée comme nécessaire pour travailler explicitement le tracé des lettres en classe, même si la plupart y travaillent que dans la première partie de l'année scolaire.

Figure 1 : Répartition des enseignants selon la période d'enseignement du tracé des lettres



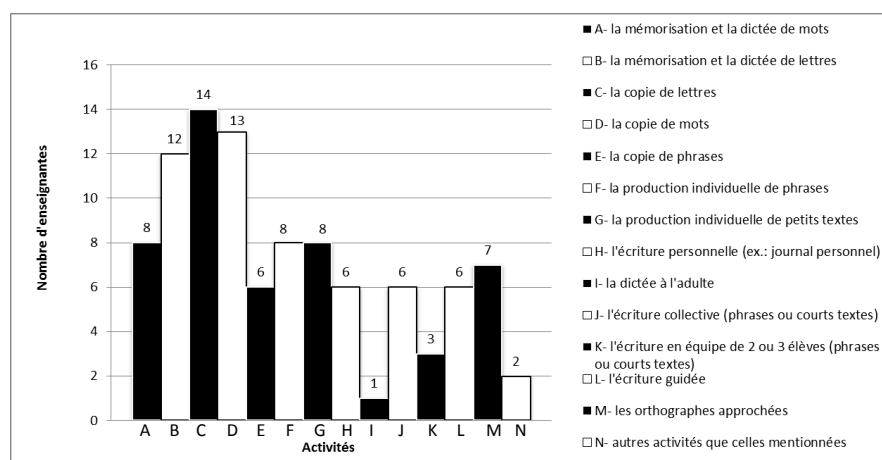
En ce qui concerne le temps consacré à l'enseignement du tracé des lettres, on observe qu'il varie également, même si tous les enseignants déclarent y travailler trois fois par semaine, au minimum. Plus précisément, la majorité des enseignants (9 enseignants) disent y consacrer trois périodes par semaine. Cependant, la durée de ces trois périodes diffère (entre 20 et 60 minutes). De plus, quatre enseignants disent y travailler tous les jours (environ 20 minutes chaque fois) et deux y consacrent quatre périodes de 15 minutes par semaine.

B- Enseignement de l'écriture

Activités d'écriture

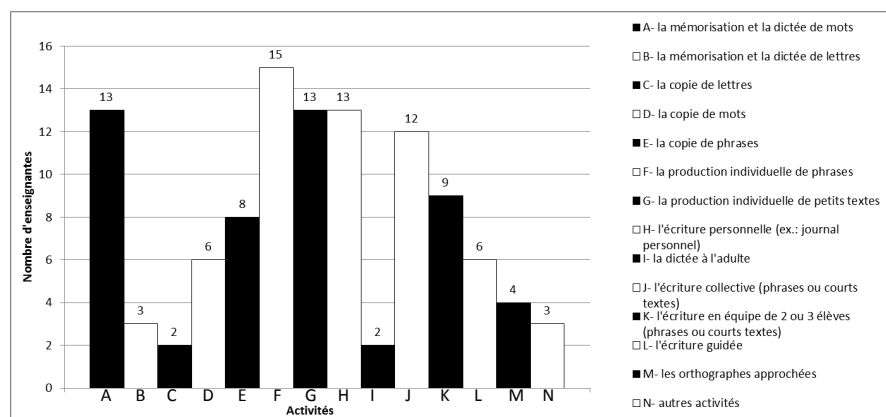
Il a été demandé aux enseignants d'identifier, à partir d'une liste préétablie, les activités d'écriture les plus fréquentes (deux fois par semaine et plus) réalisées au cours d'une semaine en début et en fin d'année scolaire, ainsi que de spécifier si d'autres activités que celles proposées étaient réalisées. L'analyse des données permet de faire ressortir que les activités les plus fréquemment réalisées en début d'année par les participants (Figure 2) sont la copie de lettres, la copie de mots et la dictée de lettres. La production individuelle de phrases de même que la dictée de mots ont aussi été nommées, mais dans une moindre proportion.

Figure 2 : Répartition des activités d'écritures les plus fréquentes dans la première partie de l'année scolaire



À propos des activités en écriture privilégiées dans la deuxième partie de l'année scolaire (Figure 3), il s'avère que les plus fréquentes sont la production individuelle de phrases (15 enseignants) et de courts textes (13 enseignants), de même que la dictée de mots (13 enseignants) et l'écriture collective (12 enseignants). Toutefois, deux activités déclarées comme fréquentes en début d'année semblent l'être moins chez nos participants : la copie de lettres (2 enseignants) et la dictée de lettres (3 enseignants).

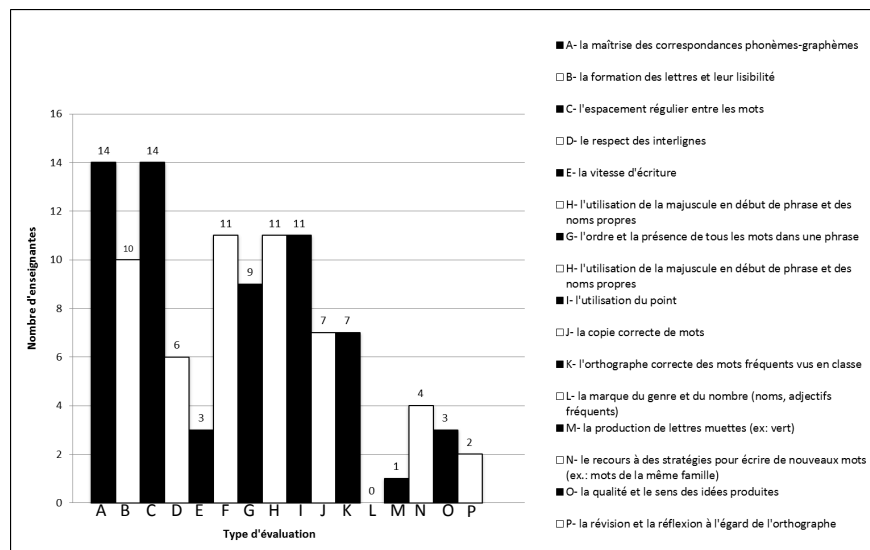
Figure 3 : Répartition des activités d'écritures les plus fréquentes dans la seconde partie de l'année scolaire



C- Évaluation de l'écriture

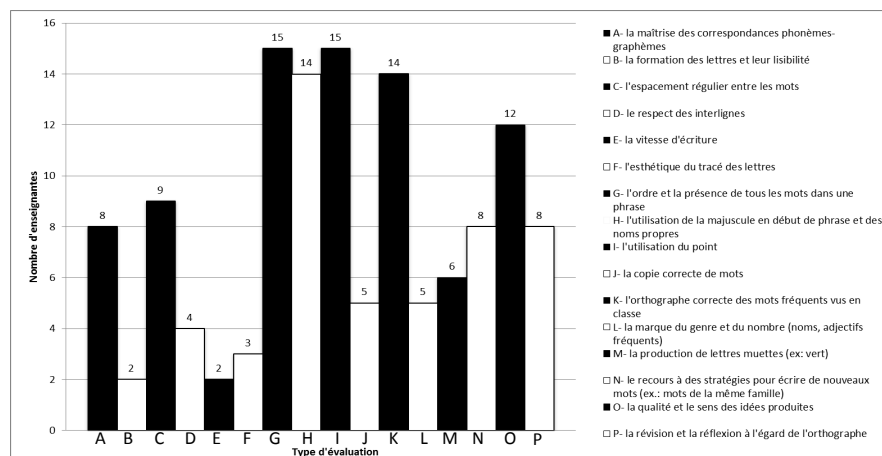
Concernant l'évaluation, les enseignants devaient identifier les critères qu'ils utilisent dans la première partie de l'année et ceux auxquels ils ont recours dans la dernière partie de l'année. En début d'année (Figure 4) les critères les plus souvent mentionnés par une majorité d'enseignants sont les suivants : 1- la maîtrise des correspondances phonèmes-graphèmes (14 enseignants); 2- l'utilisation de la majuscule et du point (11 enseignants). De façon plus spécifique à l'évaluation de la composante graphomotrice en écriture, la majorité des enseignants disent tenir compte de : l'espacement régulier entre les mots (14 enseignants), la formation des lettres et leur lisibilité (10 enseignants). En nombre moins important, des enseignants disent également se soucier du respect des interlignes (6 enseignants) et prendre en compte la vitesse d'écriture (trois enseignants).

Figure 4 : Répartition des critères d'évaluation en première partie de l'année scolaire



Concernant les critères d'évaluation qui semblent privilégiés au cours de la deuxième partie de l'année scolaire (Figure 5), ceux-ci semblent être caractéristiques d'une plus grande variété. Tous les enseignants déclarent évaluer la présence de la majuscule et du point, ainsi que l'ordre et la présence de tous les mots dans une phrase, et une majorité déclarent s'assurer de l'orthographe correcte des mots fréquents vus en classe (14 enseignants) et évaluer la qualité et le sens des idées produites (12 enseignants). Toutefois, la prise en compte de l'évaluation de la composante graphomotrice semblent être l'objet de moins d'attention de la part des enseignants, en comparaison avec le début de l'année : une minorité d'enseignants disent, pour la deuxième partie de l'année, évaluer la formation des lettres et leur lisibilité (deux enseignants), prendre en compte le respect des interlignes (quatre enseignants) et considèrent la vitesse d'écriture (deux enseignants).

Figure 5. Répartition des évaluations en écriture réalisées dans la seconde partie de l'année scolaire



5.2. Performances des élèves

Pour rendre compte des performances des élèves aux différentes tâches, les moyennes et les écarts-types ont été calculés. Le tableau 1 présente ces analyses descriptives.

Tableau 1 : Données descriptives (N= 180)

Tâches	Moyennes	Écart-types
Prénom- % de lisibilité	73%	0,25
Chiffres de 1 à 10- % de lisibilité	82%	0,21
Écriture de l'alphabet – lettres lisibles produites en 15 sec.	1,31	1,14

En ce qui concerne les habiletés graphomotrices, il apparaît que les élèves obtiennent des performances moyennes relativement élevées pour la lisibilité lors de l'écriture du prénom (73%) et pour l'écriture des chiffres (82%), alors que les performances sont plutôt faibles pour la fluidité (vitesse et lisibilité considérées ensemble) lors du rappel de l'alphabet. En effet, lorsque le nombre de lettres bien produites (c'est-à-dire lisibles) est considéré, les enfants produisent pour cette tâche en moyenne 1,3 lettre en 15 secondes. Si le nombre total de lettres produites sans considération de la lisibilité est calculé, les enfants produisent alors en moyenne près de 3 lettres (2,87) au cours de ces 15 secondes, ce qui signifie que les enfants écrivent près de trois lettres, mais que parmi ces trois lettres seulement une est produite lisiblement.

6. Discussion

Différents constats relativement à la composante graphomotrice de l'écriture sont faits à la

lumière des données recueillies au début de la scolarisation primaire, avant que s'amorce l'enseignement formel de l'écriture et qu'un travail plus spécifique sur les habiletés graphomotrices soit fait. Il faut préciser ici, qu'avant d'entrer en première année, les élèves du Québec fréquentent une année de maternelle à temps plein et celle-ci est orientée vers des situations informelles d'apprentissage. Plus précisément, des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture sont réalisées (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) et la culture scolaire qui prévaut oriente traditionnellement les élèves vers une familiarisation de l'écriture en script. Toutefois, comme l'ont indiqué certaines études, le niveau d'acquisition langagière des élèves est encore fortement dépendant de la nature des pratiques scolaires (Morin, Prévost et Archambault, 2009) et des pratiques familiales (Sénéchal et LeFevre, 2014). Par conséquent, il existe des différences importantes entre les élèves à propos de leurs capacités en lecture et en écriture lors de leur entrée en 1^{re} année du primaire, et la présente étude attire notamment l'attention sur ces différences, tant du point de vue des pratiques pédagogiques que des habiletés des élèves en écriture, à l'égard de la composante graphomotrice.

Un premier constat peut se dégager de l'enquête menée auprès des enseignants participants à notre étude. Concernant le travail de l'enseignant en classe à l'égard de la mise en place de l'aisance graphomotrice, laquelle est nécessaire à l'activité du jeune scripteur, il semble que la majorité des enseignants ne recourt pas à un matériel pédagogique ou à des prescriptions officielles. Cette situation n'est pas étonnante puisque les enseignants n'ont pas de directives claires dans le programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) relativement à l'enseignement des habiletés graphomotrices, ni à l'égard de l'ordre d'enseignement des lettres. Des études ont pourtant montré que le tracé de certaines lettres est plus complexe et peut causer des difficultés plus grandes aux élèves (Arslan, 2012; Graham et al., 2008). Puisque l'enseignement que les élèves reçoivent influence le développement de leurs habiletés graphomotrices et que les interventions des enseignants peuvent non seulement améliorer les compétences graphomotrices des élèves, mais aussi leurs compétences rédactionnelles (Feder et Majnemer, 2007; Medwell et Wray, 2007), il serait justifié que les pratiques pédagogiques reflètent un enseignement structuré et explicite pour soutenir l'apprentissage graphomoteur des élèves (Asher, 2006; Berninger & al., 1997; Graham, 2010). Plus précisément, des études ont montré que des activités d'écriture fréquentes et variées étaient bénéfiques pour développer la compétence à écriture (Feder et Majnemer, 2007) et pour le développement des habiletés graphomotrices (fluidité et aisance du geste graphomoteur).

Un deuxième constat a trait au temps consacré à l'enseignement des habiletés graphomotrices. Il apparaît que les enseignants consacrent un temps assez important (en général plus de 30 minutes, trois à cinq fois par semaine) à travailler les habiletés graphomotrices, ce qui va dans le sens de certaines recommandations relatives à la fréquence des activités : entre 50 à 100 minutes par semaine (Graham, 2010). Toutefois, ce travail semble se limiter à la première partie de l'année scolaire. Cette période sur laquelle s'échelonne l'enseignement graphomoteur contraste avec les études qui ont montré que l'automatisation du geste moteur se poursuit tout au long du primaire et qu'on devrait y travailler au-delà de la 1^{re} année (Chartrel et Vinter, 2004; Feder et Majnemer, 2007).

Dans la perspective de prévenir les difficultés qui pourraient survenir en début d'apprentissage, il serait pertinent que le travail explicite en classe sur la composante graphomotrice se réalise tout au long de l'année, et ce, parallèlement à la réalisation de diverses activités d'écriture en orthographe et production textuelle.

Le troisième constat se rapporte à la diversité des activités d'écriture réalisées en 1^{re} année. En effet, on relève que plusieurs activités d'écriture sont proposées aux élèves et que la fréquence de ces activités varie en fonction du moment de l'année. Cette observation est cohérente avec des observations réalisées dans le cadre d'autres études (Arslan, 2012; Graham, 2010), qui ont notamment montré l'efficacité de développer la fluidité d'écriture par l'entremise de situations d'écriture variées et fréquentes.

Le quatrième constat est en lien avec l'évaluation des habiletés graphomotrices. D'abord, à l'instar d'autres études (Arslan, 2012; Hammerschmidt et Sudsawad, 2004 dans ARSLAN), il ressort que les enseignants se soucient davantage de la lisibilité que de la vitesse d'écriture dans la première partie de l'année. En considérant des facteurs contextuels, ce résultat est aussi en cohérence avec le programme de formation (MEQ, 2001) qui souligne l'importance pour les élèves d'écrire lisiblement, afin de faciliter la lecture du lecteur potentiel. Par ailleurs, à la fin de l'année, lorsque les enseignants évaluent l'écriture, ils portent très peu d'attention aux habiletés graphomotrices (lisibilité et fluidité), alors qu'on sait que l'automatisation n'est pas atteinte à la fin de la première année.

Enfin, un dernier constat se rapporte aux performances qui font ressortir que les enfants semblent relativement en mesure de produire les chiffres et les lettres de leur prénom correctement et lisiblement. Les expériences vécues à la maternelle y ont certainement contribué puisque les enfants ont plusieurs occasions d'écrire leur prénom (Prévost et Morin, 2011). Par ailleurs, lorsqu'on leur demande d'écrire les lettres de l'alphabet, on observe que cette production est plus difficile, ce qui témoigne fort probablement des expériences encore limitées à l'écrit de ces élèves et du développement des connaissances à propos des lettres encore en construction, notamment à l'égard de la réalisation du tracé des lettres (Zesiger, 2003). Ainsi, lorsque nous considérons le niveau de lisibilité relativement élevé pour l'écriture du prénom, la faible performance à la tâche de l'alphabet suggère que les habiletés graphomotrices des enfants au début de la 1^{re} année sont plutôt limitées à des lettres familières qui sont associées à un mot –le prénom– qui a un statut particulier chez ces enfants. En effet, des recherches ont montré que l'écriture du prénom était rapidement maîtrisée en maternelle (Prévost et Morin, 2011), contrairement à d'autres mots.

Conclusion

Appréhender les pratiques des enseignants du point de vue de la recherche demeure une tâche difficile. Même si cette étude a été menée auprès d'un nombre restreint d'enseignants, il n'en demeure pas moins que l'analyse réalisée contribue à documenter la nature des pratiques pédagogiques et des compétences des élèves à l'égard des habiletés graphomotrices, et ce, au début de l'école primaire. Une des contributions est certainement associée au fait que les données de cette étude ont été recueillies à l'entrée de la

première année du primaire (CP) dans un contexte scolaire francophone différent de la France ; cette première année étant caractéristique du début de l'enseignement formel de l'écriture. Il semble également pertinent de souligner que cette étude permet de pointer l'écart qui est suggéré par les résultats obtenus entre le temps nécessaire à certains apprentissages –ici relevant de la composante graphomotrice de l'écriture- et la nature et la temporalité de certaines pratiques pédagogiques. Plus précisément, alors que les études ont démontré que le développement des habiletés graphomotrices s'échelonnait sur une longue période et nécessitait un enseignement explicite régulier, les résultats obtenus ici suggèrent que le rôle de ces habiletés est plutôt sous-estimé par les enseignants participants et que l'automatisation du geste moteur est souvent négligée. Une des retombées pédagogiques de cette étude pourrait être la nécessité de sensibiliser les différents intervenants scolaires – au premier rang, les enseignants- de manière à ce qu'une réflexion soit amorcée à l'égard de la place que devrait occuper un travail pédagogique pour le développement des habiletés graphomotrices dans la perspective d'une maîtrise progressive de la production écrite à l'école primaire, en particulier pour les élèves vivant des difficultés en écriture.

Références bibliographiques

- AMUNDSON, S. (1995). Evaluation tool of children's handwriting. Homer, AK: OT Kids.
- ARSLAN, D. (2012). « Examining First Grade Teachers' Handwriting Instruction. » *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (4), 2839-2846.
- ASHER, A.V. (2006). « Handwriting instruction in elementary schools. » *The American Journal of Occupational Therapy*, 60 (4), 461-471.
- BARA, F., MORIN, M-F, MONTESINOS-GELET, I. et LAVOIE, N. (2011). « Conceptions et pratiques en graphomotricité chez des enseignants de primaire en France et au Québec. » *Revue française de pédagogie*, 176.
- BERNINGER, V.W., ABBOTT, R.D., JONES, J., WOLF, B.J., GOULD, L., ANDERSON-YOUNGSTROM, M., SHIMADA, S. et APEL, K. (2006). « Early development of language by hand: composing, reading, listening, and speaking connections; three letter-writing modes, and fast mapping in spelling. » *Developmental neuropsychology*, 29 (1), 61-92.
- BERNINGER, V.W., MIZOKAWA, D. et BRAGG, R. (1991). « Theory-based diagnosis and remediation of writing disabilities. » *Journal of school psychology*, 29, 57-79.
- BERNINGER, V.W. et SWANSON, H.L. (1994). « Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. » *Advances in Cognition and Educational practice*, 2, 57-81.
- BERNINGER, V.W., VAUGHAN, K.B., ABBOTT, R.D., ABBOTT, S.P., WOODRUFF ROGAN, L., BROOKS, A., REED, E. et GRAHAM, S. (1997). « Treatment of Handwriting Problems in Beginning Writers: Transfer from Handwriting to Composition. » *Journal of Educational Psychology*, 89 (4), 652-666.

- 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.
- CHARTREL, E. et VINTER, A. (2004). « L'écriture : une activité longue et complexe à acquérir. » *A.N.A.E.*, 78, 174-180.
- CHRISTENSEN, C.A. (2009). « The critical role handwriting plays in the ability to produce high-quality written text. » In R. Beard, D. Myhill, J. Riley et M. Nystrand (Éd.), *The SAGE handbook of writing development* (23-47). Thousand Oaks : SAGE publications Inc.
- CHRISTENSEN, C.A. (2005). « The role of orthographic-motor integration in the production of creative and well-structured written text for students in secondary school. » *Educational psychology*, 25 (5), 441-453.
- CONNELLY, V., DOCKRELL, J.E., WALTER, K. et CRITTEN, S. (2012). « Predicting the quality of composition and written language bursts from oral language, spelling, and handwritings skills in children with and without specific language impairment. » *Written Communication*, 29 (3), 278-302.
- CONNELLY ET AL. (2005). « The Slow Handwriting of Undergraduate Students Constrains Overall Performance in Exam Essays. » *Educational Psychology*, 25(1), 99-107.
- DONICA, D. K., LARSON, M. H. et ZINN, A. A. (2012). « Survey of Handwriting Instruction Practices of Elementary Teachers and Educational Programs: Implications for Occupational Therapy. » *Occupational Therapy in Health Care*, 26(2-3), 120-137.
- FAYOL, M. et MIRET, A. (2005). « Écrire, orthographier et rédiger des textes. » *Psychologie française*, 50 (3), 391-402.
- FEDER, K. P., et MAJNEMER, A. (2007). « Handwriting development, competency, and intervention. » *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(4), 312-317.
- GRAHAM, S. (2010). « Want to improve children's writing? Don't neglect their handwriting. » *American educator*, hiver 2009-2010, 20-40.
- GRAHAM ET HARRIS (2000). « The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. » *Educational psychologist*, 35 (1), 3-12.
- GRAHAM, S., HARRIS, K. R., MASON, L., FINK-CHORZEMPA, B., MORAN, S. et SADDLER, B. (2008). « How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. » *Reading and writing*, 21, 49-69.
- JONES, D. (2004) *Automaticity of the transcription process in the production of written text*. Unpublished PhD thesis, University of Queensland, Australia.
- JONES, D. et CHRISTENSEN, C.A. (2012). « Impact of teacher professional development in handwriting on improved student learning outcomes in writing quality. » In M. Fayol, D. Alamargot et V.W. Berninger (Eds), *Translation of thought to written text while writing* (213-227). New York : Taylor and Francis Group.

- JONES, D. et CHRISTENSEN, C.A. (1999). « Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. » *Journal of Educational Psychology*, 91 (1), 44-49.
- LABRECQUE, A-M., MORIN, M-F. et MONTESINOS-GELET, I. (2013). « Quelle place est accordée à la composante graphomotrice de l'écriture dans les classes au début du primaire? Enquête auprès d'enseignants québécois. » *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, 16 (1), 104-133.
- MCCUTCHEN, D. (2011). « From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. » *Journal of Writing Research*, 3 (1), 51-68.
- MCCUTCHEN, D. (2008). « Cognitive factors in the development of children's writing. » In C.A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (Éd.), *Handbook of writing research* (115-130), New York: The Guilford Press.
- MCCUTCHEN, D. (1996). « A capacity theory of writing: Working memory in composition. » *Educational psychology review*, 8 (3), 299-325.
- MEDWELL, J., STRAND, S. et WRAY, D. (2009). « The links between handwriting and composing for Y6 children. » *Cambridge Journal of Education*, 39 (3), 329-344.
- MEDWELL, J., STRAND, S. et WRAY, D. (2007). « The role of handwriting in composing for Y2 children. » *Journal of Reading, Writing and Literacy*, 2 (1), 18-36.
- MEDWELL, J. et WRAY, D. (2007). « Handwriting: What do we know and what do we need to know? » *Literacy*, 41(1), 10-15.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MORIN, M-F., LAVOIE, N. et MONTESINOS-GELET, I. (2012). « The effects of manuscript, cursive or manuscript/cursive styles on writing development in grade 2. » *Language and literacy*, 14 (1), 110-124.
- MORIN, M-F., LAVOIE, N. et LABRECQUE, A.-M. (2012). « La complexité de l'apprentissage de l'écriture au début du primaire ». *Lettre de l'AIRDF*, 52, 41-45.
- MORIN, M.-F., PRÉVOST, N. et ARCHAMBAULT, M.-C. (2009). « Effet de différentes pratiques d'éveil à l'écrit en maternelle sur l'appropriation du français écrit ». *Spirales*, 83-100.
- 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.
- PARUSH, S., LIFSHITZ, N., YOCHMAN, A., et WEINTRAUB, N. (2010). « Relationships between handwriting components and underlying perceptual-motor functions among students during copying and dictation tasks. » *OTJR: Occupation, Participation & Health*, 30(1), 39-48.
- PONTART, V. BIDET-ILDEI, C., LAMBERT, E., MORISSET, P. FLOURET, L. et ALAMARGOT, D. (2013). « Influence of handwriting skills during spelling in primary and lower secondary grades. » *Frontiers in psychology*, 4 (818), 1-9.

- PREVOST, N. et MORIN, M.F. (2011). « Le prénom des enfants: un point de départ incontournable. » *Québec Français*, 162, 44-45.
- SÉNÉCHAL, M. et LEFEVRE, J. (2014). « Continuity and Change in the Home Literacy Environment as Predictors of Growth in Vocabulary and Reading ». *Child Development*, 85, 1535-1551. doi: 10.1111/cdev.12222.
- SMITS-ENGELSMAN, B. C. M., NIEMEIJER, A. S., et VAN GALEN, G. P. (2001). « Fine motor deficiencies in children diagnosed as DCD based on poor grapho-motor ability. » *Human Movement Science*, 20, 161–182.
- VINTER, A. et CHARTREL, E. (2010). « Effects of different types of learning on handwriting movements in young children. » *Learning and Instruction*, 20, 476-486.
- WAGNER, R.K., PURANIK, C.S., FOORMAN, B., FOSTER, E., WILSON, L.G., TSCHINKEL, E. et KANTOR, P.T. (2011). « Modeling the development of written language. » *Reading and Writing*, 24, 203-220.
- WECHSLER, D. (2005). *WIAT-II : test de rendement individuel de Wechsler*, 2^e édition. Toronto : Harcourt.

ANNEXE 1

Questionnaire aux enseignants

Une approche pédagogique pour travailler les compétences graphomotrices en écriture au premier cycle du primaire

N. Lavoie, M.-F. Morin, M. Coallier et J. Carrier
(FQRSC, Programme de recherche sur l'écriture, 2012-2015)

Questionnaire enseignants

1^{re} partie – Expérience d'enseignement

Depuis combien d'années enseignez-vous :

a) Au total?

b) En 1^{ère} année?

2^e partie – Enseignement du tracé des lettres

1- Utilisez-vous une méthode ou une approche particulière pour l'enseignement du tracé des lettres?

• Si oui, laquelle?

Oui

Non

☐☐

2- Faites-vous un enseignement du tracé des lettres?

• Si oui :

Oui

Non

☐☐

1. Au cours de quel mois commencez-vous?

2. Au cours de quel mois terminez-vous?

3. Combien de périodes y consacrez-vous par semaine?

4. Quelle est la durée moyenne de ces périodes?

5. Comment procédez-vous pour enseigner le tracé des lettres?

6. Quel est l'ordre des lettres que vous favorisez pour cet enseignement?

7. Est-ce que vos élèves ont un cahier personnel pour pratiquer le tracé des lettres?

Si oui, quel type de cahier?

Oui
☐

Non
☐

8. Quelle grandeur d'interlignes utilisez-vous pour la pratique?

9. Avec quels types de crayon les élèves écrivent-ils?

3^e partie – Enseignement de l'écriture

- 1- Quelles sont les activités d'écriture les plus fréquentes (2 fois et plus par semaine) réalisées au cours d'une semaine en début d'année (septembre à novembre)?

- ☐ Mémorisation et dictée de mots
- ☐ Mémorisation et dictée de lettres
- ☐ Copie de lettres
- ☐ Copie de mots
- ☐ Copie de phrases
- ☐ Production individuelle de phrases
- ☐ Production individuelle de petits textes
- ☐ Écriture personnelle (ex : journal personnel)
- ☐ Dictée à l'adulte
- ☐ Écriture collective (de phrases ou de courts textes)
- ☐ Écriture en équipe de 2 ou 3 élèves (de phrases ou de courts textes)
- ☐ Écriture guidée
- ☐ Orthographe approchées (ou inventées)
- ☐ Autres :

2- Quelles sont les activités d'écriture les plus fréquentes (2 fois et plus par semaine) réalisées au cours d'une semaine en fin d'année (mars à juin)?

- ☐ Mémorisation et dictée de mots
- ☐ Mémorisation et dictée de lettres
- ☐ Copie de lettres
- ☐ Copie de mots
- ☐ Copie de phrases
- ☐ Production individuelle de phrases
- ☐ Production individuelle de petits textes
- ☐ Écriture personnelle (ex : journal personnel)
- ☐ Dictée à l'adulte
- ☐ Écriture collective (de phrases ou de courts textes)
- ☐ Écriture en équipe de 2 ou 3 élèves (de phrases ou de courts textes)
- ☐ Écriture guidée
- ☐ Orthographe approchées (ou inventées)
- ☐ Autres :

4^e partie – Évaluation de l'écriture

1- Quels sont les critères qui guident le plus l'évaluation en écriture dans la première partie de l'année scolaire (jusqu'à Noël)?

- ☐ Maîtrise des correspondances phonèmes-graphèmes
- ☐ Formation des lettres et leur lisibilité
- ☐ Espacement régulier entre les mots
- ☐ Respect des interlignes
- ☐ Vitesse d'écriture
- ☐ Esthétique du tracé des lettres
- ☐ Ordre et présence de tous les mots dans une phrase
- ☐ Utilisation de la majuscule en début de phrase et des noms propres
- ☐ Utilisation du point
- ☐ Copie correcte de mots
- ☐ Orthographe correcte des mots fréquents vus en classe
- ☐ Marque du genre et du nombre (noms, adjectifs fréquents)
- ☐ Production de lettres muettes (ex. : vert)

- ☐ Recours à des stratégies pour écrire de nouveaux mots (ex. : mots de la même famille)
- ☐ Qualité et sens des idées produites
- ☐ Révision et réflexion à l'égard de l'orthographe
- ☐ Autres :

2- Quels sont les critères qui guident le plus l'évaluation en écriture dans la deuxième partie de l'année scolaire (mars à juin)?

- ☐ Maîtrise des correspondances phonèmes-graphèmes
- ☐ Formation des lettres et leur lisibilité
- ☐ Espacement régulier entre les mots
- ☐ Respect des interlignes
- ☐ Vitesse d'écriture
- ☐ Esthétique du tracé des lettres
- ☐ Ordre et présence de tous les mots dans une phrase
- ☐ Utilisation de la majuscule en début de phrase et des noms propres
- ☐ Utilisation du point
- ☐ Copie correcte de mots
- ☐ Orthographe correcte des mots fréquents vus en classe
- ☐ Marque du genre et du nombre (noms, adjectifs fréquents)
- ☐ Production de lettres muettes (ex. : vert)
- ☐ Recours à des stratégies pour écrire de nouveaux mots (ex. : mots de la même famille)
- ☐ Qualité et sens des idées produites
- ☐ Révision et réflexion à l'égard de l'orthographe
- ☐ Autres :

Merci de votre participation!

