



HAL
open science

L'art de la calligraphie au service de l'apprentissage de l'écriture

Cynthia Vayaboury

► **To cite this version:**

Cynthia Vayaboury. L'art de la calligraphie au service de l'apprentissage de l'écriture. Education. 2019. dumas-02289475

HAL Id: dumas-02289475

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02289475>

Submitted on 16 Sep 2019

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

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



MÉMOIRE DE MASTER
MENTION MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION
(MEEF)
1^{ER} DEGRÉ (PDG)
PARCOURS PROFESSEUR DES ÉCOLES (PE OU PELCR)

L'ART DE LA CALLIGRAPHIE AU SERVICE DE
L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE

Préparé et présenté publiquement par
Mademoiselle Cynthia VAYABOURY

Réalisé sous la direction de
Monsieur Bertrand Troadec (directeur et tuteur)

Année universitaire 2018-2019

Déclaration de non-plagiat

Je soussignée, Cynthia VAYABOURY, étudiante à l'école supérieure du professorat et de l'éducation de l'académie de Martinique (ESPE), composante de l'université des Antilles (UA), déclare sur l'honneur que le mémoire de master MEEF que je présente publiquement est strictement le fruit de mon travail personnel.

L'origine de tout emprunt de texte à un auteur et de toute illustration (tableau, graphique, image, etc.), quelle qu'en soit l'origine, est indiqué précisément dans le texte lui-même et dans la liste des références bibliographiques placée en fin du mémoire.

Fait à GROS-MORNE, le 02 mai 2019.



Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Je voudrais, tout d'abord, remercier mon tuteur, monsieur TROADEC Bertrand, formateur et chercheur en éducation pour son aide et ses conseils incontournables qui m'ont permis de mener à bien mes recherches et de les utiliser à bon escient.

Je remercie également madame AUDINAY Mylène, ma MAT sans qui je n'aurais pas pu finaliser ce mémoire. Elle me fait confiance. Elle m'a été d'un grand soutien et d'une aide précieuse lors de nos échanges et dans la mise en place des séances pratiques dans sa classe.

Et surtout, je tiens à témoigner toute ma reconnaissance à mes proches, ceux qui m'ont soutenue et motivée depuis le tout début de cette aventure.

Sommaire

Introduction.....	5
Partie théorique.....	7
I.L'apprentissage de l'écriture : une évolution chronologique du graphisme à l'écriture.....	7
1) La naissance du graphisme chez l'enfant.....	7
2) La distinction du graphisme et de l'écriture.....	8
3) L'apprentissage des savoir-faire fondamentaux à l'école.....	9
a) L'apprentissage formel des tracés graphiques.....	9
b) L'apprentissage de la formation des lettres et de l'écriture de mots.....	10
II.Les difficultés d'apprentissage de l'écriture et les remédiations possibles.....	13
1) Les types de difficultés d'apprentissage de l'écriture manuscrite et leurs causes.....	14
2) L'illisibilité et la difficulté de composer : les conséquences de ces difficultés.....	15
3) Des stratégies d'enseignement pour tenter d'éviter en amont ces difficultés.....	16
Problématique et hypothèse de recherche.....	17
Partie empirique.....	19
I.Méthodologie de recherche.....	19
1) Présentation de la population de recherche.....	19
2) Présentation de la procédure.....	20
3) Outils d'analyse des données recueillies.....	20
II.Recueil de données, résultats et interprétations.....	22
1) Recueil de données.....	22
a) Groupe témoin.....	22
b) Groupe expérimental.....	25
2)Résultats et interprétations	29
a) Résultats.....	29
b) Interprétations.....	31
III. Discussion des résultats.....	33
1) Points positifs.....	33
2) Points négatifs.....	34
3) Limites de la recherche.....	34
Conclusion.....	36
Bibliographie.....	37

Introduction

L'écriture est l'un des savoirs fondamentaux faisant l'objet d'un enseignement-apprentissage à l'école primaire dès la maternelle. Le ministère de l'Éducation Nationale a d'ailleurs confirmé dans la loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 cette mission : « La refondation de l'école doit en priorité permettre une élévation générale du niveau de tous les élèves. Les objectifs sont d'abord de nature pédagogique : — faire en sorte que tous les élèves maîtrisent les compétences de base en français (lecture, écriture, compréhension et vocabulaire) ». Cependant, beaucoup de jeunes âgés de plus de 18 ans sont illettrés. En effet, selon les chiffres de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme établis en 2018, 2 500 000 personnes, soit 7% de la population âgée de 18 à 65 ans, résidant en France métropolitaine et ayant été scolarisée en France, est en situation d'illettrisme. Parmi cette population, 9% des personnes sont âgées de 18 à 25 ans. Ces chiffres attestent d'une non-maîtrise des savoirs et des savoir-faire en écriture des élèves, et donc des failles dans les enseignements de lecture et d'écriture promulgués dans les écoles. Les productions d'écrits des élèves constituent d'ailleurs une preuve de ces lacunes. En effet, de nombreux élèves ne parviennent pas à produire un récit car ils ont des difficultés à planifier leur message. Ces difficultés sont d'autant plus accentuées lorsque les élèves doivent écrire ce message et qu'ils ont des difficultés à maîtriser le geste graphique. L'apprentissage du geste d'écriture est fondamental pour pouvoir passer à l'étape de la planification et de l'organisation du message qui sera écrit. Lorsqu'il n'est pas maîtrisé, les difficultés d'écriture apparaissent et sont identifiables par un mauvais alignement des lettres et des mots, des lettres de tailles diverses généralement supérieures à la taille normale et mal formées, une illisibilité des mots, phrases et textes en général, etc. Des temps d'apprentissage plus long et plus fréquents sont pris pour remédier à ces difficultés, l'apprentissage classique est renforcé, mais les difficultés sont toujours présentes. Les entraînements assez fréquents sur des pages d'écriture ne suffisent pas car certains élèves ne réussissent pas à écrire correctement, sont lents malgré l'utilisation de guide-doigt pour certains, et présentent des cahiers mal entretenus. Même les pages d'écriture montrent qu'ils ont des difficultés à former les lettres, bien qu'il y ait un modèle à reproduire. Ce sont tous ces faits qui m'ont interpellée lorsque j'ai observé les écrits des élèves et qui m'ont poussée à m'intéresser à la problématique de cet aspect de l'apprentissage de l'écriture. J'ai donc

cherché à savoir comment remédier aux difficultés d'écriture des élèves et en particulier celles de la formation des lettres ? Mon objectif était de rechercher une solution que les élèves peuvent adopter pour résoudre leurs difficultés d'écriture et de formation des lettres. En effet, j'ai observé que beaucoup d'élèves sont pénalisés par rapport aux autres à cause de leur écriture. Cette solution devrait les conduire à écrire en formant correctement les lettres de façon à avoir une écriture de bonne qualité, qui soit lisible et agréable. Elle doit ainsi permettre de soulager les élèves dans la gestion du geste graphique afin de leur permettre de réfléchir au contenu de leur production, et de développer le plaisir d'écrire par la même occasion. Pour se faire, j'ai recherché tout d'abord des études traitant de l'écriture afin de comprendre comment se fait son acquisition par l'enfant, les difficultés répertoriées par les chercheurs et les remédiations possibles. Suite à cette phase de contextualisation scientifique de l'écriture, j'ai constaté que certains points ne sont pas abordés par les chercheurs car les enseignants ne s'y intéressent pas. Il s'agit notamment de l'esthétique de l'écriture, c'est-à-dire l'aspect des lettres et leur qualité. J'ai donc décidé de travailler sur ce sujet afin de déterminer, par la recherche, si l'esthétique joue également un rôle et d'apporter une piste d'enseignement possible si ma recherche est positive.

Dans une première partie, j'expose le long processus d'acquisition de l'écriture, les stratégies d'apprentissage que les élèves développent et je résume brièvement ce qu'est la calligraphie. Puis, je mets en exergue les difficultés qui sont rencontrées par les élèves, leurs conséquences et les remédiations possibles à mettre en place. Dans la seconde partie, je définis ma méthodologie de recherche, j'expose les résultats obtenus que j'interprète parallèlement et enfin je détermine les aspects positifs et négatifs de la recherche ainsi que ses limites.

Partie théorique

I. L'apprentissage de l'écriture : une évolution chronologique du graphisme à l'écriture

L'apprentissage de l'écriture n'est pas seulement un entraînement où l'élève doit s'imprégner de la forme des lettres pour les reproduire ensuite. Il s'agit d'un long processus d'acquisition constitué de plusieurs étapes par lesquelles il doit passer pour comprendre le principe de l'écriture et le mettre en œuvre (Baldy, Noyer-Martin, 2008). Ces étapes sont successives mais se chevauchent dans le temps et dépendent de variables importantes : la scolarisation ou non de l'enfant en école maternelle, des activités graphiques de type scolaire pratiquées à la maison conduisant l'enfant à être à un stade d'acquisition plus avancé que s'il n'y a aucune intervention (Lurçat, 1983), l'âge d'entrée à l'école... Cette dernière variable signifie que l'enfant peut être en avance sur l'apprentissage de l'écriture avant d'entrer à l'école.

1) La naissance du graphisme chez l'enfant

Le graphisme est « la manière de représenter un langage par des signes écrits » d'après le CNRTL. Il s'agit aussi du « caractère particulier d'une écriture individuelle », « d'une manière d'écrire propre à quelqu'un impliquant sa personnalité » selon le dictionnaire Larousse. C'est la première étape par laquelle passe l'enfant pour entrer dans le langage. Elle se déroule généralement avant l'âge d'un an et se poursuit jusqu'à quatre ou cinq ans (Lurçat, 1983 ; Bara, Gentaz, 2010).

Il est dans une phase de découverte des outils scripteurs, de ses mouvements, puis de la trace laissée par un outil scripteur sur un support (Lurçat, 1983). Les tracés réalisés par l'enfant avec divers outils sur différents supports constituent la première expérience graphique de l'enfant. Ces tracés sont généralement des courbes et des contours (Bara, Gentaz, 2010). L'enfant explore les mouvements réalisés par lui-même ayant une influence sur les tracés. Il affine sa préhension des objets - dont celle des outils scripteurs - au fil des rencontres avec ces derniers et donc affine ses tracés. Plus la confrontation avec les outils d'écriture est fréquente, plus la préhension des objets devient précise, fine et rapide. L'enfant travaille ainsi sa

motricité fine, il contrôle ses tracés et leur donne du sens.

Il existe trois niveaux de l'acte graphique : le niveau moteur, le niveau perceptif et le niveau de la représentation, qui interviennent progressivement (Lurçat, 1983). L'enfant apprend en premier à faire des mouvements qui, selon leur nature, laissent des traces différentes ; c'est le geste qui importe ici. Ensuite, après avoir compris son action dans « l'espace graphique » et appris à la gérer grâce à sa vision, il porte une attention particulière aux traces produites par le biais de son action. Il revient sur des productions normalement achevées, les continue voire les améliore grâce à un contrôle visuel de son tracé exercé. Lurçat dit que « quand l'enfant parvient à guider son tracé à partir des données visuelles, il s'est établi une liaison interfonctionnelle entre la kinesthésie et la vue » (1983, p. 11). Les fonctions visuomotrices sont de ce fait activées et permettent une conscientisation du geste et du tracé par l'enfant. Ceci renvoie à l'attention : l'enfant en suivant son geste est attentif et dépense son énergie dans cette double action (Mazeau, Pouhet, 2014). Cette liaison se traduit par un tracé caractéristique de cette phase qui est la spirale (Lurçat, 1983). Parallèlement au contrôle de son tracé, l'enfant donne du sens à ce qu'il fait et va au fur et à mesure laisser des traces pour représenter un objet concret. La verbalisation de l'acte graphique au moment où il se réalise est l'unique preuve que l'enfant représente dans sa production une image réelle. Une production d'enfant ne peut être interprétée sans cette verbalisation (Lurçat, 1983). Les tracés produits sont appelés par Lurçat des idéogrammes, qu'elle définit par des « formes simplifiées réduisant l'objet ou l'animal en une formule graphique » (1983, p. 11). A cet instant, l'enfant crée son alphabet composé de pseudo-lettres et copié du geste et de l'écriture de l'adulte mais qui est différent cependant de l'alphabet latin. Ainsi, progressivement, les gribouillages disparaissent au profit de formes qui se complexifient et deviennent des productions graphiques maîtrisées au fil du temps (Lurçat, 1983).

2) La distinction du graphisme et de l'écriture

L'enfant est dans une activité graphique qui tend vers l'écriture. A ce stade, l'enfant est à l'école maternelle et est confronté à l'apprentissage du langage oral, et du langage écrit comme vecteur et objet d'apprentissage. L'écrit est présenté sous diverses formes : par la lecture de livres divers faite par l'enseignant, par les écrits communs lors de la dictée à l'adulte, etc. Des

activités de graphisme données leur permettent de perfectionner leurs tracés et ont pour but de préparer à écrire. Tout est organisé de façon à attirer le regard des enfants sur ce type de langage. C'est l'ensemble de ces paramètres qui conduit l'enfant à distinguer le graphisme de l'écriture. Certains auteurs affirment que cette distinction débute dès l'âge de deux ans, mais qu'elle est réellement effective à quatre ans, ce qui prouve que l'école joue ainsi un grand rôle dans la réalisation de cette différenciation (Lurçat, 1983 ; Baldy, Noyer-Martin, 2008 ; Bara, Gentaz, 2010). Cette étape constitue un premier palier dans l'acquisition de l'écriture (Baldy, Noyer-Martin, 2008). Il faut, par ailleurs, noter que même s'ils reconnaissent distinctement ces deux procédés de représentation pour exprimer une réalité ayant du sens, ils ont davantage recours au dessin qu'à l'écriture car ils n'ont pas les savoir-faire requis pour celle-ci. Les chercheurs soulignent qu'il y a une forte corrélation entre les deux systèmes pour les enfants puisque ceux-ci les rencontrent souvent ensemble par exemple dans les albums de jeunesse. Ceci entraîne un basculement rapide d'un système à l'autre lorsqu'ils veulent faire sens (Bara, Gentaz, 2010).

Cette distinction se constate lors de l'examen des tracés pour l'écriture et les tracés pour les graphismes (dessin pour les enfants). En effet, les traces pour l'écriture réalisées sont « des traits courts, linéaires et des unités isolées » et apparaissent tôt, aux alentours de deux ans au moment de la différenciation. Les tracés pour le dessin ou graphismes sont différents, ce sont « plutôt des contours, des courbes et parfois des couleurs ». Progressivement, ils manifestent une préférence pour l'écriture et délaissent le graphisme : les tracés pour l'écriture évoluent au détriment de ceux du dessin au fil de l'âge et à cause de l'apprentissage (Bara, Gentaz, 2010, p. 132).

3) L'apprentissage des savoir-faire fondamentaux à l'école

a) L'apprentissage formel des tracés graphiques

Lorsque l'enfant a franchi le premier palier, il est dans une dynamique d'écriture mais les bases fondamentales lui sont méconnues. C'est donc l'apprentissage des bases par le biais d'activités graphiques qui permet de développer diverses habiletés grapho-motrices en premier lieu. Parmi celles-ci, la gestion de l'espace feuille, la conscientisation des caractéristiques des tracés impliquant les notions de forme, sens et direction (Baldy, Noyer-Martin, 2008 ; Lurçat, 1983). Ces deux habiletés sont regroupées sous le terme de « caractéristiques de surface » par

Baldy et Noyer-Martin (2008, p.449). Ils mettent en lumière ici deux fondamentaux de l'écriture : « la forme des signes graphiques » ou les « mouvements morphocinétiques » et « leur agencement dans l'espace graphique » ou « les mouvements topocinétiques » (Bara, Gentaz, 2010, p.134 ; Baldy et Noyer-Martin, 2008 , p.449). Lors des apprentissages du graphisme, les élèves apprennent à former des boucles, des lignes droites, des obliques et d'autres formes variées et diverses qui constituent les lettres. Le travail de la forme est primordial pour éviter toute difficulté d'apprentissage ultérieure mais n'est pas indépendante des notions de sens et de direction des tracés qui ont aussi toute leur importance dans l'apprentissage (Lurçat, 1983). D'après les études de Lurçat (1983), le mouvement s'acquière en petite section, la forme en moyenne section et la trajectoire en grande section. En effet, les élèves intègrent au fil des activités que la forme à réaliser a un sens d'exécution et une direction propre qui, lors de son tracé, permet de la distinguer d'une autre. Néanmoins, l'acquisition du sens n'est pas évidente au départ car les élèves forment les boucles dans le sens négatif ou anti-horaire. Les difficultés peuvent apparaître lors de cette phase et conduire les élèves en difficultés à conserver une stratégie spatiale au cours de leur apprentissage (Baldy, Noyer-Martin, 2008). Un élève n'ayant pas intégré le sens et la direction d'exécution d'une ligne a du mal, par la suite, à écrire correctement les lettres. Ces apprentissages sont préalables à celui de la formation des lettres. Il y a ainsi un travail sur l'acte graphique préalable à l'acte d'écriture qui est important.

b) L'apprentissage de la formation des lettres et de l'écriture de mots

Les apprentissages du langage oral et du langage écrit qui se font en parallèle de celui du graphisme permettent aux élèves d'acquérir une conscience phonologique. Ils prennent conscience que les graphèmes sont l'écriture des sons (phonèmes) et comprennent que le langage écrit est la transcription du langage oral. Les élèves sont alors dans ce que Noyer-Martin et Baldy nomment le deuxième palier (2008). Ils apprennent l'alphabet, y sont confrontés par des exercices quotidiens et ce n'est qu'après qu'ils apprennent à écrire l'alphabet standard, à former des lettres en prenant appui sur un modèle. Ce modèle est d'abord « kinesthésique » et représente une grande aide pour les élèves car ils peuvent s'imprégner de la forme. Puis il devient « visuel cinétique » : les élèves reçoivent des informations sur la forme et la direction à suivre sans information sur le geste à effectuer et ceci constitue une

difficulté. Puis le modèle devient « visuel statique », plus aucune information sur le sens et la direction n'est donnée et l'élève doit reproduire sans autre aide que sa mémoire procédurale (Lurçat, 1983).

Après avoir appris à écrire les lettres de l'alphabet, ils réinvestissent cet apprentissage dans l'écriture de mots puis de phrases lors d'entraînements quotidiens qui ont pour but, entre autres, l'automatisation du geste graphique. Une fois automatisée, l'apprentissage de la formation des lettres se poursuit mais est reléguée au second plan au profit de l'apprentissage d'une écriture fluide et exécutée avec rapidité. Les textes officiels de 2015 inscrivent d'ailleurs la « maîtrise du geste d'écriture avec une fluidité et une vitesse croissantes » comme compétence à acquérir dans les programmes de français des cycles 2 et 3. Cet apprentissage de la fluidité et de la vitesse ne sera pas explicité ici, la formation des lettres étant le sujet dans cette recherche. L'apprentissage de la formation des lettres et de l'écriture aboutit généralement à l'adolescence (Chartrel et Vinter, 2004).

Les élèves acquièrent ainsi au fur et à mesure des savoir-faire en graphisme et en écriture qui sont utiles pour pouvoir produire des écrits. L'enseignement de l'écriture cursive et du geste d'écriture a ainsi pour finalité de donner aux élèves le moyen de laisser une trace de leur(s) pensée(s), d'utiliser un outil qui permet de communiquer.

Les élèves développent ainsi tout au long du processus d'apprentissage de l'écriture ce que les auteurs appellent des stratégies d'écriture, en délaissant à chaque nouvelle stratégie, la stratégie anciennement acquise.

◆ La calligraphie : l'art de former les lettres

La calligraphie est « l'art de former des caractères d'écriture élégants et ornés » selon le CNRTL. Il s'agit d'un art suivant des règles strictes, où il faut maîtriser le style d'écriture et la manière de tracer les signes d'une écriture, c'est écrire en recherchant l'esthétique. C'est un art du « bien écrire » où le tracé des traits suit un ordre précis et respecte une épaisseur définie, où la liaison et l'absence de liaison entre les traits doivent être respectées, où les figures composées sont tracées en respectant l'idée abstraite qui la constitue, où des outils d'écriture spécifiques sont utilisés. C'est pour le scripteur le fait d'écrire un message de qualité, tout en exprimant sa sensibilité artistique à travers les lettres. Cet art existe en Orient depuis le IIe siècle et occupe une place importante au point d'être une discipline rigoureuse avec des

spécialistes qui s'y consacrent. En occident, à partir du XVI^e siècle, l'écriture manuscrite se transforme en écriture dépourvue de style jusqu'à ce qu'elle soit à nouveau empreinte d'art avec des boucles et des ornements multiples. C'est un moyen de valoriser la forme d'un message en plus de son contenu qui est transmis du maître à l'élève.

◆ Les stratégies d'écriture développées par les élèves

D'après René Baldy et Magali Noyer-Martin (2008, p.452), il existe cinq stratégies d'écriture : la stratégie picturale, la stratégie spatiale, la stratégie sémiotique, la stratégie phonographique et la stratégie orthographique. La stratégie picturale est celle que les élèves adoptent depuis le début de leur expérience graphique. Elle correspond à la phase où ils assimilent dessin et écriture. « L'écriture se présente, soit sous la forme de tracés identiques à ceux du dessin, soit spatialement liée au dessin, écriture et dessin formant alors un système de notation unique ».

La stratégie spatiale correspond à la phase de conscientisation des caractéristiques spatiales et à la gestion de l'espace. « L'écriture de l'enfant se présente sous la forme de petits traits verticaux, de demi-cercles ou d'un tracé continu horizontal. Elle rend compte des caractéristiques de surface, telles que la linéarité ». Elle coexiste avec la stratégie picturale jusqu'à ce qu'elle prenne place totalement.

La stratégie sémiotique suit la stratégie spatiale. « L'enfant produit des pseudo-mots, composés de lettres inventées ou véritables (sans rapport avec la phonologie), mélangées à des lettres en miroir ou à des chiffres ».

La stratégie phonographique quant à elle, est celle utilisée lorsque prennent effet les correspondances grapho-phonologiques. « L'enfant produit une ou plusieurs lettres correspondant à la phonétique du mot. Il peut produire une lettre du mot, une lettre par syllabe, plus d'une lettre par syllabe ou toutes les correspondances phonèmes/ graphèmes ». Enfin, la stratégie orthographique correspond à l'étape où l'élève maîtrise l'écriture et comprend que le langage écrit est la transcription de l'oral par des graphèmes et qu'il permet d'exprimer sa pensée de manière différée par un système de signes.

Les stratégies d'écriture sont toutes les mêmes pour les élèves et ceux-ci passent par toutes ces étapes. Lorsqu'une stratégie nouvelle s'installe, celle qui est déjà mise en œuvre est toujours utilisée jusqu'à ce qu'elle atteigne ses limites et disparaisse totalement.

A une des stratégies correspond deux « conflits » chez l'enfant entre deux notions (Baldy, Noyer-Martin, 2008 ; Lurçat, 1983 ; p.14) : la stratégie sémiotique est déjà adoptée lorsque apparaît « le conflit entre le mouvement et la forme ». L'élève a inventé son alphabet issu d'une copie de l'écriture de l'adulte, mais l'apprentissage de la forme des lettres contraint le geste libre intégré par l'enfant. Donc, cela se traduit par des « déformations des lettres » et par des « désorientations spatiales ». Quand ce conflit se résout, « le conflit [...] entre la forme et la trajectoire » apparaît : l'élève copie certaines lettres en miroir. Cela se traduit par un problème posé par la direction du mot qui l'empêche de former la lettre correctement malgré un entraînement de la formation de la lettre en question. Ce problème se résout ensuite grâce au temps et à l'apprentissage.

En plus de l'apprentissage du geste d'écriture, les élèves apprennent à développer un comportement favorable à l'écriture : ils adoptent une posture d'écriture, un bon maintien de l'outil scripteur, un bon placement de la feuille.

Par ailleurs, il faut noter que le passage à une autre stratégie peut ne pas se faire et entraîner des difficultés d'apprentissage de l'écriture.

II. Les difficultés d'apprentissage de l'écriture et les remédiations possibles

L'acquisition de l'écriture se déroule suivant ces étapes mais elle n'est pas aisée. En effet, lors de l'apprentissage de l'écriture, les élèves doivent passer par des étapes plus complexes les unes que les autres qui correspondent au processus normal d'acquisition de l'écriture : l'alignement des lettres dans l'espace graphique, l'écriture en miroir, etc. Le passage par ces phases est obligatoire pour acquérir des compétences en écriture supérieures à celles déjà acquises. Cependant, ces mêmes savoir-faire à acquérir sont pour certains enfants des difficultés qui entravent cette acquisition et causent du retard. Celles-ci peuvent apparaître lors du passage à une des phases supérieures ou en même temps qu'un autre apprentissage comme celui de la lecture. Les types de difficultés sont nombreux : elles peuvent atteindre la dimension orthographique des mots ou la qualité de l'écriture par exemple. Dans cette recherche, ce sont les difficultés atteignant la qualité de l'écriture qui sont explicitées. Ces difficultés sont de différentes natures et sont causées par plusieurs facteurs ; elles ont donc des conséquences sur les productions écrites.

1) Les types de difficultés d'apprentissage de l'écriture manuscrite et leur cause

Une mauvaise qualité d'écriture est due à une difficulté de formation des lettres, et est causée par plusieurs facteurs : une mauvaise tenue de l'outil scripteur, une posture inadaptée, un passage difficile d'une stratégie d'écriture à une autre, un entraînement à des activités de pré-écriture insuffisant ou un enseignement faisant intervenir trop peu de stratégies et de ressources diverses à la portée des élèves. Dans des cas moins fréquents, des dysfonctionnements telles que la dyspraxie, la dysgraphie principalement, entraînent des troubles de la coordination visuo-motrice (entre autres) et affectent aussi la forme des lettres.

La tenue de l'outil scripteur est très importante car elle joue sur les « composantes caractéristiques de l'écriture » (Baraud, Bril et Acioly-Régnier, 2018, p.84). En effet, une bonne tenue de l'instrument d'écriture a une influence sur la fluidité, le sens et l'organisation spatiale du tracé. Au contraire, comme le dit Baraud, Bril et Acioly-Régnier, « une mauvaise tenue du crayon peut avoir une répercussion sur le sens du tracé, l'organisation de l'espace et la fluidité » (2018). La mauvaise tenue de l'outil scripteur reste donc un travers récurrent que les enseignants essaient de supprimer par différents moyens.

Une posture d'écriture correcte est importante lors de l'écriture car elle permet une certaine aisance et contribue à une vitesse et fluidité d'écriture. Elle a aussi une influence sur la qualité de l'écriture. Néanmoins, si elle est inadaptée, elle conduit généralement à « une modification de direction » de l'écriture de l'élève. En effet, « un positionnement incorrect des membres supérieurs contribuant à la réalisation du geste d'écriture entraîne le changement de direction de l'écriture et une malformation des lettres par l'élève » (Lurçat, 1983).

Les élèves peuvent avoir des difficultés à passer à une stratégie d'écriture supérieure, et cela révèle la non-acquisition d'un savoir-faire important telle que la différenciation du dessin de l'écriture. Lorsqu'une stratégie n'est pas adaptée à l'apprentissage et ne correspond pas à l'âge de ceux-ci, un retard se crée dans l'acquisition de l'écriture. Chez un élève lambda, toutes ces stratégies citées ci-dessus (cf. §1.3.b) se déroulent dans l'ordre, coïncident avec l'âge de l'élève et évoluent grâce aux interventions extérieures (apprentissage, entraînement, etc). Cependant, d'un élève à l'autre, la vitesse de progression est différente, et tous les enfants d'un même âge n'utilisent pas une même stratégie au même moment pour diverses raisons. D'où le diagnostic de ce retard chez certains qui peut expliquer des difficultés d'apprentissage. Un élève en âge d'écrire des mots bien orthographiés peut toujours être dans la phase

d'assimilation du dessin et de l'écriture et utiliser une stratégie sémiotique alors qu'il devrait utiliser une stratégie orthographique (Baldy, Noyer-Martin, 2008). L'enfant trace alors des traits et est dans une démarche de dessin alors qu'il devrait être dans une phase d'écriture.

Les difficultés d'écriture des lettres peut être la conséquence d'un manque d'entraînement (Baldy, Noyer-Martin, 2008). La fréquence d'entraînement à l'écriture par semaine doit être conséquente pour porter ses fruits. Les textes officiels préconisent des séances d'écriture journalières sur une courte durée jusqu'au cycle 3 afin que le geste d'écriture soit maîtrisé et automatisé. Une fréquence hebdomadaire de 5 séances de 15 à 30 minutes est d'ailleurs privilégiée par les enseignants conformément aux préconisations des programmes de 1977 selon Baraud, Bril et Acioly-Régnier (2018). Cependant, ce volume horaire n'est pas toujours suivi par tous les enseignants et a un impact sur l'entraînement voire sur les progrès des élèves.

Certains troubles neurologiques avérés affectent également l'apprentissage de l'écriture. Ils sont classés en plusieurs catégories et selon leur stade, ils atteignent différents niveaux du développement de l'enfant. Concernant les difficultés d'écriture, il s'agit de la dyspraxie : c'est un dysfonctionnement cérébral atteignant la planification et la coordination des gestes perturbant ainsi l'acquisition de l'écriture. La dyspraxie est détectée suite à un constat de malformation des lettres et d'une lenteur lors de l'activité d'écriture, donc une mauvaise qualité d'écriture (Zesiger, Deonna et Mayor, 2000).

2) L'illisibilité et la difficulté de composer : les conséquences de ces difficultés

Les difficultés d'écriture entraînent une mauvaise lisibilité des écrits produits par les élèves. En effet, une écriture de mauvaise qualité, c'est-à-dire ne respectant pas les normes graphiques (forme, taille, hauteur..) est compliquée à comprendre et à décoder par le lecteur, même si le message est bien construit et comporte du sens. Ce déchiffrement peut être difficile même pour l'élève qui est l'auteur de ces écrits, il ne se relira pas et donc n'effectuera pas d'autocorrection.

Lorsqu'un enfant a des difficultés à écrire, à former les lettres, etc, il dépense beaucoup plus d'énergie sur le geste d'écriture que sur la réflexion du contenu de sa production écrite et son organisation. En effet, l'activité grapho-motrice puise dans les ressources des élèves et impacte de façon conséquente les capacités de rédaction des élèves jusqu'à ce qu'elle

s'automatise. Une fois qu'elle est automatique, l'énergie dépensée pour l'activité graphomotrice est dépensée pour l'activité rédactionnelle. Par conséquent, le coût cognitif des activités rédactionnelles a une influence sur la vitesse et la fluidité d'écriture également (Bourdin, Cogis et Foulin, 2010). C'est pour cela qu'une bonne qualité d'écriture permet de libérer l'attention de l'enfant et lui permet d'être concentré sur la production écrite (Graham, Fink, Harris, 2000).

3) Des stratégies d'enseignement pour tenter d'éviter en amont ces difficultés

Les problèmes de formation des lettres comme il a été précisé ci-dessus sont nombreux. Les diverses stratégies d'enseignement de l'écriture utilisées lors de cet enseignement-apprentissage (exercices graphiques, entraînement selon un modèle) peuvent alors faire office d'outils de remédiation aux difficultés d'écriture rencontrées par les élèves. L'ensemble des activités graphiques, en particulier la réalisation de courbes, ainsi que les activités de motricité fine permettent de préparer l'apprentissage de l'écriture mais aussi de résoudre les problèmes dus à la formation des lettres et à la tenue de l'outil scripteur. Les activités graphiques ont pour but l'appropriation de la forme mais surtout de la trajectoire du tracé par l'élève (Lurçat, 1983). Elles peuvent être utilisées pour redonner les bases des tracés aux élèves qui ont des difficultés à former les lettres ou réguler l'apprentissage. Les activités de motricité fine améliorent nettement la qualité du tracé et permettent une bonne maîtrise et tenue de l'outil scripteur. Insister et imposer aux élèves, le cas échéant leur apprendre à nouveau à tenir leur instrument d'écriture contribue à diminuer la déformation des tracés. L'amélioration des productions écrites des élèves sujets à des difficultés d'écriture attestent de la diminution des difficultés.

La reproduction de lettres selon un modèle fléché est l'un des apprentissages de l'écriture le plus efficace. Bara et Gentaz déclarent que « le but de l'enseignement de l'écriture est de montrer aux enfants comment reproduire les lettres selon un modèle et de les aider par un entraînement approprié à automatiser le geste d'écriture » (2010, p.136-137). Ce modèle doit se complexifier graduellement (Lurçat, 1983). C'est cette complexité qui conduit l'élève à mettre en œuvre tout ce qu'il a mémorisé et automatisé depuis le début de son apprentissage. Le procédé d'estompage est une technique d'entraînement suivant un modèle qui s'estompe au fur et à mesure et que les élèves doivent compléter puis reproduire seul. Il permet aux élèves

de s'approprier la forme de la lettre et de la mémoriser (Charest *et alli*, 1979). D'autres activités complémentaires doivent être mises en œuvre parallèlement dont l'apprentissage de la forme des lettres par « exploration visuohaptique » (Bara et Gentaz, 2010). Cet entraînement complète l'entraînement suivant un modèle visuel et les activités graphiques par le fait qu'il permet aux élèves de s'imprégner du sens d'écriture et de produire une écriture de bonne qualité. Il s'agit de faire l'élève mémoriser la forme de la lettre ainsi que sa trajectoire par le toucher. La mémoire kinesthésique est enclenchée en même temps que la mémoire visuelle de façon à percevoir de différentes façons une lettre.

Pour la tenue de l'outil scripteur, des guide-doigts sont utilisés par les enseignants (Baraud, Bril et Acioly-Régnier, 2018).

Enfin, le temps d'entraînement est primordial pour permettre l'acquisition de l'écriture mais aussi pour les remédiations. En effet, les enseignants augmentent le temps d'entraînement des élèves qui sont en difficulté afin de permettre l'automatisation de l'écriture et donc de supprimer les difficultés des élèves (Baraud, Bril et Acioly-Régnier, 2018 ; Baldy, Noyer-Martin, 2008).

Problématique et hypothèse de recherche

Les difficultés d'écriture sont ainsi le résultat de facteurs internes aux élèves tels que les troubles du développement, et de facteurs externes issus directement d'un manque de vigilance de l'enseignant lors de l'enseignement-apprentissage de l'écriture (temps consacré à l'entraînement insuffisant, etc). Des dispositifs ont été testés pour éviter en amont ces problèmes chez l'enfant, ou si les difficultés sont déjà présentes, des remédiations avec ces mêmes dispositifs sont mises en place. Ces solutions sont physiques (guide-doigt), mais aussi verbales (enseignement de la posture exigée avant chaque séance et surveillée lors de la séance, etc), des équivalences au matériel classique (ordinateur pour remplacer la feuille et le stylo bille pour les élèves dys) et l'entraînement avec un modèle.

La forme et la trajectoire, unes des grandes difficultés rencontrées, sont objets d'enseignements fréquents. En effet, l'accent est porté sur le geste à effectuer pour former les lettres ainsi que sur le sens du tracé mais les caractéristiques morphologiques de ces lettres ne sont pas toujours explicitées (Baraud, Bril et Acioly-Régnier, 2018). Ces deux composantes de l'écriture font également l'objet d'entraînements avec des modèles permettant de réguler

l'écriture des élèves et d'améliorer la qualité de leurs écrits. Cependant, l'aspect esthétique de l'écriture n'est pas enseigné aux élèves alors qu'il est lié à la qualité de l'écriture manuscrite. L'enseignement de l'écriture n'est pas explicite sur l'importance d'une belle écriture dès le début de l'apprentissage. L'étude de Baraud *et alli* (2018) démontre que les enseignants n'accordent que peu d'importance à l'esthétique, alors qu'elle est importante pour permettre aux productions d'écrits d'être lues et comprises.

Ainsi, quel est l'apport de l'enseignement de l'art de la calligraphie sur la qualité d'écriture des élèves et leurs difficultés d'écriture ? Mon hypothèse est la suivante : la forme des lettres étant le problème des élèves, et l'apprentissage standard de la formation des lettres étant pour certains cas insuffisant, le style d'écriture normé enseigné à l'école est peut être la source de ces difficultés. Donc un apprentissage axé sur l'esthétique de l'écriture manuscrite, combiné à un entraînement à différents styles d'écriture suivant un processus d'estompage peut entraîner les élèves en difficultés à s'approprier et mémoriser de nouveaux styles. Ils intègrent progressivement des fragments de formes propres à chaque style à leur écriture. Les difficultés de formation des lettres qu'ils ont avec le style d'écriture cursive disparaissent car ils n'ont plus de contrainte et leur écriture devient de meilleure qualité. Une bonne qualité d'écriture est l'indicateur de maîtrise de la forme des lettres. Le geste d'écriture étant maîtrisé, la tâche de production d'écrits devient plus aisée car l'élève a automatisé ce geste.

Partie empirique

I. Méthodologie de recherche

1) Présentation de la population de recherche

Il s'agit pour moi d'observer l'impact de l'enseignement de la calligraphie sur la qualité d'écriture des élèves. La population de recherche est un groupe d'élèves scolarisés en CE1 et CE2 ayant déjà appris à écrire donc ayant une expérience de l'écriture manuscrite et du style d'écriture cursive. Il s'agit d'une classe à double niveau comptant 20 élèves.

Certains élèves présentent des difficultés d'apprentissage, et d'autres font l'objet de suivis extérieurs. Aussi, une sélection a dû être effectuée afin de définir une cible plausible. En fonction des données recueillies, certains élèves du groupe classe ont dû être exclus.

- 2 élèves sont suivis en extérieur par une orthophoniste. Leur prise en charge leur permet des progrès notables. Les résultats de mes observations pouvant ainsi être faussés, ils ne font pas partie de la population de recherche.

- Une élève est allophone. Celle-ci a intégré la classe au début de mon stage. Elle écrit en scripte comme le veut le système anglais. Elle est en phase d'apprentissage de la cursive. Elle ne remplit donc pas les critères de départ, à savoir la maîtrise de l'écriture cursive. Elle ne fait pas partie de la population de recherche.

- Un élève a été vu par une psychomotricienne. Celle-ci soupçonne une dysgraphie et une dyspraxie. Le diagnostic n'étant pas posé, il correspond au profil étudié et fera l'objet de mes observations.

- Sur les 17 élèves restants, 11 ont une écriture de bonne qualité que j'ai évaluée selon les critères définis dans le tableau 1 ci-dessous. Les notes étant supérieures à 5, la qualité de l'écriture est alors considérée comme moyenne à bonne. Ne répondant aux critères, j'ai décidé de les exclure de ma recherche.

- L'écriture des cinq élèves restants est jugée de mauvaise qualité ou moyenne. Elle ne répond pas à tous les critères définis. Ces élèves sont donc concernés par la recherche. Parmi ces cinq élèves, 2 élèves sont choisis pour former le groupe témoin car leur écriture est de moyenne qualité et les 3 autres constituent le groupe expérimental.

Finalement, 4 élèves de CE1 et 1 élève de CE2 constituent la population cible de ma recherche.

2) Présentation de la procédure

La méthode de pré-test/test/post-test est la méthode de recherche utilisée ici pour recueillir les données. Le pré-test est une séance de production d'écrits sur un sujet donné qui dure 30 minutes. Le nombre de lignes à écrire est fixé à un minimum de cinq lignes, et il n'y a pas de maximum fixé. Cette production est un exercice d'écriture consistant à inventer la suite d'un texte étudié en classe entière.

Cinq séances en écriture constituent la phase de test : diverses calligraphies y sont présentées et travaillées avec les élèves puis font office d'un entraînement structuré puis libre (voir annexes). Le procédé d'estompage est utilisé pour l'entraînement : des pages d'écriture déjà existantes utilisant le procédé d'estompage sont choisies et soumises aux élèves (voir annexe). Une production est réalisée à la suite de ces cinq séances.

Le post-test est une séance de copie de texte. Cette méthodologie me permet de comparer l'écriture des élèves avant et après la mise en œuvre de mon expérience et donc de constater si l'enseignement de l'esthétique et un entraînement a un effet sur la qualité d'écriture des élèves.

Le groupe témoin ne reçoit aucun enseignement standard en écriture et le groupe expérimental reçoit l'enseignement sur l'esthétique, qui est l'objet de cette recherche.

3) Outils d'analyse des données recueillies

Les données recueillies sont analysées de la manière suivante pour le groupe expérimental : les productions d'écrits faisant office de pré-test sont analysées selon une grille de critères définis par moi-même et notées pour chacun des critères entre 0 et 10 (cf. tableau 1). Une moyenne de toutes les notes sur 10 est réalisée et constitue la note de la production. La copie est également analysée et notée selon ces critères. La même procédure de notation que pour le pré-test est effectuée. Les notes sont recueillies dans le tableau 2 ci-dessous : la note retenue pour le pré-test est inscrite dans la colonne « Indicateur de progression » dans la sous-colonne « T1 », celle obtenue pour le post-test est inscrite dans cette même colonne dans la sous-colonne « T2 ». La différence entre la note du post-test et celle du pré-test pour chaque élève permet de constater s'il y a une progression et une éventuelle influence sur la qualité d'écriture des élèves.

Pour le groupe témoin, la consigne de production d'écrits pour le groupe expérimental est donnée aux élèves et ils sont notés suivant la grille d'évaluation critériée ci-dessous (cf. Tableau 1). Ces élèves ne suivent aucun enseignement standard de l'écriture ni entraînement sur feuille lignée. Ils reçoivent ensuite la consigne de copie en même temps que les élèves du groupe expérimental et sont notés selon les critères définis dans la grille d'évaluation de la même façon que ce dernier.

Une comparaison est alors faite entre les résultats obtenus par les élèves du groupe témoin et ceux du groupe expérimental. Cela doit permettre de définir si l'enseignement de l'écriture insistant sur le critère de l'esthétique a une influence sur la qualité d'écriture des élèves.

Critères d'évaluation	Note sur 10
Formation des lettres	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Taille des lettres	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Respect de la trajectoire d'écriture	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Alignement des lettres	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Respect des lignes d'écriture	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Lisibilité de l'écriture	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Tableau 1 : Grille d'évaluation critériée de l'écriture manuscrite

Groupe témoin				Groupe expérimental					
N°. Sexe	Age	Indicateur de progression		Évolution	N°. Sexe	Age	Indicateur de progression		Évolution
1. M	7 ans	T1 :	T2 :		4. M	7 ans	T1 :	T2 :	
3. F	8 ans	T1 :	T2 :		5. M	7 ans	T1 :	T2 :	
					2. F	7 ans	T1 :	T2 :	

Tableau 2 : Grille d'analyse de données
T1 : Note au pré-test et T2 : note au post-test

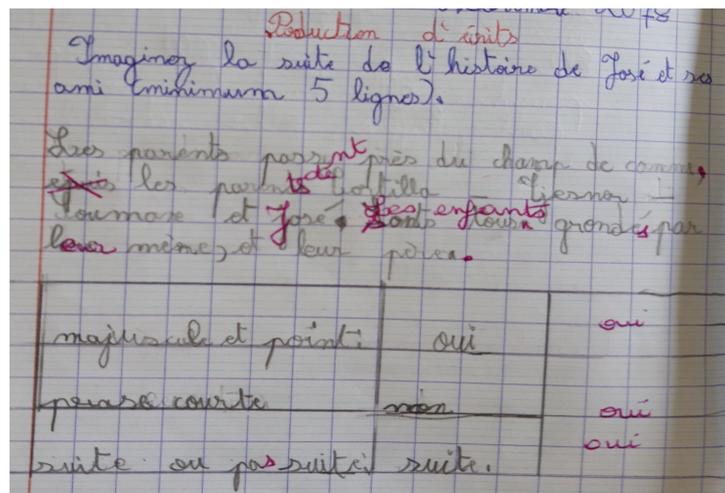
II. Recueil de données, résultats et interprétations

1) Recueil de données

Les données recueillies sont les productions d'écrits réalisées en pré-test et les copies de texte faites en post-test des élèves du groupe témoin et du groupe expérimental. Chaque donnée a été prise en photo puis évaluée à l'aide de la grille d'évaluation critériée créée pour cette recherche. Dans ce recueil de données, les productions des élèves sont suivies de la grille d'évaluation comportant les notes correspondantes, ainsi que des copies de texte et de la grille d'évaluation correspondante.

a) Groupe témoin

Élève n°1 : Production d'écrit et grille d'évaluation (pré-test)



Production d'écrit

Production d'écrit - Élève n°1

Critères d'évaluation	Note sur 10
Formation des lettres	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Taille des lettres	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Respect de la trajectoire d'écriture	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Alignement des lettres	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Respect des lignes d'écriture	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Lisibilité de l'écriture	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Grille d'évaluation

Élève n°1 : Copie de texte et grille d'évaluation (post-test)

Copie

Nous avons participé au projet Utatty.
 Chaque après-midi on rentrait au doodling.
 Chaque semaine nous avançons sur ce projet.
 Nous participons au concours national sur le site de
 Notre belle serre est sur le site de internet
 Utatty. On gagnera peut être. Utatty.
 Désormais je fermerai le robinet et j'étendrai toujours
 la lumière.

Copie de texte

Copie de texte - Élève n°1

Critères d'évaluation	Note sur 10
Formation des lettres	0 1 2 3 4 5 6 <u>7</u> 8 9 10
Taille des lettres	0 1 2 3 4 5 6 7 <u>8</u> 9 10
Respect de la trajectoire d'écriture	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 <u>10</u>
Alignement des lettres	0 1 2 3 4 5 6 7 <u>8</u> 9 10
Respect des lignes d'écriture	0 1 2 3 4 5 6 7 8 <u>9</u> 10
Lisibilité de l'écriture	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 <u>10</u>

Grille d'évaluation

Élève n°3 : Production d'écrit et grille d'évaluation (pré-test)

Introduction d'écrits

corrigés.
 Il la suite de l'histoire de José et
 de ses amis.
 Oh Oh, on a un problème il y a
 le feu au champ de course.
 Il faut partir et suite je ^{vous} viens chercher
 Portilla, Germar et Loumane. Il faut
 faire vite dépêche toi vite se peut
 le faire je crois en moi, bon il faut que
 je ~~sois~~ ^{trouvez} un plomp les amis
 nous ~~soit~~ ^{trouvez} se vous cherchez et partez
 je me suis inquiète pour vous
 inachevé. Que s'est-il passé?

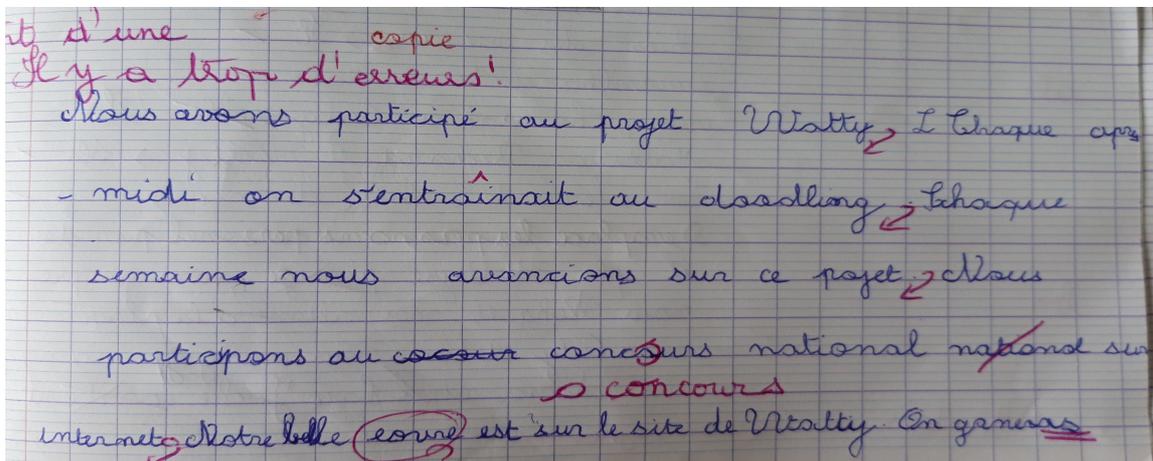
Production d'écrit

Production d'écrit - Élève n°3

Critères d'évaluation	Note sur 10
Formation des lettres	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Taille des lettres	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Respect de la trajectoire d'écriture	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Alignement des lettres	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Respect des lignes d'écriture	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Lisibilité de l'écriture	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Grille d'évaluation

Élève n°3 : Copie de texte et évaluation (post-test)



Copie de texte

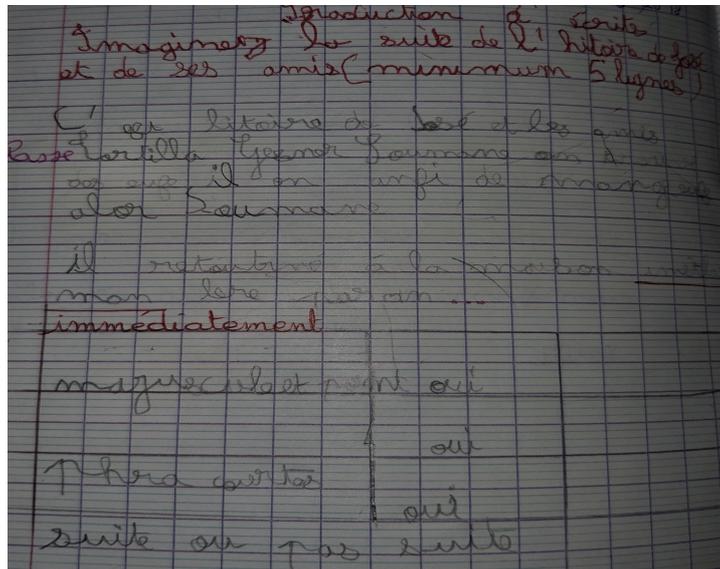
Copie de texte - Élève n°3

Critères d'évaluation	Note sur 10
Formation des lettres	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Taille des lettres	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Respect de la trajectoire d'écriture	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Alignement des lettres	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Respect des lignes d'écriture	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Lisibilité de l'écriture	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Grille d'évaluation

b) Groupe expérimental

Élève n°4 : Production d'écrit et notes obtenues (pré-test)



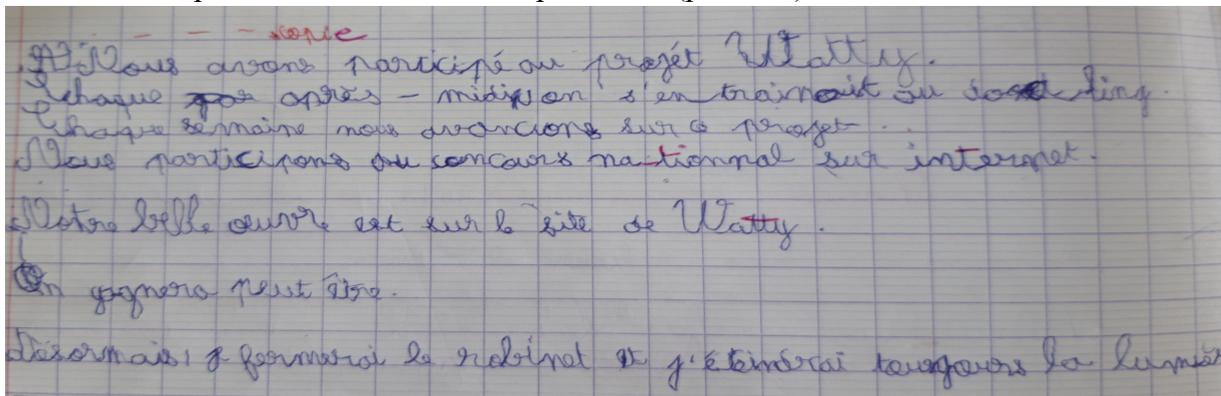
Production d'écrit

Production d'écrit - Elève n°4

Critères d'évaluation	Note sur 10
Formation des lettres	0 1 2 ③ 4 5 6 7 8 9 10
Taille des lettres	0 1 ② 3 4 5 6 7 8 9 10
Respect de la trajectoire d'écriture	0 1 2 3 4 ⑤ 6 7 8 9 10
Alignement des lettres	0 1 2 3 4 ⑤ 6 7 8 9 10
Respect des lignes d'écriture	0 1 2 3 ④ 5 6 7 8 9 10
Lisibilité de l'écriture	0 1 2 3 4 ⑤ 6 7 8 9 10

Grille d'évaluation

Élève n°4 : Copie de texte et notes correspondantes (post-test)



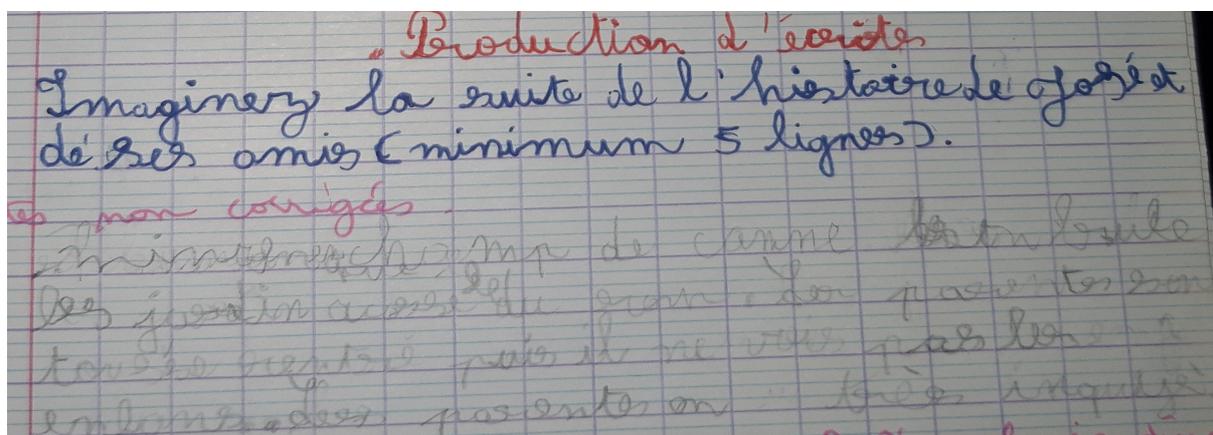
Copie de texte

Copie de texte - Élève n°4

Critères d'évaluation	Note sur 10
Formation des lettres	0 1 (2) 3 4 5 6 7 8 9 10
Taille des lettres	0 (1) 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Respect de la trajectoire d'écriture	0 1 2 3 4 5 (6) 7 8 9 10
Alignement des lettres	0 1 2 3 4 5 (6) 7 8 9 10
Respect des lignes d'écriture	0 1 2 3 4 (5) 6 7 8 9 10
Lisibilité de l'écriture	0 1 2 3 4 5 6 (7) 8 9 10

Grille d'évaluation

Élève n°5 : Production d'écrit et notes obtenues (pré-test)



Production d'écrit

Production d'écrit - Élève n°5

Critères d'évaluation	Note sur 10
Formation des lettres	0 1 (2) 3 4 5 6 7 8 9 10
Taille des lettres	0 1 (2) 3 4 5 6 7 8 9 10
Respect de la trajectoire d'écriture	0 1 2 3 4 5 6 (7) 8 9 10
Alignement des lettres	0 1 2 3 4 5 (6) 7 8 9 10
Respect des lignes d'écriture	0 1 2 3 4 (5) 6 7 8 9 10
Lisibilité de l'écriture	0 1 2 3 (4) 5 6 7 8 9 10

Grille d'évaluation

Élève n°5 : Copie de texte et notes correspondantes (post-test)

Copie

Nous avons participé au projet Watty.
 Chaque après-midi on se entraînant au doctling.
 Chaque semaine nous avançons sur le projet.
 Nous participons au concours national sur internet.
 Notre belle œuvre est sur le site de Watty.

Copie de poème

Copie de texte - Élève n°5

Critères d'évaluation	Note sur 10
Formation des lettres	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Taille des lettres	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Respect de la trajectoire d'écriture	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Alignement des lettres	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Respect des lignes d'écriture	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Lisibilité de l'écriture	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Grille d'évaluation

Élève n°2 : Production d'écrit et grille d'évaluation (pré-test)

Production d'écrits

Imaginez la suite de l'histoire de José et de ses amis (minimum 5 lignes)

Je pense que quand sa brulé le champ de aller voir
 comme José et ses amis sont à lui
 la fumée et ils ont vu que le champ de
 comme brûlé ils ont dit qu'ils ne vont plus
 voir des des mais de non si non on ne
 la lison. To le non nidi du film.

Majuscule et point oui oui

Phrases courtes non non

Suite ou pas suite oui oui

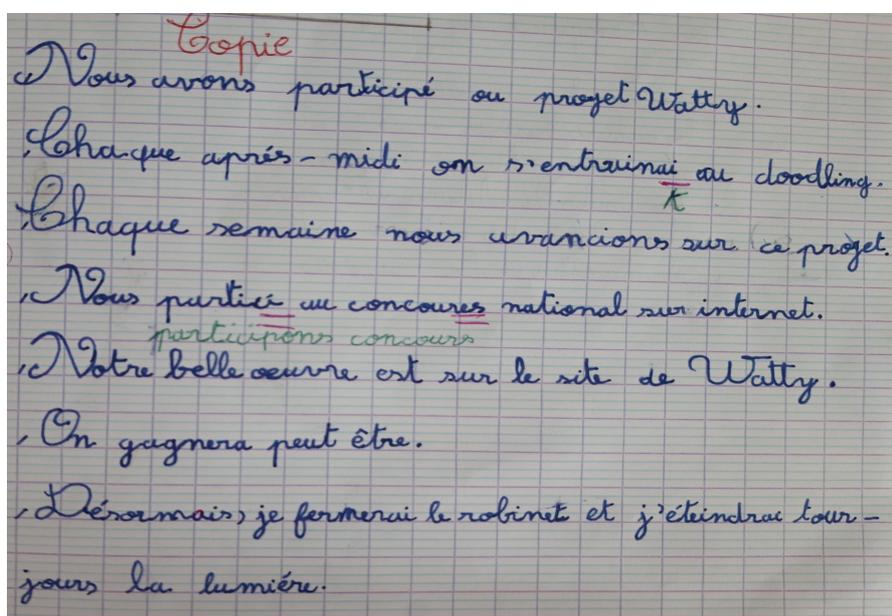
Production d'écrit

Production d'écrit - Élève n°2

Critères d'évaluation	Note sur 10
Formation des lettres	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Taille des lettres	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Respect de la trajectoire d'écriture	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Alignement des lettres	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Respect des lignes d'écriture	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Lisibilité de l'écriture	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Grille d'évaluation

Élève n°2 : Copie de texte et notes correspondantes



Copie de texte

Copie de texte - Élève n°2

Critères d'évaluation	Note sur 10
Formation des lettres	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Taille des lettres	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Respect de la trajectoire d'écriture	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Alignement des lettres	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Respect des lignes d'écriture	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Lisibilité de l'écriture	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Grille d'évaluation

2) Résultats et interprétations

a) Résultats

Les données recueillies ci-dessus ont été évaluées selon les critères présents dans la grille d'évaluation critériée. Les travaux des élèves ont été analysés et notés en fonction de chaque critère. Les notes sont comptabilisées et divisées par le nombre total de critères pour obtenir une note moyenne pour ces travaux. Cette note est ensuite inscrite dans le tableau ci-dessous et un calcul est réalisé dans le but de trouver le nombre de points d'écart entre la production d'écrit et la copie de texte afin d'évaluer l'évolution de l'élève. Le tableau ci-dessous permet de comparer les notes et l'évolution du groupe témoin à celles du groupe expérimental.

Groupe témoin					Groupe expérimental				
N°. Sexe	Age	Indicateur de progression		Évolution	N°. Sexe	Age	Indicateur de progression		Évolution
1. M	7 ans	T1 : 8,8/10	T2 : 8,6/10	-0,2 pts	4. M	7 ans	T1 : 4/10	T2 : 4,5/10	+0,5 pts
3. F	8 ans	T1 : 6,1/10	T2 : 7,8/10	+1,7 pts	5. M	7 ans	T1 : 4,3/10	T2 : 9,3/10	+5 pts
					2. F	7 ans	T1 : 7/10	T2 : 9,1/10	+2,1 pts

Tableau 3 : Résultats du test et comparatif entre les deux groupes

Le pré-test consistant à produire un récit de cinq lignes au minimum chez les élèves du groupe expérimental n'est pas fructueux pour tous les élèves. En effet, les notes des élèves n°4 et 5 sont inférieures à 5/10, soit, respectivement 4/10 et 4,3/10. Les notes de ces deux élèves sont très proches avec 0,3 points d'écart seulement. Cela signifie que ces élèves ont le même profil de scripteurs : élèves à difficultés d'apprentissage. Le second élève se démarquant du premier par une note plus élevée. Ces difficultés s'observent dans leur écriture qui est semblable visuellement et par les critères notés en dessous de 5 qui sont principalement la formation et la taille des lettres. L'élève n°2, quant à lui, a obtenu pour son travail une note supérieure à 5 ; mais pour les deux critères ciblés dans cette recherche (formation et taille des lettres) obtient une note moyenne. Ces points sont donc à améliorer.

Les notes du groupe témoin pour ce même exercice sont supérieures à 5. Même si les élèves ont été choisis pour leur écriture de qualité moyenne au départ, et qu'ils ont obtenu des notes

supérieures à 5, l'évaluation a permis de constater que leur écriture présente des points à améliorer. Ceci confirme le fait qu'il faille les compter parmi les élèves qui ont des difficultés d'écriture et le choix de les mettre dans le groupe témoin et non dans le groupe expérimental.

Entre les élèves du groupe témoin et ceux du groupe expérimental, les écarts entre les notes pour le même exercice sont supérieurs à 0,9 points, les meilleures notes étant obtenues par les élèves du groupe témoin.

Le post-test qui est la copie de texte est noté positivement pour deux élèves sur les trois faisant partie du groupe expérimental. En effet, l'élève n°5 a obtenu une note supérieure à 5 et approchant la note de 10/10, donc il a fortement progressé.

L'élève n°2 a obtenu une note égale à 9,1/10. La qualité de son écriture s'est nettement améliorée.

La note de l'élève n°4 a augmenté de 0,5 point mais est toujours inférieure à 5. Cela signifie que cet élève stagne au niveau de l'écriture. Entre l'élève n°4 et les deux autres élèves, l'écart de points entre les notes du pré-test et du post-test est important. Tandis qu'un élève a augmenté de 0,5 points, l'autre a augmenté de 5 points et l'élève n°2 a 2,1 points de différence avec la première note, soit un écart entre de 4,5 points entre l'élève n°4 et n°5, et 4,6 points entre l'élève n°4 et n°2. L'élève n°5 se distingue donc fortement de l'élève n°4 et de l'élève n°2 par ses progrès à ce moment de l'expérience.

Un élève du groupe témoin ayant réalisé le même exercice a progressé et un élève a régressé. L'élève n°1 a régressé de 0,2 point, soit moins d'un point. Cette régression est donc très faible et l'écriture de l'élève peut être considérée comme stable. L'élève n°3 a également progressé avec +1,7 point.

L'évolution des élèves témoins est moins significative que celle des élèves de l'autre groupe. Pour cet exercice, l'élève n°4 a entre 3,3 et 4,1 points d'écart avec les élèves du groupe témoin ainsi que 4,8 points d'écart avec l'élève n°5 et 4,6 points d'écart avec l'élève n°2. Celui-ci a entre 0,7 et 1,5 points d'écart avec les élèves du groupe témoin et 0,2 point d'écart avec l'élève n°2.

Globalement, tous les élèves ont progressé, qu'ils soient dans le groupe témoin ou dans le groupe expérimental. Néanmoins, la progression la plus flagrante est celle de l'élève n°5 faisant partie du groupe expérimental. L'évolution minimale est observée chez l'élève n°4.

b) Interprétations

L'évolution positive constatée pour les trois élèves du groupe expérimental permet de déduire que la qualité d'écriture des élèves de ce groupe est meilleure en post-test qu'en pré-test. La plus visible et qui permet de soutenir cette affirmation se constate chez l'élève n°5. En effet, l'écriture de cet élève en post-test est lisible, respecte les lignes d'écriture, la taille des lettres est correcte car les interlignes sont respectées, l'écriture est de très bonne qualité. Elle est fort différente de la qualité d'écriture en pré-test qui était moyenne à mauvaise, avec des lettres ne respectant pas les interlignes entre autres. De plus, le nombre est évocateur : +5 points est le plus grand écart calculé entre le pré-test et le post-test. A noter qu'il n'a reçu aucun entraînement entre la fin du test et le post-test, ce qui aurait pu aussi impacter la qualité d'écriture de celui-ci. L'élève n°2 ayant également réalisé une copie de bonne qualité en post-test et ayant progressé de 2,1 points démontre une prise de conscience de la nécessité d'une écriture de qualité. De plus, des éléments de calligraphie appris lors du test se retrouvent dans l'écriture de cet élève.

L'évolution la moins importante est observée dans le groupe expérimental chez l'élève n°4 et s'explique par une particularité : il est officiellement diagnostiqué dyspraxique et dysgraphique. Il est donc contraint par ce dysfonctionnement qui l'empêche d'écrire en respectant les normes (taille, alignement, etc). Ceci a impacté son apprentissage de l'écriture esthétique car il n'a pas pu s'entraîner sur les pages d'écriture qu'il a jugé trop complexe et qu'il a refusé de faire. Et ce, même s'il a participé au reste des séances. Donc, la progression de 0,5 points atteste d'une évolution. La comparaison des écrits de cet élève permet de voir qu'il y a une amélioration et un effort fourni. La partie théorique des séances a ainsi eu un écho dans la compréhension de l'acte d'écriture chez cet élève qui affirme faire de son mieux lorsqu'il écrit. Mais les entraînements n'ayant pas été fait, les difficultés d'écriture n'ont pas été résolues. Il faut en déduire que cette dimension de l'écriture n'est pas la solution pour remédier aux difficultés d'écriture de ce type d'élève. Les élèves du groupe témoin ont eux aussi progressé mais de manière moins significative. En effet, les points d'évolution sont faibles (+1,7 et +2,1) et un élève stagne. Ces élèves n'ont reçu aucun enseignement d'écriture standard ni fait partie de l'expérience. Donc la qualité d'écriture de ces élèves s'est légèrement améliorée voire pas du tout pour l'un d'entre eux.

De ces résultats peuvent être tirées des conclusions significatives. L'enseignement de l'écriture

insistant sur l'aspect esthétique a eu une influence sur l'écriture des élèves, sur leur rapport à celle-ci et sur la maîtrise du geste d'écriture de ces derniers. En effet, la pratique de styles d'écriture différents a conduit les élèves à améliorer leur écriture, à s'appliquer à écrire et même à intégrer ces styles d'écriture à leur pratique habituelle. L'apport de connaissances sur l'esthétique en écriture et sur différentes calligraphies existantes permet d'élargir les connaissances des élèves sur ce moyen de communication. Cela leur donne la possibilité de conscientiser l'acte d'écriture, de se l'approprier et de l'appliquer lors de l'acte d'écriture. Attirer l'attention des élèves sur les différentes normes graphiques c'est-à-dire la lisibilité, la forme et la taille des lettres, l'alignement de celles-ci et l'agencement des mots, la gestion de l'espace graphique, les conduit à être rigoureux et vigilant lorsqu'ils écrivent. En outre, donner la liberté de création, en leur révélant que l'écriture est un art, ouvre un champ de possibilités aux apprentis scripteurs qui introduisent des fantaisies à leur écriture quand ils en ont l'autorisation. Il est donc nécessaire d'insister sur l'esthétique de l'écriture.

A contrario, ne recevoir aucun entraînement ni enseignement spécifique en écriture peut conduire à régresser ou à stagner. Comme le démontre l'un des résultats du groupe témoin, avec une progression négative pour un des élèves et une écriture, visiblement de moindre qualité. Ceci soutient le fait qu'un entraînement régulier est important et primordial pour permettre aux élèves d'améliorer la qualité de leur écriture et donc de libérer le cerveau pour les tâches de planification et de construction de messages écrits. Et inversement, le manque d'entraînement engendre des difficultés et impacte fortement la qualité d'écriture des élèves. Il est possible par ailleurs que l'écriture d'un élève s'améliore même s'il n'a reçu aucun entraînement. C'est le cas de l'élève n°3 qui a progressé de 1,7 point. Ici, la maturité de l'élève entre en jeu car âgé de 8 ans, il a conscience des enjeux de l'écriture et de l'importance du visuel lorsqu'il entreprend de copier le texte donné. Donc ceci est un autre facteur de progression à prendre en compte.

La qualité d'écriture des élèves peut être améliorée grâce à un entraînement avec modèle fléché utilisant le procédé d'estompage et à un apprentissage de la formation des lettres insistant sur l'aspect esthétique des lettres.

III. Discussion des résultats

Cette recherche est effectuée dans le but d'obtenir une réponse à ma question de départ : « Comment remédier aux difficultés d'écriture des élèves, en particulier celles dues à la formation des lettres ? ».

Après avoir posé la problématique suivante : « Quel est l'apport de l'art de la calligraphie sur la qualité d'écriture des élèves et leurs difficultés d'écriture ? », j'ai émis l'hypothèse que l'enseignement de la calligraphie combiné à un entraînement avec un modèle fléché basé sur un procédé d'estompage a une influence sur la qualité d'écriture des élèves en difficultés d'écriture.

Pour la vérifier, j'ai appliqué la procédure de pré-test/test/post-test sur un groupe d'élèves ayant des difficultés à écrire lisiblement et à respecter la forme et la taille des lettres. Des productions ont été réalisées en pré-test. Le test a consisté à enseigner différentes calligraphies aux élèves et à les faire s'entraîner sur des pages d'écriture avec des modèles de lettres fléchés et qui s'estompent progressivement afin que l'élève puisse suivre un modèle puis le reproduire seul. Des copies ont également été faites en post-test pour évaluer une progression en écriture chez les élèves sujets de l'expérience. Le pré-test et le post-test ont été notés et ces résultats ont ensuite été exploités pour répondre à la problématique.

1) Points positifs

Les résultats recueillis permettent de répondre favorablement à une partie de la problématique et de vérifier l'hypothèse émise. En effet, il est possible grâce ces résultats d'affirmer cette hypothèse à certaines conditions, et de dire que la qualité d'écriture des élèves s'améliore en insérant dans leur apprentissage de l'écriture la notion d'esthétisme.

Si les résultats ont été exploitables et démontrent une progression, c'est que la méthodologie utilisée a été bien choisie et bien menée, et qu'elle a ciblé les difficultés qui devaient être résolues chez les élèves. Cette méthode, basée sur l'apport de connaissances nouvelles et l'implication de l'élève dans la construction de ce savoir-faire, est concluante dans ce type de recherche. En effet, les élèves n'ont pas connaissances de calligraphies existantes ; le style cursive étant le seul enseigné aux élèves. C'est pour cette raison que le modèle transmissif est préféré dans ce contexte. Ces résultats ont mis en exergue l'importance d'un entraînement qui rejoint l'affirmation de Graham, Fink et Harris (2000) soulignant que le manque

d'entraînement crée des difficultés en écriture chez les élèves. D'autre part, le procédé d'estompage et les entraînements avec modèles fléchés ont également été efficaces pour corriger le geste d'écriture des élèves. Bara et Gentaz (2010) accentuent le fait que le modèle fléché est un support d'entraînement nécessaire qui doit être utilisé lors des apprentissages. Dans cette recherche, son utilisation est capitale car c'est grâce à cette méthode que les élèves s'imprègnent du sens de la lettre pour ensuite réaliser le modèle seul. Le procédé d'estompage, mis au point par Charest (1979) et dont l'efficacité est démontrée, est également un moyen de pousser les élèves à mémoriser la forme des lettres. Dans le cas notre étude l'efficacité de ce procédé a été démontrée, les résultats obtenus le confirment.

2) Points négatifs

Il n'y a pas eu assez d'élèves présentant des difficultés dans la classe pour pouvoir faire une recherche conséquente et démontrer l'influence de l'enseignement de l'esthétique en écriture, ainsi que la nécessité d'un entraînement pour remédier aux difficultés de formation des lettres. En effet, les deux élèves en groupe témoin ont régressé pour l'un et progressé pour l'autre et les trois élèves du groupe expérimental ont tous progressé. Mais, ceux du groupe témoin ne sont pas assez nombreux pour certifier que c'est le manque d'entraînement qui accentue les difficultés en écriture et donc pour affirmer que l'hypothèse émise est vraie. Heureusement, des conclusions ont pu être tirées des résultats récoltés, mais la faible population de recherche conduit à laisser une marge d'incertitude par rapport à l'affirmation émise. Cette hypothèse est donc vraie pour une petite population, mais l'est-elle pour une population plus large ? Telle est la question qui peut être posée à l'issue de cette recherche.

3) Limites de la recherche

L'esthétique en écriture doit intervenir à un moment de l'apprentissage où les élèves savent déjà écrire et ont la maturité nécessaire pour comprendre son importance. Elle ne peut intervenir au début de l'apprentissage, au risque de troubler les élèves et de causer une surcharge cognitive. Les résultats démontrent que les élèves ayant subi le test ont été réceptifs et ont compris l'idée véhiculée dans l'enseignement qu'ils ont reçu, mais cette hypothèse a été vérifiée à un instant donné de la recherche. Il n'y a aucune certitude que les élèves mettent constamment cet apprentissage en pratique. En effet, il faut que cet apprentissage soit régulier

pour que les élèves automatisent cet aspect esthétique de l'écriture. Cette acquisition est-elle définitive ou temporaire ? Tout dépend de l'enseignant : si celui-ci considère que les élèves ont acquis cet aspect de l'écriture, il ne poursuivra pas les apprentissages. Deux issues sont alors possibles : dans le premier cas de figure, l'attention des élèves s'amenuise petit à petit et ils reviennent à des travers dans leur façon d'écrire. Dans un second cas de figure, ils conservent cette acquisition et l'automatisent.

L'enseignant peut aussi continuer à insister sur les apprentissages et les entraînements. Cela permettra aux élèves de réinvestir les acquis et de les automatiser lors des diverses productions d'écrits.

Il faut donc élaborer une grille d'écriture qui définisse les critères de fond et de forme à respecter par les élèves dans leurs écrits. Cette grille peut être distribuée en tant que grille d'auto-évaluation pour juger le travail réalisé après la production d'un écrit réalisée en brouillon et qui doit être recopiée. De cette façon, les élèves apprennent à porter autant d'attention au fond qu'à la forme.

Conclusion

Maîtriser le geste graphique est une compétence à acquérir en fin de cycle 2 à l'école élémentaire. Pour contribuer à cette maîtrise, les enseignants doivent fournir les outils nécessaires aux élèves et dispenser les enseignements en écriture indispensables à la réussite de ceux-ci. L'entraînement régulier est la clé de cette réussite et le moyen d'éviter un grand nombre de difficultés en écriture. Un manque d'entraînement au contraire peut causer des problèmes de formation des lettres, de gestion de l'espace graphique, entraînant quelques fois un retard dans l'élaboration de stratégies d'écriture par les élèves. Ces entraînements peuvent être faits à partir de pages d'écriture notamment, comportant un modèle fléché. En effet, l'efficacité de ce type de modèle est prouvé et jugé nécessaire pour apprendre aux élèves à écrire et à former les lettres en respectant sa trajectoire d'écriture. D'autre part, l'enseignement de l'écriture doit mettre en lumière plusieurs points que les élèves doivent progressivement apprendre à respecter et faire figurer dans leur écriture manuscrite. La forme des lettres, leur taille, l'agencement spatial et l'alignement des lettres sont des éléments qui sont abordés et travaillés avec les entraînements. Mais l'esthétique en écriture n'est pas un aspect considéré par les enseignants comme primordial et n'est pas travaillé. Les résultats de cette recherche prouvent qu'accentuer à un moment donné l'aspect esthétique dans l'apprentissage de l'écriture permet d'améliorer la qualité d'écriture des élèves. Cette amélioration laisse penser que les difficultés en écriture sont réduites. Donc, il est intéressant d'intégrer dans son enseignement de l'écriture un module d'une ou plusieurs séances où les différentes calligraphies sont abordées, où des questions d'ordre émotionnel sont posées, afin de sensibiliser les élèves à cet aspect de l'écriture. Des activités ludiques peuvent être proposées aux élèves autour de cela afin de les insérer dans cette démarche esthétique. Afin de prouver que cet enseignement a un réel impact sur la qualité d'écriture sur une population d'élèves plus conséquente, il serait intéressant de réaliser cette recherche en prenant un plus grand nombre d'élèves en difficultés d'apprentissage en écriture de la même tranche d'âge.

Bibliographie

Articles scientifiques

- Baldy, R., Noyer-Martin, M. (2008). L'acquisition de l'écriture chez les enfants de 3 à 8 ans : étude évolutive transverse. *Bulletin de psychologie*, 497(5), 449-459. doi:10.3917/bupsy.497.0449.
- Bara, F., Gentaz, E. (2010). Apprendre à tracer des lettres : une revue critique. *Psychologie française*, 55, 129-144. doi:10.1016/j.psfr.2010.01.001.
- Baraud, M., Bril, B. et Acioly-Régner, N. (2018). Pratiques enseignantes pour l'apprentissage de l'écriture en grande section de maternelle et au cours préparatoire en France. *Éducation et didactique*, 12(2), 73-88. doi:10.4000/educationdidactique.3312.
- Bourdin, B., Cogis, D. et Foulin, J.-N. (2010). Influence des traitements graphomoteurs et orthographiques sur la production des textes écrits : perspective pluridisciplinaire. *Langages*, 177(1), 52-82. doi:10.3917/lang.177.0057.
- Charest, J., Morneau, L., Desaulniers, G. et Vitaro, F. (1979). Apprentissage de l'écriture cursive. *Revue des sciences de l'éducation*, 5(3), 347-358. doi:https://doi.org/10.7202/900115ar.
- Chartrel, E., Vinter, A. (2004). L'écriture : une activité longue et complexe à acquérir. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 78, 174-180.
- 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(4), 620-633. doi: 10.1057//0022-0663.92.4.620.
- Lurçat, L. (1983). Le graphisme et l'écriture chez l'enfant. *Revue française de pédagogie*, 65, 7-18. doi : https://doi.org/10.3406/rfp.1983.1598
- Zesiger, P., Deonna, T. et Mayor, C. (2000). L'acquisition de l'écriture. *Enfance*, 3, 295-304. doi:https://doi.org/10.3406/enfan.2000.3186

Chapitre d'ouvrage collectif

- Mazeau, M. et Pouhet, A. (2014). Chapitre 3 - Le geste : aspects normaux et troubles développementaux. Dans *Neuropsychologie et troubles des apprentissages : du symptôme à la rééducation (2ème édition)* (p. 113-168). Paris : Elsevier Masson, France.

Texte lu en ligne

Récupéré du site de l'Agence National de Lutte Contre l'Illettrisme :
<http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/Les-chiffres/Niveau-national>

Récupéré du site du ministère de l'Éducation nationale :
<https://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

Récupéré du site du ministère de l'Éducation nationale :
https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

ANNEXES

Annexe 1 : Séquence de cinq séances mise en œuvre.....	40
Annexe 2 : Travaux d'élèves en séance 1.....	43
Annexe 3 : Exemple de pages d'écriture utilisées pour l'entraînement.....	45
Annexe 4 : Productions des élèves en séances 4 et 5.....	48

Annexe 1 : Séquence de cinq séances mise en œuvre

Cette séquence intervient au cours d'un projet d'école qui doit aboutir à une production plastique : elle a pour but d'initier les élèves à la calligraphie pour ce projet mais également pour les sensibiliser à améliorer la qualité de leur écriture.

Séquence de calligraphie					
Finalité de la séquence	Amener les élèves à découvrir la calligraphie et à en comprendre le principe pour mieux se l'approprier et mieux écrire				
Compétence du socle commun	Écrire				
Compétence du programme officiel	« Copier de manière experte : Maîtrise des gestes de l'écriture cursive exécutés avec une vitesse et une sûreté croissantes. »				
Pré-requis	Les élèves savent écrire en cursive, connaissent le principe alphabétique et ont développé une conscience grapho-phonologique				
Durée	5 séances de 40 minutes				
Séance 1					
Objectif	Amener les élèves à apprendre à attirer le lecteur grâce à leur écriture				
Pré-requis	Les élèves savent écrire en cursive				
Matériel	Feuilles blanches				
Déroulement	Phase de découverte				
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>PE</th> <th>Élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> - Se remémorer les slogans déjà vus avec les intervenants du projet et regarder la construction de ces phrases - Faire les élèves écrire des slogans pour le projet d'école sur le même modèle - Consigne : Je propose un slogan qui représente le message de notre doodling. Je l'écris de façon originale et lisible. - question : comment est-il possible de l'intégrer dans le doodling ? Comment faire pour que les autres remarquent immédiatement nos messages ? </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - Recherche de slogans pour le projet - Écriture des slogans en respectant les contraintes imposées - Réfléchir à la façon dont ils peuvent être intégrés au doodling - Proposition d'idées pour faire remarquer leurs slogans dans la profusion de symboles dessinés dans le doodling </td> </tr> </tbody> </table>	PE	Élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Se remémorer les slogans déjà vus avec les intervenants du projet et regarder la construction de ces phrases - Faire les élèves écrire des slogans pour le projet d'école sur le même modèle - Consigne : Je propose un slogan qui représente le message de notre doodling. Je l'écris de façon originale et lisible. - question : comment est-il possible de l'intégrer dans le doodling ? Comment faire pour que les autres remarquent immédiatement nos messages ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Recherche de slogans pour le projet - Écriture des slogans en respectant les contraintes imposées - Réfléchir à la façon dont ils peuvent être intégrés au doodling - Proposition d'idées pour faire remarquer leurs slogans dans la profusion de symboles dessinés dans le doodling
PE	Élèves				
<ul style="list-style-type: none"> - Se remémorer les slogans déjà vus avec les intervenants du projet et regarder la construction de ces phrases - Faire les élèves écrire des slogans pour le projet d'école sur le même modèle - Consigne : Je propose un slogan qui représente le message de notre doodling. Je l'écris de façon originale et lisible. - question : comment est-il possible de l'intégrer dans le doodling ? Comment faire pour que les autres remarquent immédiatement nos messages ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Recherche de slogans pour le projet - Écriture des slogans en respectant les contraintes imposées - Réfléchir à la façon dont ils peuvent être intégrés au doodling - Proposition d'idées pour faire remarquer leurs slogans dans la profusion de symboles dessinés dans le doodling 				

	<ul style="list-style-type: none"> - Relever les idées des élèves - Souligner le fait que leur écriture doit être lisible et belle pour que les autres y fassent attention 	
--	--	--

Séance 2

Objectif	Amener les élèves à découvrir de nouveaux styles d'écriture et à en définir les caractéristiques	
Pré-requis	Les élèves connaissent la cursive, la script et la capitale d'imprimerie	
Matériel	Pages d'écriture plastifiées, les 5 calligraphies, feutres effaçables	
Déroulement	Phase de découverte	
	PE	Élèves
	<ul style="list-style-type: none"> - Recenser les différents slogans et les retravailler avec les élèves - Exposer les productions des élèves : d'un côté les productions présentant des styles d'écriture similaires et de l'autre celles qui sont différentes - Faire ressortir les caractéristiques de celles qui sont différentes (les calligraphies ici sont originales) - fixer à partir des caractéristiques relevées des critères d'écriture qui seront travaillées pour le projet - montrer cinq calligraphies et les comparer à celles des élèves (relever les particularités) : transmettre un nouveau savoir : <u>l'esthétique en écriture et ses fonctions</u> - consigne : je m'entraîne à reproduire les lettres de l'alphabet avec la calligraphie de mon choix 	<ul style="list-style-type: none"> - comparaison des slogans et des styles d'écriture - recherche de slogans originaux et réajustement de ceux qui sont inadaptés - détermination des caractéristiques des différents styles présents dans les slogans - observation des cinq calligraphies proposées par le PE puis comparaison avec leur propre calligraphie - consensus sur les critères d'écriture pour le projet - entraînement à la calligraphie de leur choix avec les lettres de l'alphabet

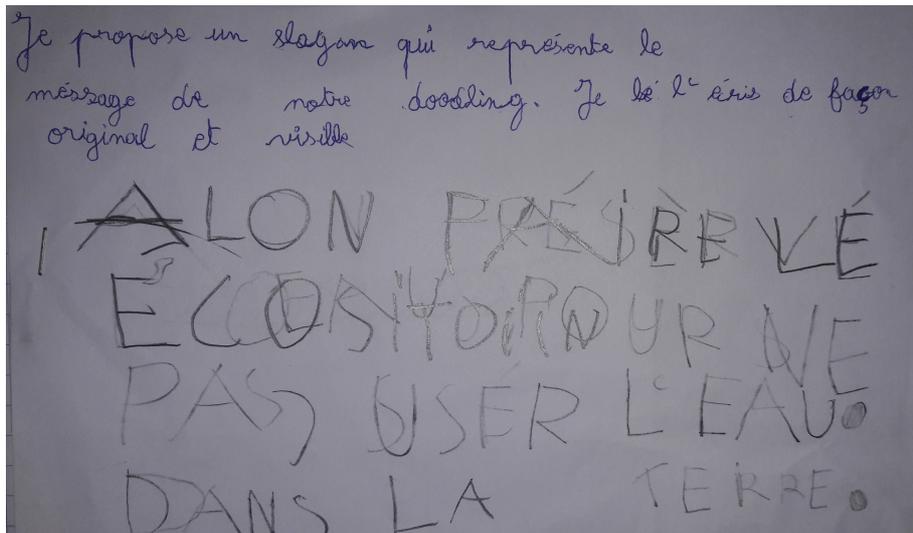
Séance 3

Objectif	S'entraîner à écrire les lettres de l'alphabet en suivant un modèle donné
----------	---

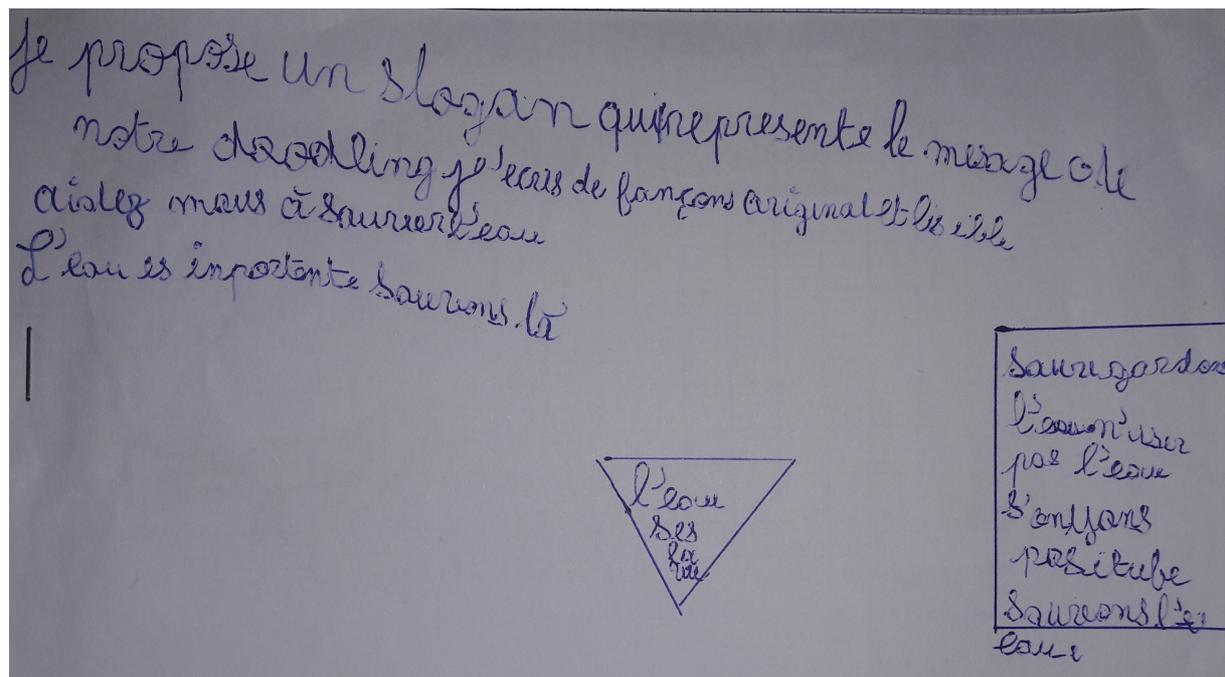
Pré-requis	Les élèves connaissent les critères d'écriture en calligraphie	
Matériel	Pages d'écriture plastifiées, feutres effaçables	
Déroulement	Phase de familiarisation	
	PE	Élèves
	- Rappel des critères d'écriture vu à la séance précédente et des fonctions de la calligraphie - Consigne : Vous allez vous entraîner à reproduire les lettres de l'alphabet selon ces modèles	- Rappel de la séance précédente - Entraînement à la calligraphie sur des pages d'écriture plastifiées
Séance 4		
Objectif	S'entraîner à écrire l'alphabet de façon calligraphique sans modèle	
Pré-requis	Les élèves se sont entraînés à reproduire des lettres calligraphiées	
Matériel	Feuilles blanches, feutres de couleur	
Déroulement	Phase d'entraînement	
	PE	Élèves
	- Rappel de la séance précédente - Consigne : Écrivez les lettres de l'alphabet sur une feuille blanche sans aucun modèle sous les yeux	- Rappel de la séance - Reproduction des lettres de l'alphabet calligraphiées sur feuille blanche sans modèle
Séance 5		
Objectif	S'entraîner à écrire les slogans en utilisant la calligraphie	
Pré-requis	Les élèves ont compris le principe de la calligraphie, ils savent reproduire des lettres calligraphiées avec et sans modèle	
Matériel	Feuilles blanches avec lignes d'écriture, feutres	
Déroulement	Phase d'entraînement	
	PE	Élèves
	- Consigne : Écrivez votre slogan en utilisant les modèles des lettres que vous avez appris à reproduire lors des séances précédentes. Faites attention à la taille de vos lettres. Vous avez des feuilles blanches et des feutres à votre disposition	- Les élèves écrivent leur slogan sur les feuilles blanches prévues à cet effet.

Annexe 2 : Travaux d'élèves en séance 1

Élève n°1



Élève n°3



Élève n°4

Je propose un slogan qui représente le message de notre doodling. Je l'écris de façon originale et lisible - *ds*

Ne pas fêter des bouteilles dans l'eau sinon nous n'aurons plus de nourriture

| \ / e ' ' a s ' y

Élève n°5

Je propose un slogan qui représente le message de notre doodling. Je l'écris de façon originale et lisible.

|

Élève n°2

Je propose un slogan qui représente le message de notre doodling. Je l'écris de façon originale et lisible

SLGAN

LESON
L'EAU
POUR
L'AT
VTE!

Annexe 3 : Exemple de pages d'écriture utilisées pour l'entraînement



LETTERING PRACTICE SHEET: MAGNOLIA SKY

Handwriting practice for the cursive letter 'H'. The first row contains three 'H's with numbered arrows (1, 2, 3) indicating stroke order, followed by seven plain 'H's. The second row contains ten plain 'H's.

Handwriting practice for the cursive letter 'h'. The first row contains three 'h's with numbered arrows (1, 2) indicating stroke order, followed by seven plain 'h's. The second row contains ten plain 'h's.

CRYSTAL



WHITLOW

LETTERING PRACTICE SHEET: MAGNOLIA SKY



Work Sheet Design © CW Designs » Personal Use Only

CRYSTAL



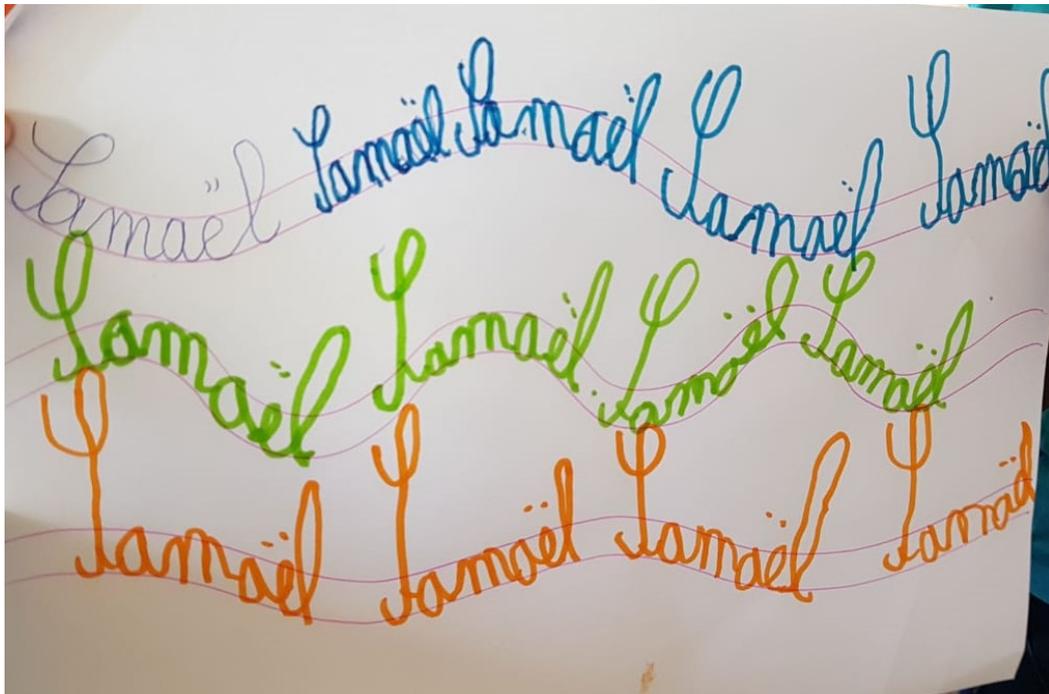
WHITLOW

LETTERING PRACTICE SHEET: MAGNOLIA SKY

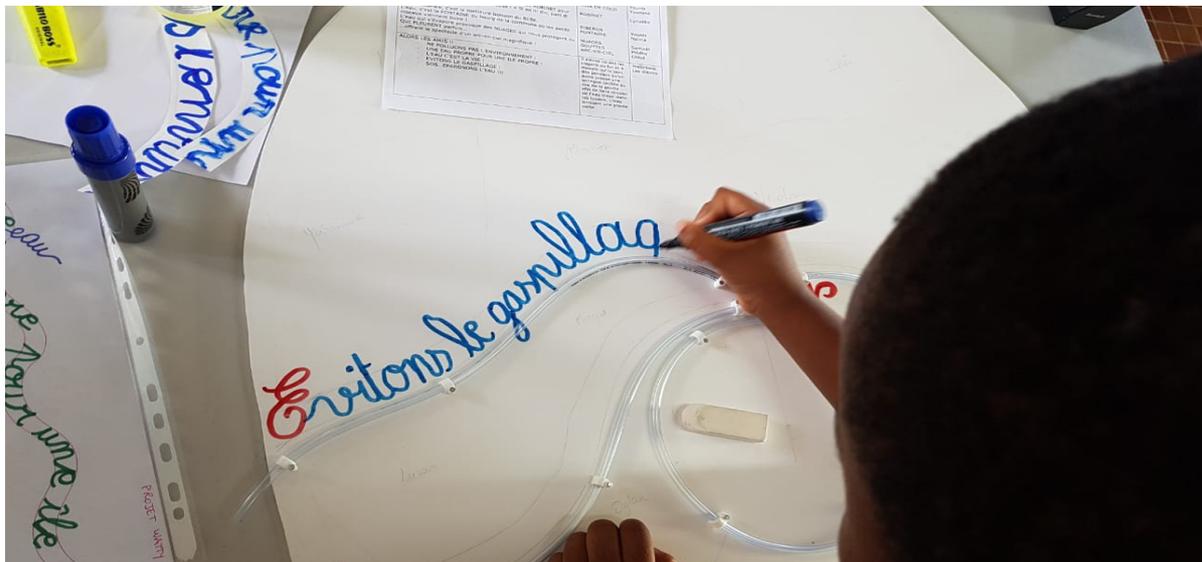


Annexe 4 : Quelques productions des élèves lors du test

Production de l'élève n°4 réalisée en séance 5



Production plastique finale pour le projet d'école en cours de préparation



Handwritten cursive text, likely a signature or name, written in a highly stylized and decorative script. The text is oriented vertically on the page.

Élève n°5

Handwritten cursive text, possibly a signature or name, written vertically on the left side of the page. The text is highly stylized and difficult to decipher, but appears to contain several lines of writing. A blue horizontal line is drawn across the lower portion of the text.

A simple handwritten cross symbol (+) located in the upper right quadrant of the page.

Yameïal

Uyadoms l'eau à la vie.

SIOGAN

Yasminal

